

Токарева Н.М.

*Моделювання особистісних
конструктів підлітків у вимірах
освітнього простору*

УДК 37.015.3 : 159.922.8
ББК 88.8.

Токарева Н. М. **Моделювання особистісних конструктів підлітків у вимірах освітнього простору**: монографія / Наталя Миколаївна Токарева – Кривий Ріг, 2015 – 446 с.

Рецензенти:

Максименко С.Д. дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології НАПН України ім. Г.С.Костюка, завідувач лабораторії психології навчання ім.І.О.Синиці Інституту психології НАПН України ім. Г.С.Костюка

Пророк Н.В. доктор психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії психології навчання ім.І.О.Синиці Інституту психології НАПН України ім. Г.С.Костюка

Мірошник З.М. доктор психологічних наук, професор КПП ДВНЗ КНУ

Рекомендовано до друку вченою радою КПП ДВНЗ КНУ
(протокол № 7 від 19.02.2015 р.)

У монографії викладено основні теоретико-методологічні аспекти актуальної на сьогодні проблеми становлення особистості підлітка у несталому трансформаційному суспільстві. Об'єктивне означення феноменології моделювання особистісних конструктів (у контексті філософсько-антропологічного, психолого-педагогічного, семіотичного, психолінгвістичного, наративно-дискурсійного підходів), змістовний аналіз особливостей психічного розвитку особистості сучасного підлітка, застосування генетико-моделюючого методу дослідження дозволяють відкрити принципово нові контексти модифікації особистісного профілю школярів підліткового віку у вимірах освітнього простору.

Методичні рекомендації щодо системного психолого-педагогічного супроводу процесу комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків у спеціально створених умовах паритетної педагогічної комунікації носять практико-орієнтовний характер і будуть цікавими для практичних психологів, педагогів, соціальних працівників та інших осіб, зацікавлених у конструктивному вирішенні проблем особистісного дорослішання підлітків.

Зміст

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Передмова..... | 5 |
| Розділ I Гносеологічні джерела проблеми становлення особистості у контексті методологічного синтезу | 9 |
| 1.1 Філософська парадигма проблеми становлення особистості.... | 9 |
| 1.2 Теоретико-методологічні засади психологічного аналізу проблеми функціонування особистості..... | 22 |
| 1.3 Аксіопсихологічні аспекти становлення особистості..... | 39 |
| 1.4. Рефлексивна складова особистісного становлення..... | 57 |
| Резюме | 68 |
| Розділ II Феноменологія моделювання особистісних конструктів: теоретичний дискурс проблеми | 71 |
| 2.1. Концептуальний аналіз проблеми моделювання у психології | 71 |
| 2.2. Психолінгвістична парадигма проблеми психологічного моделювання | 84 |
| 2.3. Комунікативний вимір моделювання особистісних профілів... .. | 104 |
| 2.4. Моделювання особистісних конструктів | 118 |
| Резюме | 132 |
| Розділ III Генеза особистісного становлення підлітків у змінних умовах буття | 134 |
| 3.1. Загальна характеристика підліткового періоду у генезі буття людини | 134 |
| 3.2. Комунікативна складова психічного розвитку підлітків | 150 |
| 3.3. Активність особистості як детермінанта суб'єктивного розвитку..... | 164 |
| 3.4. Емпіричні виміри особистісних конструктів психологічного профілю сучасних підлітків..... | 173 |
| Резюме | 207 |
| Розділ IV Комунікативне моделювання особистісних конструктів підлітків в умовах навчально-виховного процесу | 210 |
| 4.1. Розвивальний потенціал сучасного соціального простору..... | 210 |
| 4.2. Гуманізація освітнього середовища як передумова особистісного розвитку | 222 |
| 4.3. Розвивальний аспект педагогічного спілкування | 235 |
| 4.4. Розвивальні психотехнології у навчально-виховному процесі..... | 246 |
| Резюме | 262 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Розділ V. Корекційно-розвивальний потенціал комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків | 265 |
| 5.1. Корекційно-розвивальний дискурс комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків | 265 |
| 5.2. Моделювання оптимального простору діалогічного партнерства у вимірах освіти | 279 |
| 5.3. Модифікація особистісних конструктів персонального самоздійснення підлітків у системі рефлексійно-комунікативного тренінгу..... | 286 |
| 5.4. Аналіз ефективності корекційно-розвивальної програми | 307 |
| Резюме | 318 |
| Післямова | 320 |
| Список літератури | 322 |
| Глосарій | 358 |
| Додатки | 365 |
| А. Новоутворення підліткового періоду генези буття особистості | 365 |
| Б. Матриця репертуарної решітки (система смислових конструктів) | 373 |
| В. Співставлення розвивального потенціалу гуманістичних моделей освіти | 375 |
| Г Структура пролонгованого курсу семінарів-практикумів «Гуманізація діалогічного партнерства у освітньому просторі» | 376 |
| Д. Розвивальні вправи для семінарів-практикумів педагогів | 377 |
| Е. Зразки дозвільних документів для проведення психокорекційної роботи із підлітками | 406 |
| Є. Структура рефлексійно-комунікативного тренінгу | 408 |
| Ж. Вправи рефлексійно-комунікативного тренінгу підлітків | 410 |
| Іменний покажчик..... | 442 |
| Предметний покажчик..... | 443 |

Передмова

Прискорення темпів сучасної історії, несталість культурно-історичних векторів розвитку, інформатизація та глобалізація суспільних процесів в Україні зумовлюють необхідність переосмислення перспектив особистісного становлення людини, і зокрема – у період дорослішання. Кардинальні соціокультурні трансформації 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 (паритетного діалогу) у вимірах освітнього простору.

Аналіз філософсько-антропологічних (J.Derrida, M.Foucault, M.Heidegger, K.Jaspers, Y.Kristeva, E.Mounier & ets.; В.А.Богданов, Г.В.Гребеньков І.С.Добронравова, Г.В.Єльнікова, В.С.Ларцев, В.С.Лутай, О.Т.Москаленко, В.І.Муляр, В.Ф.Сержантов та ін.) і психолого-педагогічних (A.Bandura, M.L.Crossley, N.Fairclough, G.A.Kelly, S.R.Maddi, W.Mischel, C.R.Rogers, J.B.Rotter & ets.; Б.Г.Ананьєв, Л.І.Анциферова, Г.О.Балл, Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, О.М.Леонт'єв, С.Д.Максименко та ін.) аспектів прогнозування та моделювання перспектив 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 поведінкових стратегій людини.

Ідеям моделювання складних психічних явищ (і зокрема – особистісних конструктів) у зарубіжній та вітчизняній психології приділяли увагу G.A.Kelly, S.R.Maddi, W.Mischel & ets.; Б.Г.Ананьєв, В.А.Богданов, Д.Б.Богоявленська, Л.С.Виготський, Ю.З.Гільбух, О.О.Леонт'єв, О.М.Леонт'єв, В.С.Мерлін, В.В.Нікандров, К.К.Платонов, С.Л.Рубінштейн, Н.Г.Салміна, А.І.Уємов, Л.М.Фрідман Г.П.Щедровицький та інші науковці, у дослідженнях яких підкреслюється значущість моделювання як методу вивчення проблеми, що не може бути вирішеною методами лінійної екстраполяції поточних даних дослідницької програми. Узагальнення інтерпретаційних схем понять «модель» та «моделювання» із урахуванням інваріантних ознак обумовлює необхідність реалізації системного підходу до теоретико-методологічного аналізу означених термінів у контексті комунікативного забезпечення моделювання. Розгляд особистості як складнорівневої системи конструктів надає додаткові можливості для теоретичного та емпіричного пошуку комплексних амбівалентних пояснень закономірностей комунікативного моделювання особистісних конструктів суб'єкта життєтворчості.

Комунікативне моделювання розглядається нами як один із варіантів побудови особистісного конструкту, в результаті якого відбувається перебудова індивідуального пізнавального досвіду (особистісне змінювання), що призводить до появи адекватних ситуації продуктів успішної діяльності суб'єкта. У процесі комунікативного моделювання особистісних конструктів суб'єктом використовується текстова значима інформація. Екстраполяція, або образ потрібного майбутнього визначається особливостями формування і функціонування мовленнєвої системи. Механізми породження мовлення розглядаються як такі, що мають евристичний характер організації і опосередковуються активністю суб'єкта (М.О.Бернштейн, П.К.Анохін, Т.М.Ушакова). Мовленнєве мислення є, таким чином, складним динамічним цілим, у якому співвідношення між думкою і словом визначається як розвиток, що проходить через ряд внутрішніх планів, як перехід від одного плану до іншого (Л.С.Виготський, О.Р.Лурія, О.М.Леонт'єв, Д.О.Леонт'єв). Крім того мовлення є способом формування і формулювання думки засобами мови в процесі мовленнєвої діяльності (І.А.Зимня); творчий характер мовлення забезпечує можливість передання однієї думки по-різному; мовлення є «матеріалізацією і об'єктивацією» думки (Л.С.Виготський); слово викликає не ізольовану, чітко обмежену реакцію, а певну систему зв'язків, що має вибіркового характеру (О.Р.Лурія).

Комунікативне моделювання особистісних конструктів передбачає вибір найбільш сприятливих форматів, що забезпечують ефективність функціонування людини (формат – це найбільш адекватний каналу комунікації та очікуванням соціуму тип комунікативної поведінки особистості). В практиці використовується два типи форматів: особистість виступає суб'єктом дії: вона говорить, демонструє тощо (самопрезентація); особистість виступає об'єктом дії: про неї говорять, її поведінку аналізують (зовнішня презентація, що зумовлює соціальний вплив). 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 система освітньо-виховного процесу.

Вивчення процесу формування теоретичної (концептуальної) моделі особистісного конструкту підлітка нами було розпочато із визначення основних етапів персоналізації суб'єкта у нових умовах життєдіяльності: дисоціації або руйнування елементів ідентичності (або особистісного конструкту), 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. Прогнозування перспектив становлення особистісної ідентичності підлітків можна оптимізувати лише за умови когнітивної інтервенції (змінення мисленнєвих стратегій особистості), важливими засобами якої є створення необхідної орієнтовної основи формування особистісного конструкту та моделювання адекватної навчальної ситуації, спрямованої на закріплення особистісного профілю суб'єкта. А отже однією із важливих задач психолого-педагогічного супроводу підлітка у несталих умовах соціальних трансформацій є переформатування полісуб'єктних взаємин між дітьми і дорослими у площині гуманізації освітнього середовища на засадах паритетного діалогу.

Оцінка методологічного стану досліджуваної проблеми засвідчила відсутність у психологічній науці цілісної концепції моделювання особистісних конструктів підлітків та системи практичних заходів із оптимізації суб'єктогенезу школярів підліткового віку в освітньому просторі, що гальмує впровадження у цілісність психологічного супроводу процесу дорослішання новітніх психолого-педагогічних технологій. Дана монографія стала спробою виправити означену ситуацію і відобразити авторське бачення перспективи розв'язання проблеми.

Дослідження мало за мету теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення психологічних особливостей, механізмів процесу комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків у контексті навчально-виховного впливу.

Об'єктом дослідження було обрано процес комунікативного моделювання особистісних конструктів у контексті становлення суб'єкта життєтворчості, а предметом процесуально-динамічний та індивідуально-віковий аспекти психології комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків у навчально-виховному процесі.

Сутнісний зміст пропонованої монографії становитимуть такі тези:

1. На сучасному мультипарадигмальному етапі розвитку психології процес комунікативного моделювання особистісних конструктів доцільно досліджувати з 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.

Виняткова внутрішня і зовнішня складність досліджуваного предмету зумовили необхідність відмови від виразного преферування лише однієї методологічної позиції у викладенні теоретико-методологічних поглядів автора; продуктивним, натомість, видалося поєднання наукових положень окремих психологічних теорій у площині парадигмального синтезу, що певною мірою виправдовує методологічну різнобічність даної монографії.

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.

Науково-дослідна робота, спрямована на вивчення особливостей генези комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків на засадах синтетичної мультиперспективної (інтегративної) парадигми, здійснювалася автором впродовж 2000 – 2015 років, що дозволяє розглядати дану монографію як результат узагальнення чисельних наукових та науково-методичних досліджень автора із моделювання особистісних конструктів підлітків засобами педагогічного діалогу у освітньому просторі.

Результати дослідження мають прикладне значення для гуманізації навчально-виховного процесу у закладах освіти і цілеспрямованого моделювання умов для конструктивної психолого-педагогічної підтримки школярів епохи дорослішання. Книга може бути корисною для тих, хто не байдужий до проблем конструктивного дорослішання підлітків.

Кристалізацією концептів моделювання особистісних конструктів підлітків у вимірах освітнього простору автор завдячує прикладу і підтримці таких фахівців у царині психологічної науки як Г.О.Балл, Я.О.Гошовський, З.С.Карпенко, З.М.Мірошник, Н.В.Пророк, С.Ф.Устименко, Н.В.Чепелева, А.В.Шамне, спілкування із якими надихало до професійного становлення і наукового поступу.

Окрему подяку висловлюю С.Д.Максименко – дійсному члену НАПН України, доктору психологічних наук, професору, директору Інституту психології НАПН України ім. Г.С.Костюка, наукова чесність та неоціненна підтримка якого дозволили реалізувати численні наукові задуми.

Особлива вдячність моїй родині: мамі – Ользі Михайлівні, брату Андрію, синові Денису, які повсякчас були джерелом емоційної підтримки і моральної сили.

Наталія Токарева

Розділ I Гносеологічні джерела проблеми становлення особистості у контексті методологічного синтезу

1.1. Філософська парадигма проблеми становлення особистості

Дослідження особливостей суб'єктогенезу у вимірах соціокультурного простору займають одне із центральних місць у філософській антропології (M.Scheler, H.Plessner, A.Gehlen, E.Rothacker, E.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» [102, 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» [207, 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 смислом 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. Цю точку зору висловлює Платон, визначаючи самодостатність буття та функціональність становлення, адже «чого не було раніше і що з'явилося вже пізніше, те не може існувати, минаючи виникнення і становлення ... » [318, с.242-243].

Інша точка зору виходить із того, що становлення пов'язане не лише із формоутворенням, а є модусом, іманентно притаманним атрибутом всезагального, що розкриває його (всезагального) зміст (Геракліт, І.Кант, Г.Гегел & ets).

Теоретичне обґрунтування проблеми становлення особистості у новітній історії філософії визначається двома основними напрямками. Перший з них ґрунтується на ідеї I.Kant's про розум як універсальний імператив особистісного буття індивіда і головну засаду побудови суспільних відносин. 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.Марх (праця як іманентно головна сфера формування особистості) та інші філософи.

Другий напрямок пов'язаний із формуванням «філософії життя» і виразився містичним песимізмом A.Schopenhauer's, (воля до самореалізації, самоствердження), містичним оптимізмом F.Nietzsche (воля до влади як засобу самореалізації), що абсолютизували волю як детермінанту людської діяльності, проте висновки зробили різні. A.Schopenhauer [489] 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. F.Nietzsche, навпаки, закликав до максимальної досконалості шляхом заперечення не тільки власного «Я», але і інших. У філософії F.Nietzsche становлення – це суто внутрішній процес самовдосконалення людського духу, конкретні формоутворення якого зовні виражаються не у соціальних ролях і статусі, а у вчинках [296].

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 F.Nietzsche's – ідеал, до якого прийде людина, відкинувши наявні і багато в чому вже не потрібні цінності [цит. за 278, с.17]. 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 [цит. за 102, с.139].

У філософсько-антропологічних міркуваннях, що є метарівнем побудови психологічних та соціологічних доктрин, однією із стрижневих проблем осмислення сутності становлення особистості є питання детермінації означеного 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.Негел's, 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 [102, 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 противагу подібного роду уявленням створювалися інші, протилежні концепції «єдиного» М.Стірнер's, «людини абсурду» А.Самуєля's, тотального персоналізму М.О.Бердяєва та С.Кієркегаард's, ціла система форм тотального спростування всіх суспільних абсолютів Л.І.Шестова, «єдиної єдності» М.М.Бахтіна, «переоцінки всіх цінностей» Ф.Ніцше's. 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 [194].

У ХХ ст. особливу роль у конституюванні становлення особистості як предмета гуманітарного дослідження зіграв європейський *екзистенціалізм* (М.Хайдеггер, Е.Хуссерль, К.Ясперс, Е.Мунієр, Ж.-П.Сартр & etc.), 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., чії 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 S.Kierkegaard спростовує. Головним у людині, – вважав він, – є її екзистенція (існування) і пристрасть [205]. 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 S.Kierkegaard. Вибір цінностей і є становлення особистості, це вибір віри у трансценденцію перед екзистенцією [205].

Найбільш ємне означення своєрідності уявлень про людину у екзистенціалізмі належить французькому філософу Жан-Полу Сартру (Jean-Paul Sartre), який наголошував, що «буття випереджає сутність» [369], 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 50, с.83].

Згідно із філософськими ідеями J.-P.Sartre`s 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 [369].

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 (E. 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 (A.Camus, M.Heidegger, K.Jaspers, J.-P.Sartre) [381, с.16]. Екзистенціальна комунікація є універсальною умовою людського буття (K.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 [497, 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.

Гене́за 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 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 досвіду учіння бути вільним С. Rogers визначає спрямування особистісної динаміки як рух «від життя згідно з цінностями, уведеними в нього іншими людьми, до цінностей, які він сам тепер відчуває» [356, с.39]; означений рух дозволяє людині ставати більш індивідуалізованою і творчою, здатною на відгук та відповідальність [356, с.41].

Психолого-гуманістичний характер досліджень простежується також у дослідженнях Е. Fromm's, який зробив спробу зрізати гострі кути переважно біологізаторської методології фрейдизму в розробці проблем особистості («Мати чи бути?») і поєднати її з 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. Fromm 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» [452, 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, C.Lévi-Strauss, F.de Saussure, M.Foucault & ets). Сутність філософського структуралізму (від лат. structura – будова, розміщення, порядок; абстрактна ідеальна модель [438, 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 [440, 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 [438, 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 [438, с.237]) і проводиться у рамках абстракції потенційної здійсненності без залучення абстракції актуальної безкінечності [439, 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 транзакційний 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 (А.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 знаменує 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 значимим (P.Berger C.Gergen, L.Hoffmann, T.Luckmann & ets). Основною ідеєю конструктивного спрямування соціальних досліджень є «впорядкування» і «гармонізація» (Le Corbusier) функціонування суспільства [438, 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 проектів, що зумовлює тотальність критики класичного раціоналізму (фундаменталізму, об'єктивізму, істинності) і перехід до лінгвістичної парадигми філософії, заснованої на релятивізмі, суб'єктивізмі, анти-теоретизмі [194].

Новації *постмодернізму* відзначені впливом філософії структуралізму і «нової критики» (R.Barthes, J.Deleuze, J.Derrida, M.Foucault, F.Nvattari, P.Klossovski, Y.Kristeva, J.Lacan, J.-F.Lyotard, 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, Г.Г.Шпет, М.Шелер & ets.) і герменевтика (К.Апел, Е.Бетті, У.Хабермас, Н.-Г.Гадамер, Р.Рікоур, М.Хайдеггер, Ф.Шлейєрмахер & 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.Bataille, J.Baudrillard, G.Debord, J.Derrida, J.-F.Lyotard, 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. Lyotard), 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) [447], ера «насиченої самоті» 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) [508, 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 [194], що передбачають «деконструкцію» лінгвістичних структур та соціально-історичних наративів [195, 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.

Аналізуючи концепти постмодерністської філософії як передумови «конструювання інших реальностей» у площині наративного, соціально-конструктивістського світогляду, J.Freedman і J.Combs 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 P.Berger`s & T.Luckmann`s щодо соціальної конструкції реальності (The Social Construction of Reality) за посередництвом механізмів типізації, інституціоналізації, легітимізації та конкретизації [35]);
- 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 (P.Berger & T.Luckmann), а отже мовлення – це інтерактивний процес, а не пасивне отримання істин;
- реальності *організуються 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 невід'ємних абсолютних істин*: у площині наративного світогляду людина не здатна об'єктивно пізнати реальність, вона спроможна лише інтерпретувати (суб'єктивно) досвід [447, с.27-38].

Дотримуючись ідеї соціального конструювання реальності, J.Freedman і J.Combs 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-нарлативи); успіх такої «історизації» досвіду наділяє людину відчуттям безперервності і сенсу її життя, що обумовлює інтерпретаційні схеми подальшого досвіду [цит. за 447, с.33].

Аналітичний огляд поля філософського обґрунтування тенденцій становлення особистості у змінних умовах сучасного соціокультурного простору дозволяє означити в якості перспективного методологічного підґрунтя вивчення проблеми комунікативного моделювання особистісних конструктів інтегративний синтез теоретичних концептів (рис.1.1.).



Рис.1.1.

Методологічний синтез філософських концептів комунікативного моделювання особистісних конструктів

Означені тенденції спричиняють 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» [132, с.20].

У парадигмі сучасних вітчизняних філософських досліджень аналіз проблем становлення особистості 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» [41, 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.

Узагальнюючи концептуальні положення історичного екскурсу, 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 [278, с.8]. Основними засадами процесу становлення особистості можна означити індивідуальність, що детермінує унікальність ставлення особистості до соціо-культурних 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 [278, с.8], що підтверджує тлумачення особистості як єдності психологічної структури і соціальної індивідуальності у філософській теорії особистості О.Т.Москаленка та В.П.Сержантова [274, 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 [380; 103, 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 [274, с.208], є свідченням становлення особистості [103, 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 [274, 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 [379].

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 [274, 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 [103, 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 [274, 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» [103, 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) [274, с.211].

В єдності вітальне «Я» і аксіологічне «Я» утворюють єдине тотальне «Я» особистості [274, с.207].

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, представлені 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» [102, 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 і 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 [102, 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.

Дослідження В.І.Муляра продовжують означені положення вітально-аксіологічної концепції особистості, обґрунтовуючи концепцію становлення особистості з боку органічної єдності в ньому індивідуальності особистості, її самореалізації та сенсожиттєвих орієнтирів в контексті взаємовідносин «індивід – суспільство», акцентуючи особливу увагу сучасних дослідників на маргінальних процесах як явищі сучасного цивілізаційного поступу.

Аналізуючи специфіку трансформаційних процесів у сучасному реформаційному суспільстві, В.І.Муляр наголошує на тому, що самореалізація особистості в умовах маргінальних процесів зумовлена особливостями останніх. Маргінальні процеси є перехідними, порубіжними процесами переходу від одних форм соціальності до інших. Вони створюють динамічність, нестабільність, двоякість (троякість і т.д.) життєвих стандартів особистості. Її самореалізація необхідно пов'язана з формуванням потреби і здатності швидкої включеності індивідуальності в нові соціальні реалії. Це породжує компенсаційний характер процесу становлення особистості, інтенсивність якого зростає такою мірою, якою зростає маргіналізація суспільства. В таких умовах неймовірно загострюється проблема особистої ідентичності сучасної людини [278, с.9].

Життєдіяльність особистості в сучасному українському суспільстві здійснюється в межах цілого ряду контекстів. Головний з них є відображення основних тенденцій сучасного суспільного розвитку (прискорення історії, маргіналізація суспільства, крайнє загострення проблеми особистісної ідентичності людини), в які включені український соціум в цілому та особистість, зокрема. Другий – «перехід в переході» – пов'язаний з необхідністю фундаментальної трансформації соціально-економічної системи, політико-державницького влаштування, соціокультурних матриць, способу життя та світогляду української спільноти на тлі цивілізаційних процесів. Третій контекст означений пошуками українством соціокультурної ідентичності. Він органічно пов'язаний з необхідністю вироблення засад самореалізації українського соціуму як самостійного суб'єкта історії. Врешті, ще одним контекстом становлення

особистості сучасного українського суспільства є домінування в її життєдіяльності компенсаційних форм самореалізації [278, с.9-10].

В цьому контексті В.І.Муляр зазначає, що у процесі становлення особистості в діяльнісному континуумі в структурі сутнісних сил індивіда закладаються і поступово стають домінантними саме такі елементи цієї структури, які репрезентують активно – творчий, постійно – пошуковий характер системи соціальних сил особистості в цілому. Таким чином, процес становлення особистості шляхом зміни структури її сутнісних сил, як і діяльнісним способом в кінцевому підсумку характеризується переходом від зовнішньодетермінованого індивіда до внутрішньодетермінованого, до такого, який свою життєдіяльність будує в контексті потреби власної самості, індивідуальності, особистісної цілісності [278, с.13].

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» [24, 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.Леонт'єв, С.Л.Рубінштейн) та пояснюють специфічну вибірковість, активність, індивідуальність та інтегративність особистості [337, с.287].

Функції регулятора поведінки особистості виконують її світогляд, спрямованість і характер. Світогляд інтерпретується у психології як система поглядів людини на себе і своє місце у світі й обумовлених ними переконань, ідеалів, принципів, ціннісних орієнтацій [319, с.68], з позиції яких відбувається загальне осмислення дійсності у ситуаціях напрацювання нових

стратегій життєтворчості і принципової оцінки різних явищ і подій. У процесі свідомого акту цілепокладання загальні світоглядні абстрактні цілі (ідеали) трансформуються у цільові програми конкретної особистості та, із урахуванням наявних схильностей та можливостей суб'єкта, долучаються до структури її спрямованості. Спрямованість – інтегральна характеристика (Б.Г.Ананьєв, Л.І.Божович, Б.І.Додонов, В.С.Мерлін, А.В.Петровський, К.К.Платонов, В.Е.Чудновський та ін.), що означає психічну сутність особистості, вектори її поведінки і діяльності, репрезентує ставлення людини до себе та Інших і є системою сформованих особистістю цільових програм, що визначають смислову єдність ініціативної поведінки і протистоять ситуативним проявам генези буття людини. Під впливом світогляду та спрямованості особистості формується характер суб'єкта життєтворчості як індивідуально-типологічна властивість, що детермінує константність емоційного ставлення людини до типових життєвих ситуацій та пов'язаних із ними стереотипів когнітивних і поведінкових «схем» реагування на ці ситуації і визначає сутність реактивної поведінки [119, с.40-41].

Реалізація особистості полягає у реальному функціонуванні, тобто у активній взаємодії із середовищем, зразки якого формуються у ході онтогенезу і приймають форму диспозицій (установок) до характерних ситуацій, осіб, речей. При ближньому розгляді кожна із таких диспозицій являє собою складне об'єднання різних аксіологічних орієнтацій і фундаментальних потреб індивіда [274, с.212] у межах якого формується внутрішня єдність, органічний взаємозв'язок всіх потенційних сил особистості та парадигма самореалізації індивідуальності. 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» (табл. 1.1) – «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 [97, с.139].

Таблиця 1.1.

Діалектика ступенів розвитку особистості (за П.П.Горностаем)

| Ступені розвитку | Індивід → Особистість (перше заперечення) | Особистість → Індивідуальність (друге заперечення) |
|--------------------|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| Процеси розвитку | Соціалізація | Індивідуалізація |
| Механізми розвитку | Інтеріоризація | Екстеріоризація |
| Форми активності | Научіння | Творчість |

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» [97, 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 [97, 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 [25, с.153-159]. Згідно із дослідженнями І.Д.Єгоричевої «базовою особистісною детермінантою самореалізації є спрямованість, базовою суб'єктною детермінантою – рефлексія; базовим видом діяльності – самоідентифікація» [130, 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 іманентний 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 еkleктичного синтезу [22; 472; 493] дозволяє більш повно використати гносеологічний ресурс різнопланових методологічних парадигм, плюралізм яких, за визнанням Г.О.Балла, є цілком закономірним явищем [22, с.11].

У контексті дослідження проблеми функціонування особистості у площині моделювання особистісних конструктів найбільш дотичними можна вважати 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» [195, 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 [514, 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 [515, 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 [514] 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 [172, с.486]. За словами G.Kelly`s «людина обирає для себе ту альтернативу у дихотомічному конструкті, за посередництвом якої вона очікує отримати більше можливостей для розширення і ствердження своєї системи» [514, 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 звузити 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 інвалідації), в результаті чого людина відчуває тривогу як «усвідомлення того, що події, з якими людина зіткнулася, знаходяться поза межами можливостей застосування її системи конструктів» [514, с.495]. Означена ситуація потребує конструктивної ревізії особистісних конструктів задля пристосування до нових умов існування та відтворення нового смислу (рис. 1.2.).

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 G.Kelly`s 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» [172, с.492]. На деякі положення теорії G.Kelly`s 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 [518].

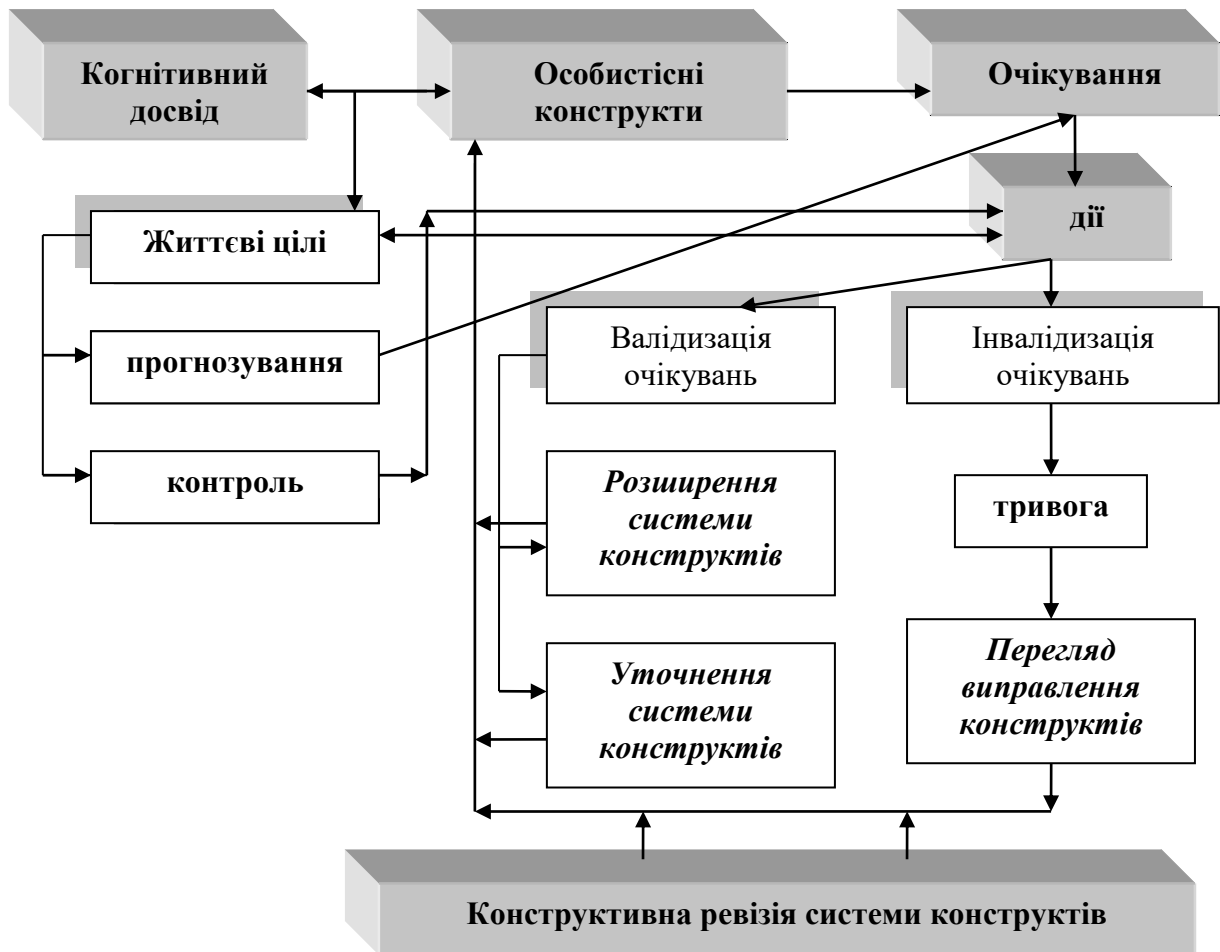


Рис. 1.2.

Функціонування особистісних конструктів
(за теорією особистісних конструктів Джорджа Келлі)

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 [522].

Значуще відображення ідеї персональних конструктів G.Kelly's простежується у площині інтегративних теорій когнітивно-соціального спрямування (W.Mischel, A.Bandura, J.Rotter & ets.).

Уолтер Мішел (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 [520; 521], 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)» [520, с.276].

З метою конструювання (породження) різноманітних варіантів поведінки у відповідних умовах людина, згідно із теорією W.Mischel's, 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 446, с.628], люди використовують когнітивні здібності. Означені способи перетворення і є, за термінологією W.Mischel's, 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 [521].

Альберт Бандура (A.Bandura) також підкреслював, що, володіючи мисленням, людина здатна використовувати символи, і особливо мову, щоб перетворити короткочасні 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 459, с.379]. Це надає певну стабільність системі «Я» (self system) – свідомим структурам, що дозволяють людині помічати, оцінювати та регулювати свою поведінку. 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 [500].

Вербальне передання інформації та спостереження відповідних моделей, наочіння через спостереження (observational learning), забезпечує основу для набуття складних форм поведінки людини. A.Bandura доводить: фактично всі феномени наочіння, що засвоюються у результаті прямого досвіду, можуть формуватися опосередковано, шляхом спостереження за поведінкою інших людей та її наслідками [500]. Ядром наочіння через спостереження A.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 (рис.1.3.).

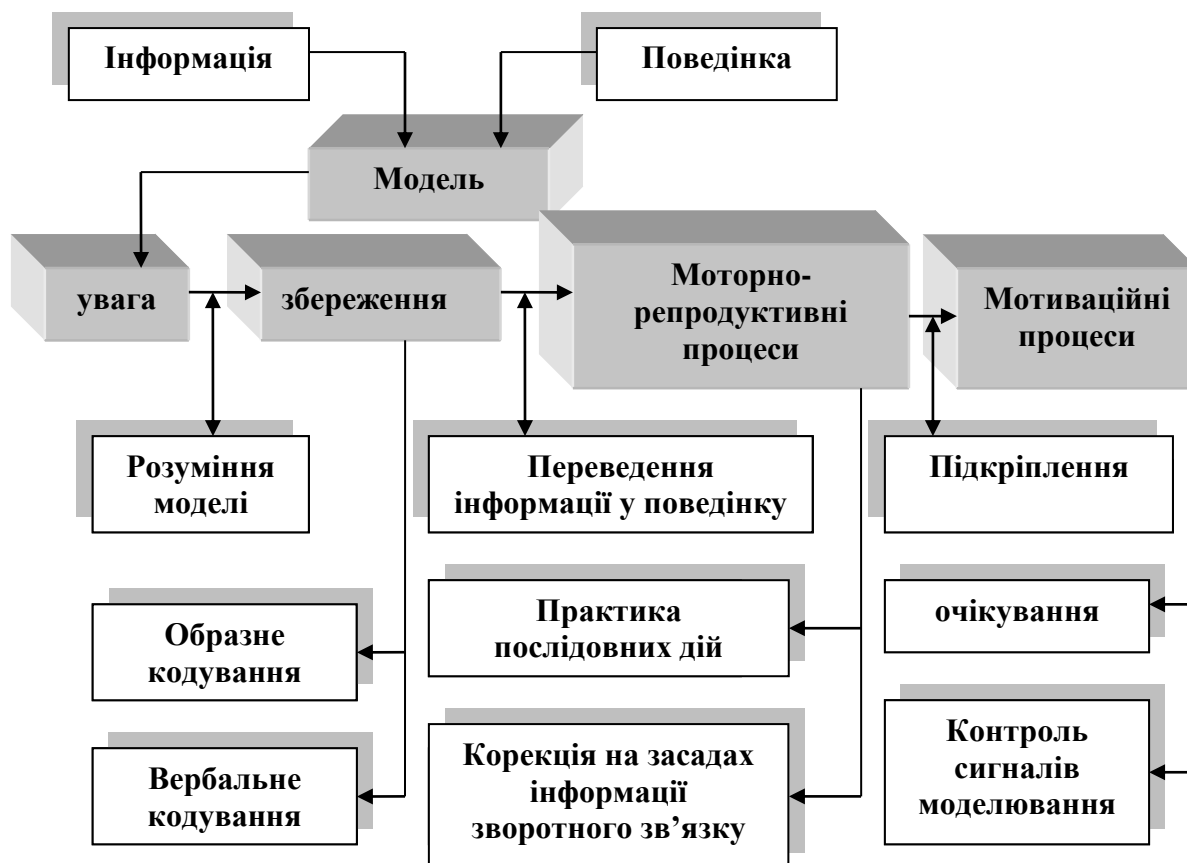


Рис.1.3.

**Схематичне представлення моделі наочіння через спостереження
(за теорією Альберта Бандури)**

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 [500] 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 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 нуждами, що потребують задоволення у посередництві із іншими людьми» [529, с.84].

Поведінку особистості обумовлюють її знання, минула історія та узагальнені очікування (generalized expectatancy) у ситуації взаємодії із значущим навколишнім середовищем – «локус контролю» (locus of control) [цит. за 446, 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* (S.R.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.F.Baumeister, L.Binswanger, M.Boss, P.G.Delespaul, V.Frankl, H.Reis та ін.): у процесі повсякденного прийняття рішень людина може виходити за межі норм, набуваючи індивідуалізованого, або суб'єктивного смислу (V.Frankl, S.Maddi, R.May та ін.).

В основу концептуальної персонології S.Maddi [249, 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 [249, 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» [249, 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 S.Maddi, 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).

Означені установки утворюють життєстійкість як диспозицію, що допомагає знижувати і легше переносити онтологічну тривогу, пов'язану із

вибором майбутнього [249, с.90], та реалізувати індивідуальну когерентність реального досвіду і суб'єктивність особистості – рис.1.4.

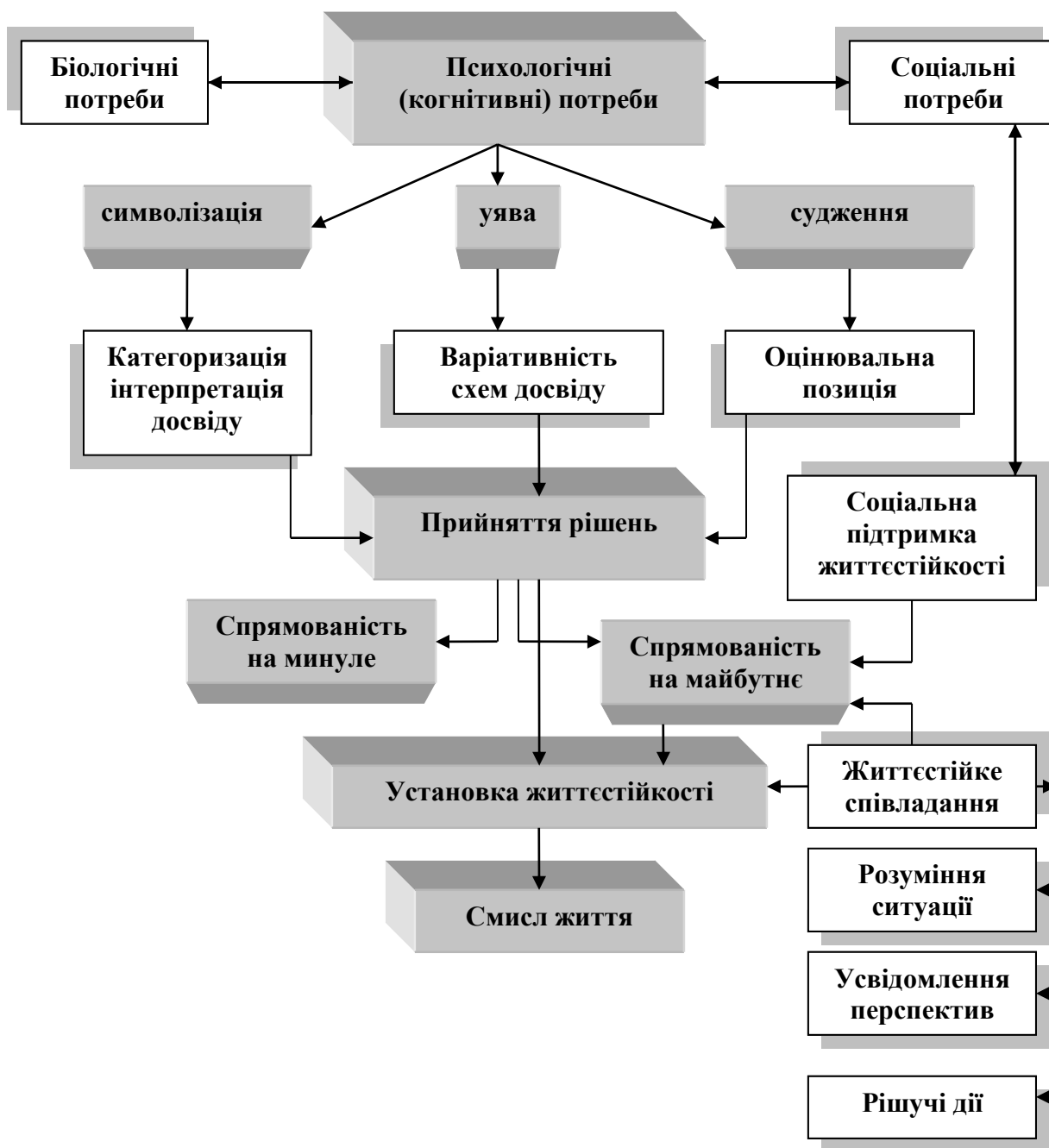


Рис.1.4.

Схематичне представлення екзистенційної персонології С.Мадді

Екзистенційно-гуманістична психологія центрована на дослідженні індивідуальної «глибини» (М.Срослі), 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 *дискурсивно-нарративна психологія* (J.Combs, M.L.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 яких 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 [437, 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 [507, с.267]. 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 (M.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 [437, с.25-26]. Індивідуальні параметри конструювання самості і переживання «наділеного значенням досвіду людини» (D.Polkinghorne) засобами мови у площині «реалістичної епістемології» [195, 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) [195, с.115]; «форма дискурсу», через яку людина реконструює і репрезентує минулий досвід для себе і для інших (D.Schiffrin) [цит. за 476, 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 [368, 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.Сарбін) [195, 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 J.Freedman та J.Combs [447, 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) [195, 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 [447]. 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.

Когнітивна, екзистенційно-гуманістична, дискурсійно-нарративна концепції психології стабільно розвиваються і нині, в епоху постмодернізму, мають розгорнуту парадигму досліджень проблем особистості, розвитку, психопатології та психотерапії, що дозволяє долучити виокремлені концепти до даного дослідження на засадах методологічного синтезу (рис. 1.5.).

У вітчизняній психології проблеми означення інтерпретаційних контекстів функціонування особистості також є предметом дослідження у площині парадигмального синтезу (Г.О.Балл, Т.В.Корнилова, А.В.Шамне, А.В.Юревич та ін.) [21; 183; 472; 493].

Вагому роль у становленні персонологічних принципів у вітчизняній психології відіграли наукові дослідження *Л.С.Виготського* щодо культурно-історичної природи психіки людини [83]. 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.

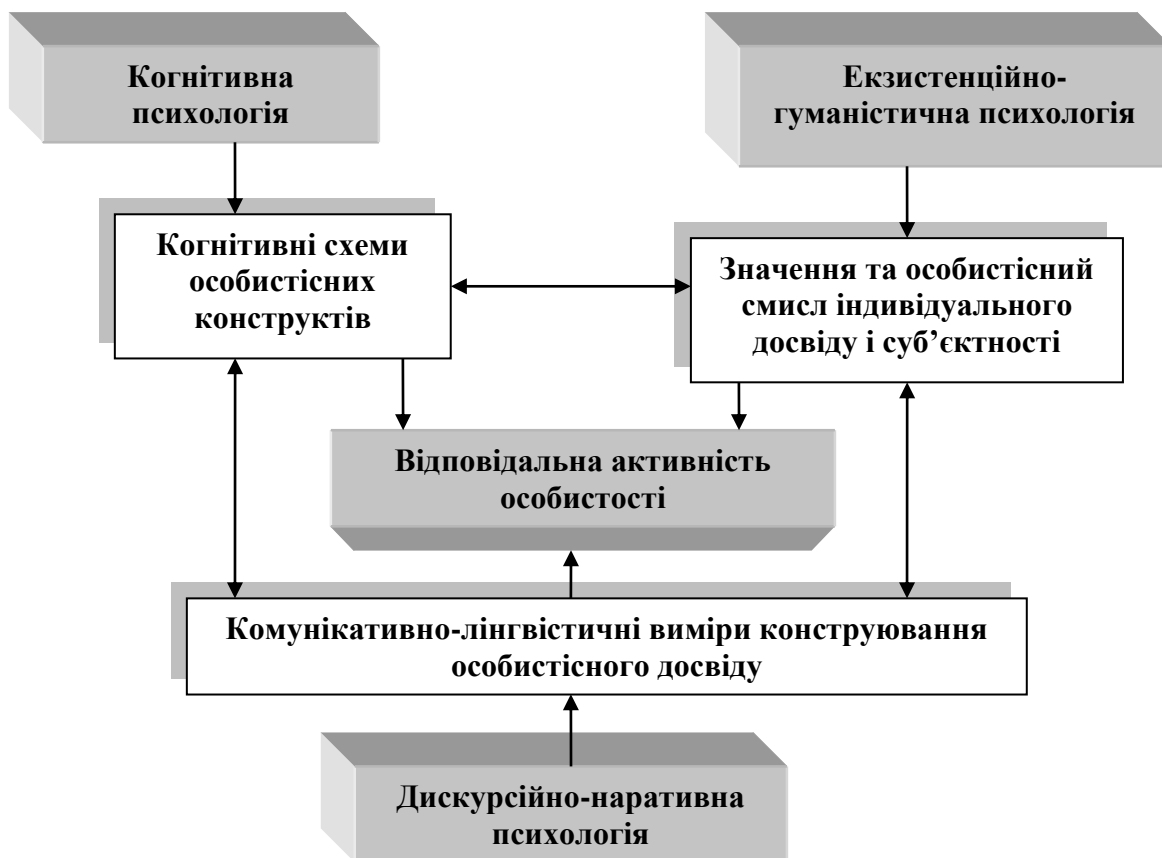


Рис.1.5.

Схематичне представлення методологічного синтезу персонологічних концептів

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» [84, с.1029], а самі ці функції – «перенесені в особистість, інтеріоризовані відносини соціального порядку, основа соціальної структури особистості...Індивідуальне особистісне – не contra, а вища форма соціальності» [84, 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 [83, 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 [85].

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» [315, 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 [189]. 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 [188], 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.Максименко*, який на засадах аналізу в контексті культурно-історичної теорії Л.С.Виготського та методологічних поглядів вітчизняних психологів «лінії Л.С.Виготського» (О.М.Леонтьєв, 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» [255, с.16].

В якості вихідних і достатніх принципів побудови експериментально-генетичного дослідження, що має за мету вивчення і формування новоутворень, відсутніх у індивідуальному досвіді особистості [254, с.22], С.Д.Максименко визначає:

- принцип «аналізу за одиницями» – виокремлення та інтегрування вихідного суперечливого співвідношення, що породжує клас явищ як ціле, і дозволяє інтерпретувати реальні зв'язки і стосунки, що утворюють дане явище;
- принцип системності – вивчення психічних утворень у їх цілісності(єдності біологічного і соціального);
- принцип креативності (творчої унікальності життєвого циклу особистості), що детермінує особливості цілепокладання і розвитку особистістю власних і унікальних засобів досягнення цілей;
- принцип рефлексивного релятивізму (відносності), який фіксує принципову неможливість встановлювати точні виміри і фіксувати кінцеві вищі унікально-творчі прояви особистості, відкриває людині реальну безкінечність ресурсів самозмінення у конкретний момент часу;
- принцип єдності генетичної і експериментальної лінії у дослідженні [254, с.20; 255, с.12-18].

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» [252, 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 [255, 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» [251, с.28]. Таким чином, генетична психологія С.Д.Максименка досліджує особистість в її реальному саморусі і тим самим долає проблему редукціонізму та «елементності» підходу.

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» [251, с.40]. У цьому визначенні С.Д.Максименко підкреслює головне – особистісну 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» [251, с.6].

Нужда розглядається С.Д.Максименко як «вихідний, всеохоплюючий напружений стан біосоціальної істоти, який спонукає її активність – життя... За психологічними показниками нужда є особливим базальним станом, динамічною напругою, яка визначає можливість індивіда бути активним протягом всього життя» [251, с.15]. С.Л.Рубінштейн, визнаючи факт існування нужди, наголошував, що людина «пов'язана із оточуючим світом, у неї існує нужда в ньому... Це об'єктивна нужда, відображаючись у психіці людини, переживається нею як потреба» [361, с.103]. С.Д.Максименко підкреслює, що «нужда породжує і визначає (окреслює) потребо-мотиваційний простір особистості, але потреби і мотиви не вичерпують і не закреслюють базальну конститууючу природу нужди [251, с.163], оскільки потреба є частковим і конкретним задоволенням нужди.

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 [251, 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.Максименко, «процес становлення особистості як цілісності являє собою ніби вичерпування з існуючої нужди (нужда – жити, бути) тих можливостей, які потенційно могли б бути в індивіді» [251, с.165] – рис. 1.6.

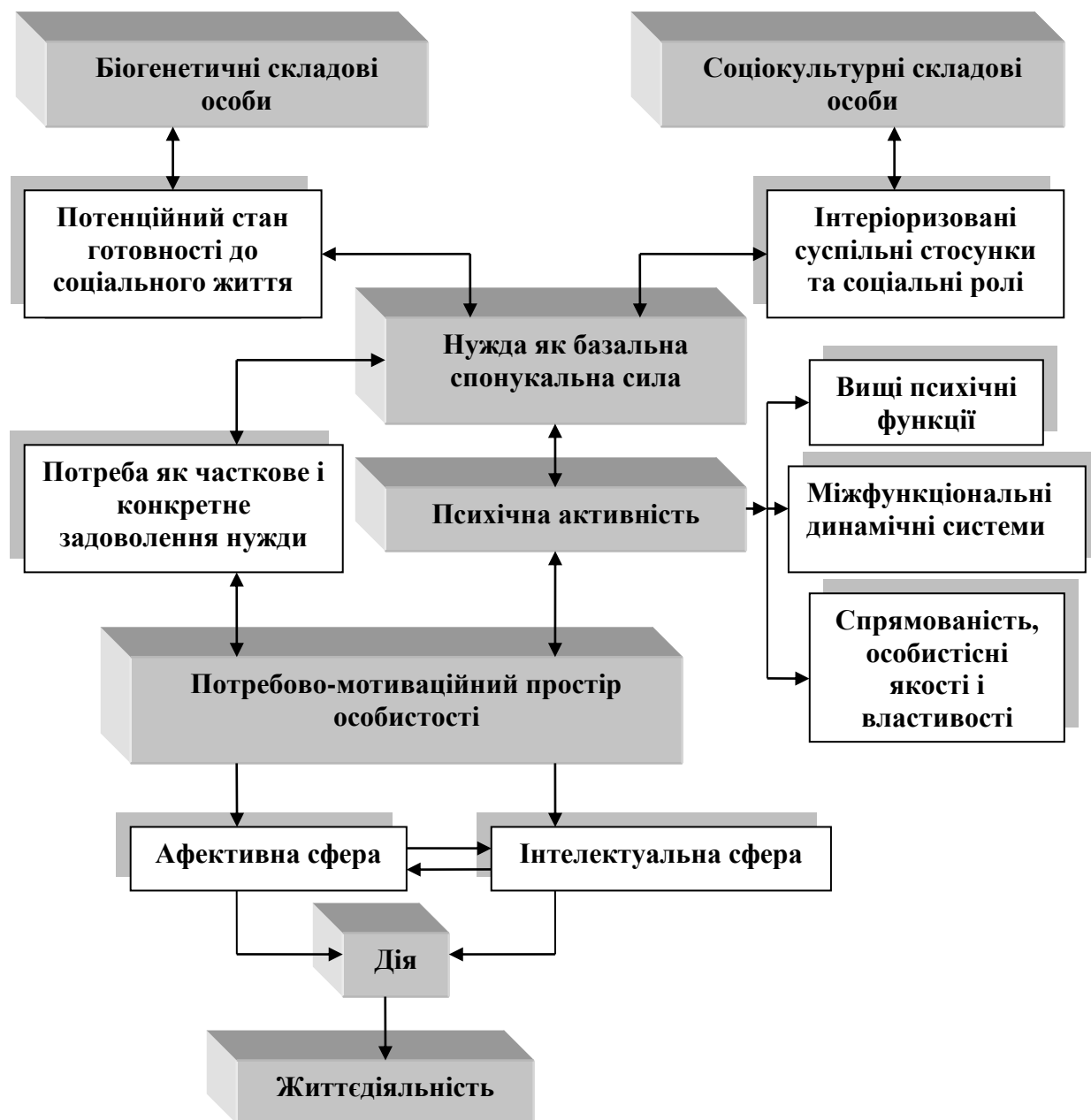


Рис. 1.6.
Модель функціонування особистості
 (у парадигмі генетичної психології С.Д.Максименко)

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 [252, с.35].

Відаючи належне методологічним засадам означених персонологічних теорій, необхідно разом з тим визнати, що найбільш перспективним методологічним підґрунтям аналізу проблеми комунікативного моделювання

особистісних конструктів слід вважати синтетичний (інтегративний) підхід (Г.О.Балл, П.П.Горностаєв, Ю.М.Крилова-Грек та ін.) [21, с.7-29; 96], що дозволяє у парадигмі еклектичного синтезу [172, с.579] використати оптимальний теоретичний інструментарій. Методологічний (гносеологічний) аспект інтегративного підходу зумовлює поєднання (інтеграцію) конструктивних складових концептуальних підходів до розуміння і пізнання особистості [21, с.9], у площині якого «положення однієї теорії постають доповненням або продовженням іншої» [97, с.100]. Крім того постнекласичне трактування ідеї розвитку у поєднанні із плюралістичним характером методології має чітко виражений гуманістичний потенціал [472, 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 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» [162, 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 різні 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 [380]. 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.Леонтьєв [226, 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 [105, 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 [319, 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 [162, 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 Viktor Frankl визначає його як унікальний, неповторний імператив, що вимагає своєї реалізації [444, с.284-307]. Смиловими універсаліями, що кристалізуються у результаті узагальнення типових ситуацій, з якими суспільству або людству довелося мати справу протягом історії, V.Frankl називає цінності [444, 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» [274, 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 [310, 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 [310, с.31].

Ф.В.Бассін, на підставі аналізу категорій значення і смислу у дослідженнях О.М.Леонтьєва [220], 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 [26, 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 [225, с.105]. Виділяючи три площини аналізу смислової реальності, Д.О.Леонтьєв, відповідно, розрізняє також і три аспекти смислу:

- онтологічний – життєвий смисл та відображена у ньому динаміка життєвих відносин,
- феноменологічний – особистісний смисл та відображена у ньому динаміка суб'єктивного образу реальності,
- діяльнісний – смислові структури особистості та відображена у них динаміка діяльності (життєдіяльності) [225, с.113].

Зважаючи на дані методологічні припущення, Д.О.Леонтьєв визначає смисл 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)» [225, 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» [61, 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» [225, 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.Леонтьєв розрізняє такі смислові структури:

- *особистісний смисл* у вузькому значенні терміна, що розуміється як складова індивідуальної свідомості [225], яка відображує життєвий

смысл об'єктів та явищ дійсності для суб'єкта та презентує його суб'єкту за посередництвом емоційного забарвлення образів та їх трансформацій [225, с.181];

- **смысловая установка**, як складова виконавчих механізмів діяльності, що відображує у собі життєвий смысл об'єктів та явищ дійсності, на які ця діяльність спрямована, і феноменологічно проявляється у різних формах впливу на протікання актуальної діяльності [225, с.184];
- **смысловая диспозиція**, що визначає ставлення до об'єктів та явищ дійсності, які мають для суб'єкта стійкий життєвий смысл, що консервується у формі фіксованої установки і проявляється у ефектах особистісно-смысловій та установочно-смысловій регуляції, не пов'язаній із мотивом актуальної діяльності [225, с.213];
- **мотив**, як смыслова структура, що формується ситуативно і визначає систему смысловій регуляції відповідної окремо взятої діяльності;
- **смысловий конструкт** (механізм атрибутивного смыслоутворення) – 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 смыслу [225, с.217];
- **особистісні цінності** – транситуативні, стійкі та узагальнені мотиваційні утворення (джерела мотивації за О.Г.Асмоловим), що проявляються в ефектах смыслоутворення, пов'язаного не з актуальною динамікою потреб, а з ідеальною моделлю належного.

Означені структури за своїм смысловим змістом належать сфері життєвих відносин і включені до локалізованої у ній мережі смыслових зв'язків. Своєю формою, що обумовлює відмінності між смысловими 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 смысловими регуляторними структурами та механізмами.

Схема функціонування взаємозв'язків означених Д.О.Леонтьєвим смыслових структур (рис.1.7.) відображує ті взаємозв'язки, що реалізуються у процесах смыслоутворення [225, с.129]: серед впливів на свідомість та діяльність емпірично можуть бути зареєстровані лише ті, що спричинені особистісними смыслами та смысловими установками конкретної діяльності, породжувані як мотивами цієї діяльності, так і стійкими смысловими конструктами та диспозиціями особистості.

Мотиви, смыслові конструкти та диспозиції утворюють другий ієрархічний рівень смысловій регуляції. Вищий рівень систем смысловій регуляції утворений особистісними цінностями, що є смыслоутворювальними щодо всіх інших структур.

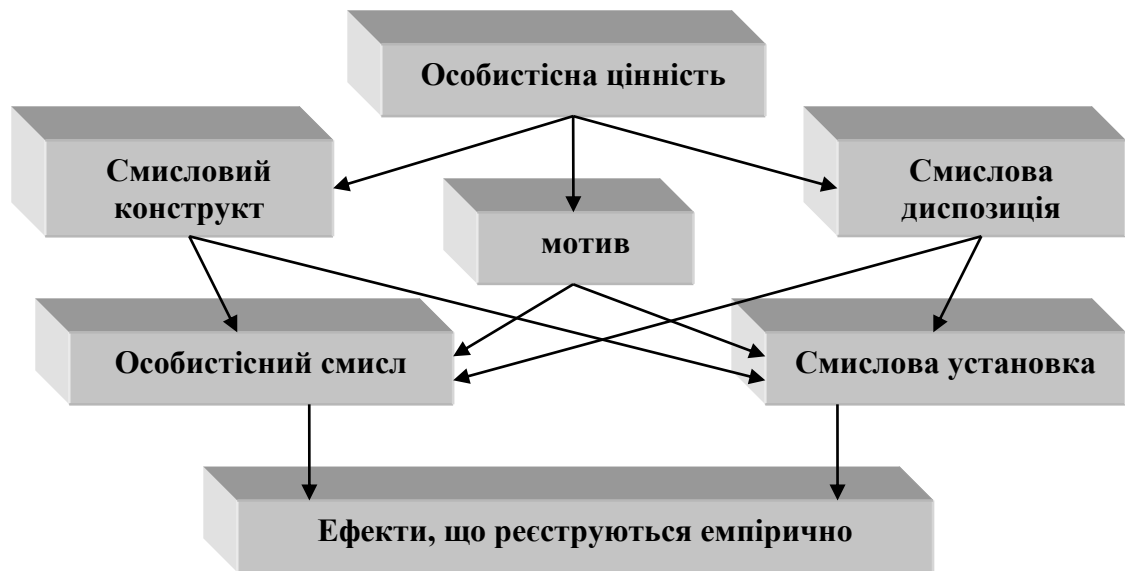


Рис. 1.7.

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

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.Леонт'єв) [225, 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) [67, с.163].

Особистісні динамічні смислові системи визначаються Д.О.Леонт'євим як гіпотетичні конструкти, що проявляються лише опосередковано «у формі своєї проєкції або у площину діяльності, яка розгортається у конкретній ситуації, або у площину свідомості, рефлексії суб'єктом власної особистісної структури» [225, с.238].

Характерними особливостями всіх елементів аксіологічного «Я» О.Т.Москаленко та В.П.Сержантов [274, 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.Артемьєва, 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» [483, 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» [220, 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 [312, 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 366, 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» [217, 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 [225, с.89]. Значення є елементами системи смислових відносин, тому система смислів особистості має подвійну детермінованість структурою потреб і засвоєною людиною сукупністю значень [274, 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 [225, 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-мисленнєвого компонента трансформується в узагальнене уявлення належної поведінки і далі – у вольове переживання цільового характеру, що становить внутрішній зміст вчинку суб'єкта [162, с.58].

У означеному контексті соціально-психологічною проблемою є співвіднесення особистісних цінностей, що складають «мотиваційну основу людської поведінки» (Д.О.Леонт'єв), 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 [226, 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 [322, 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» [138, 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» [138, 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 [319, 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.Рокеша. Згідно із означеною теорією система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону спрямованості особистості і становить основу її світоглядних позицій

(основу «філософії життя»). М.Рокеаш 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) [527].

Принцип ієрархії цінностей, їх багаторівневність 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.Пантелеєва, 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 [226]. 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» [60, с.39].

Структурний характер системи ціннісних орієнтацій особистості, її багаторівневність і багатовимірність 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 [479, 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 [527].

Д.О.Леонтьєв зазначає, що індивідуальна ієрархія ціннісних орієнтацій, як правило, є послідовністю достатньо добре розмежованих «блоків», що об'єднують полярні ціннісні системи [223]. 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 світовідчужування (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 [60], у якій на основі концепції М.Рокеах`с 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, домінантність 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 [162, 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 [15, 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 39, 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 297, с.130].

Аналізуючи феномен установки Д.М.Узнадзе підкреслює наступні характеристики:

- установка – це не частковий ізольований змістовний елемент свідомості, а певний цілісний стан суб'єкта;
- установка – це не один із проявів психічного життя людини, а момент динамічної визначеності;
- установка – це не будь-який частковий зміст свідомості людини, а цілісна спрямованість суб'єкта на певну активність, певну модель поведінки [423].

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

Д.М.Узнадзе та представники його школи (Ш.А.Надирашвили, В.Г.Норакідзе, А.С.Прангишвили, Ш.Н.Чхартшвили 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. Тому, як наголошує В.Г.Норакідзе, у кожний даний момент особистість як суб'єкт активної діяльності характеризується установкою і системою наданих у єдності із цією установкою психічних властивостей і переживань, об'єднаних структурою діяльності на основі установки [297, с.130]. Функція установки, за О.С.Прангишвілі, полягає у тому, що вона «вказує» потребі предмет, здатний задовольнити її в даній ситуації [333].

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 [297, 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. [297, с.132]. Створення мотиву, відповідно до теорії Д.М.Узнадзе, передбачає створення

відповідної поведінці установки, однак зміст такої установки залежатиме від потреб особистості та арсеналу фіксованих у минулому установок особистісної значущості (смыслу).

Аналізуючи концептуальні положення теорії Д.М.Узнадзе, О.Г.Асмолов та М.А.Ковальчук [15, с.17] функціонально акт розгортання діяльності до першого задоволення потреби зображують у вигляді схеми (рис.1.8.):

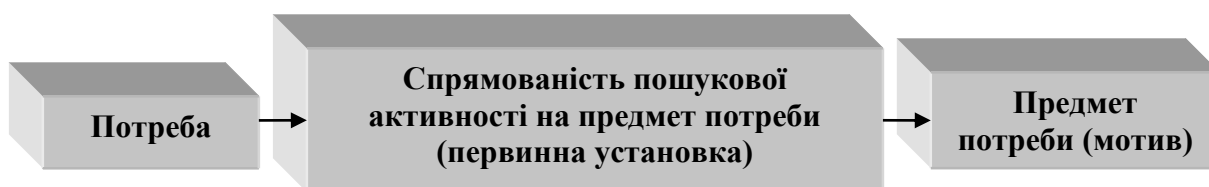


Рис 1.8.

Акт розгортання діяльності
(О.Г.Асмолов, М.А. 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`s і F.Znaniecki`s («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.А.Ковальчук, Д.О.Леонтьєв, В.Б.Ольшанський, Ю.А.Шерковін, П.М.Шихерев та ін.). Аттитюди 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 [15, 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 [15, 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» [15, 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 15, с.19].

Домінування одного із компонентів установки дозволяє виділяти різновиди установок:

- установки, засновані на емоціях, що виражають ставлення особистості до сприйнятої інформації;
- установки, сформовані когнітивно, на основі аналізу інформаційного контенту і усвідомлення понятійної значущості даного блоку досвіду;
- установки, засновані на поведінкових реакціях, що виявляються у системі вчинків особистості у конкретних соціальних ситуаціях.

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» [193, 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; взаємостосунки 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 [474, 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.А.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 [494]:

- 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 орієнтацій, 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 орієнтацій 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 орієнтацій – це «основний канал засвоєння духовної культури суспільства, перетворення культурних цінностей в стимули і мотиви практичної поведінки людей» [7, с.63]. Як зазначає С.Rogers, потреби можуть задовольнятися лише тими шляхами, які сумісні з системою цінностей особистості і концепцією «Я» [357, с.56]. А.Г.Здравомислов також вважає, що завдяки контрольним функціям ціннісних орієнтацій «дія потреб будь-якого роду може обмежуватися, затримуватися, перетворюватися» [141, с.202]. Механізм дії системи ціннісних орієнтацій, 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» [141, с.202-203]. Значення системи ціннісних орієнтацій в регуляції розумових і пізнавальних процесів розкривається, зокрема, в працях О.К.Тихомирова, В.Є.Клочко, О.М.Краснорядцевої та інших науковців. За образом 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» [303, с.482].

Роль ціннісних орієнтацій в регуляції вольових процесів розглядається в роботі Ш.О.Надірашвілі [285]. 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.Надірашвілі, 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 [226, 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).

Інтегруючу аксіологічну функцію виконує особистісна концепція смислу життя, який у феноменологічному аспекті може бути усвідомлений як відносно адекватне переживання людиною інтенційної спрямованості власного життя. Смысл життя відображує життєву концепцію людини, усвідомлений і узагальнений принцип її життя, її життєву мету. «Смысл – це цінність і одночасно переживання цієї цінності людиною у процесі її вироблення, присвоєння або здійснення», – наголошує К.О.Абульханова-Славська [4, с.72]. Смысл 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 «смысл 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 [4, с.73].

За визначенням Д.О.Леонтьєва, смысл життя – це концентрована описова характеристика «найбільш стрижневої та узагальненої динамічної смислової системи, відповідальної за загальну спрямованість життя суб'єкта як цілого» [225, с.250].

Прагнення до пошуку та реалізації людиною смислу життя V.Frankl (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 [444].

В якості основних моментів концепції смислу життя як інтегруючого елементу системи ціннісної орієнтації особистості (Его Ах) О.Т.Москаленко та В.П.Сержантов розглядають такі:

- стратегічну життєву мету (надзадачу);
- співвіднесення особистої надзадачі із соціальною практикою колективу, соціальної групи, класу, суспільства, опосередковане світоглядом;
- вираження першого і другого моментів у аксіологічних категоріях свободи, ідеалу і обов'язку;
- зв'язок смислу життя із вітальною структурою індивіда;
- певне емоційно-естетичне ставлення індивіда до вибраної ним самим надзадачі його життя [274, с.221].

Напрацювання життєвих цінностей, перетворення їх у принципи свого життя, боротьба за їхню реалізацію можуть, на думку К.О.Абульханової-Славської, утворювати життєву стратегію особистості, основне стратегічне спрямування життя [4, с.69].

Смысл життя, що є підставою соціально визначеної поведінки, виражає індивідуальну орієнтацію життєдіяльності на певну вітальну функцію, розв'язує суперечність між потенційним антагонізмом різних векторів життя і необхідністю їх гармонійного поєднання.

Формування смислу життя встановлює певне співвіднесення вітальних функцій індивіда, надає їм визначеного характеру і попереджає функціонально руйнівні флуктуації, що можуть бути спричинені зміненням життєвих ситуацій за відсутності особистісної визначеності. Для того, щоб жити і активно діяти, людина має вірити у смисл, яким сповнені її вчинки. Відсутність смислу породжує у людини стан, який V.Frankl називає екзистенційним вакуумом [444, с.308].

Підстав для прихованого або гострого внутрішнього конфлікту людини, пов'язаного із втратою смисложиттєвих орієнтирів, може бути декілька. По-перше, людина не бачить смислу життя або втрачає його, коли ідеали не сформовані або руйнуються в силу обставин [326, с.112]. Саме наявність ідеалів (не ідолів і кумирів як сурогатних заміників ідеалів для масового споживача) дозволяє правильно оцінювати життя на будь-якому її етапі і відчувати радість існування. У сьогоденному суспільстві формуванню ідеалів, що спрямовують і надихають людину, допомагають їй піднятися над буденністю життя, заважають, перш за все, не сформованість смислу буття суспільства в цілому, відсутність суспільної ідеї.

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 [4, с.69]. Внутрішній конфлікт може також виникнути у індивіда у випадку нав'язування (переднаміреного або ні) смислу життя, чужого йому по суті, але прийнятого в силу різних обставин. У цьому випадку відбувається непомітне або «добровільне», вимушене заміщення власного ідеалу [326, с.113].

Смисложиттєві орієнтири, як наголошує І.Ф.Понизовкіна, 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 [326, с.113]. «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» [4, с.74].

Ще однією причиною внутрішнього розладу з приводу втрати смислу життя часто стає змішування близьких понять «смисл життя» та «мета життя». Смисл життя – це досить абстрактна життєва перспектива (ідеал завжди носить дещо узагальнений характер, що дозволяє по ходу життя коригувати його). Мета життя більш конкретна, вона підпорядкована смислу життя і життєвим обставинам. Нерозуміння цього призводить до того, що необхідність змінення мети, частіше в силу зміни певних умов, сприймається людиною як крах смислу життя, руйнування сподівань і переноситься дуже складно, навіть трагічно [326, с.114].

Однією з найбільш трагічних і важких для екзистенційного світовідчуття людини граней ціннісної кризи, на думку Л.А.Подольско, є «розходження офіційно декларованих і сповідуваних у суспільстві цінностей, а також суспільне засудження ідеалів (а тим більше – публічне знування над ними), котрі утворюють ціннісний стрижень особистості» [322, с.27]. Все це обумовлює втрату разом із ціннісними орієнтаціями і особистісної ідентичності, що детермінує необхідність трансформації особистісних конструктів у новому концептуальному полі. Нова стратегія життя спричиняє усвідомлення способів змінення, перетворення умов, ситуацій життя у відповідності із цінностями особистості, забезпечує відстоювання головного ціною поступок у окремих деталях, подолання своєї боязні втрат і знаходження себе на засадах розуміння індивідуальних можливостей [4, с.67-68].

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 [162, с.11], що забезпечує розгортання суб'єктивної актуальності буття у ситуативно-динамічному хронотопі «тут і тепер» [124, с.81]. У площині аналізу діалогічної архітектоніки 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 смыслом [124, 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 [278, с.21].

Аналізуючи концептуальні засади універсального механізму аксіогенезу особистості З.С.Карпенко розглядає діалог як реалізацію вродженої, апріорної інтенції «Ти», що допускає інобуття Іншого як рівноцінного суб'єкта, завдяки чому відбувається інтеріоризація чужих особистісних смислів і формування знаково-символічної структури свідомості. Рефлексія з боку потенційних «Ти» як можливих взірців на шляху до духовної зрілості здійснюється за допомогою антиципації забезпечуючи ціннісне життєздійснення особистості [162, с.12].

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 [274, 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 [274, 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 [51, с.33].

Історико-філософський аналіз дозволяє стверджувати, що проблеми становлення людини як активного суб'єкта власного розвитку і самовдосконалення, проблеми рефлексії як форми самопізнання здавна цікавили філософів (Сократ, Аристотель, Демокрит, Епікур, Б.Августин, Р.Декарт та ін.). У сучасному сенсі поняття «рефлексія» було вжито англійським філософом-сенсуалістом J.Locke`s у XVII ст. для позначення інтроспективного процесу роздумів індивіда про набутий внутрішній досвід як базис ефективної регуляції людиною своєї поведінки.

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» [118, с.94].

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

- філософсько-гносеологічної (I.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 [51; 229; 455].

У вітчизняній філософії XX-XXI 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 [261]. У даному контексті рефлексія антропологізується і означається як засіб самопізнання і розуміння суб'єктом перебігу власного мислення [213]. 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» [312, с.31].

У науковому доробку сучасних вітчизняних філософів (Н.Г.Алексєєв, А.Я.Большунов, Л.Я.Вейнгєрова, Д.І.Дубровський, І.С.Ладєнко, В.А.Молчанов, Н.М.Трофімов, М.А.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 [374], а також у проблематиці свідомості та діяльності [455, с.25-26].

Теоретичні підходи до розуміння феномену «рефлексія» у психологічних дослідженнях також виявляються у різних концептуальних позиціях [373-376; 455; 51; 418 та ін.].

Сучасна зарубіжна психологічна традиція вивчає феномен рефлексії як особливу психічну реальність [512] у двох концептуальних спрямуваннях: у контексті дослідження саморегуляції особистості та контролю діяльності (R. Atkinson, C. Carver, M. Scheie, F. Kampfer, W. Mischel, R. Holland & ets.) та у межах когнітивної психології при вивченні мислення (J. Flavell, J. Bruyer, D. Doerner, J. Royce & ets.).

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`s.

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)» [490, 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 455, с.35].

Загальний інтелектуалістський смисл метакогнітивістського поняття рефлексії виражений у визначенні D. Doerner`s: «Рефлексія – це здатність думати про своє власне мислення з метою його вдосконалення» [цит. за 78, с. 35-36].

У парадигмі женецької 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.

Вітчизняна психологія 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.Леонтьєв, 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.А.Розов, Г.П.Щедровицький). У даному контексті рефлексія розглядається як здатність психіки до багатовекторного інтроспективного спостереження (В.О.Лефевр) [цит. за 418, с. 24].

Розвиток психології рефлексії у 70-80-тих роках ХХ ст. відзначений диференціацією проблематики рефлексії у парадигмі системно-діяльнісної методології [163; 164]: 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 [78, 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.Алексеев, Л.Л.Гурова, В.В.Давидов, А.З.Зак, Ю.Н.Кулюткин, О.М.Матюшкин, 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 78, 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 [78, 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 [376]. 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 [78, с.36].

Рефлексивне мислення, як зазначає Н.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 [116, с.94], що зумовлює оптимізацію функції регуляції (Ю.М.Кулюткин). Рефлексія мислительної діяльності, як і її самоорганізація, є свого роду самоспостереженням, засобом контролю й самоконтролю мислення.

Ю.М.Кулюткин розглядає рефлексивну регуляцію як основний механізм регуляції мислительних процесів [201]. Рефлексивні процеси організовують та регулюють функціонування психічних процесів,

виступаючи як засіб та «інструмент запуску» реалізації діяльності на метасистемному рівні [418, с.30].

Згідно із класифікацією різновидів рефлексії, задекларованою А.В.Карповим [165], 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 [165, 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 пов'язує рефлексію 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 [319, с.123-124]. І.М.Семенов, С.Ю.Степанов [374-376], 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»» [455, 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» [113, 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 [113, с.63].

Уточнення характеристик рефлексії у феноменологічному полі свідомості [51; 113; 130; 229; 455 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.Дмитерко, І.Д.Єгоричева, Ю.Л.Лінецький).

Рефлексивні процеси особистості мають індивідуальний характер виявлення. І.Д.Єгоричева презентує авторську типологію 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, подію): 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 [130, 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 [455] 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; I.M.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 [455, с.51-53].

Контекст даного дослідження дозволяє в якості теоретичної основи розуміння рефлексії та її регульовальної 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» [166, 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» [166, с.279].

У функціональному аспекті рефлексивність особистості розгортається у площині загальної психічної адаптації як основна детермінанта саморегуляції системи психіки [166, 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 [12].

Зважаючи на глобальність виявлення та інтегративність функціонування рефлексивного відображення, І.М.Семенов, І.М.Войтик [373; 376; 78] 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) [78, 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 [51, 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» [251, 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 кожний момент часу» [251, 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» [38, 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.Koul'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» [162, 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 уможлиблює вибір із сукупності альтернатив, засобом самовизначення» [162, с.204].

Дотичними до теми даного дослідження можна вважати також і *ідеї наративної психології*, в парадигмі якої домінує уявлення про особистість як учасника певної інтерсуб'єктної форми життєтворчості. Так, зокрема, Н.В.Чепелева [465] 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.

Загальновідомі у наративній психології чотири типи метафор, які впорядковують персональне буття людини і відображуються у Я-наративах суб'єктивного досвіду:

- формізм (різнопланові теорії класифікації людей), що виявляється у самоописах з позиції рис характеру (наприклад, «Я – дуже емоційна людина», «Мене вважають жорсткою особистістю»);
- механіцизм (біхевіоризм, радикальний імперизм), що описує події сучасності як безпосередній наслідок конкретної події в минулому (наприклад, «Ця зустріч кардинально змінила моє життя»);
- органіцизм (теорія А.Maslow, С.Rogers, Е.Erikson) пояснює події у житті людини крізь призму онтогенетичних закономірностей розвитку

(наприклад, «Я уже достатньо дорослий, щоб приймати самостійні рішення»);

- контекстуалізм (літературні та історичні описи, в центрі яких – історичні події, розглянуті у певному просторовому та часовому контексті) що обумовлює формування самоопису із урахуванням постійних змін у структурі ситуації та в положенні долучених до неї осіб (наприклад, «Мої однолітки інакше ставляться до цього, але я не наважуюся висловити власну думку щодо даної проблеми») [530].

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 [86, 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 [86, с.8-15]. У наративній організації дискурсу (наративній 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 [86, 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) [86, 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.Андреєвої, 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 78, 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 [313, 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 [487].

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 [418, с.34-35] 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.

Резюме

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 тощо) у несталих умовах кризової епохи буття постіндустріального суспільства України детермінують перспективи критичного переосмислення парадигм наукових досліджень у контексті постмодерністської думки (J.Batai, J.Bodriugar, G.Debord, J.Derrida, J.-F.Lyotar, M.Foucault, I.Hasan & ets). Особливо нагальним є реформування методології розуміння особистісного становлення суб'єкта життєтворчості у змінних умовах буття.

Аналіз філософсько-антропологічних аспектів прогнозування та моделювання розвитку особистості у змінному соціальному контексті зумовлює декларування в якості перспективного методологічного (постнекласичного) підґрунтя вивчення проблеми комунікативного моделювання особистісних конструктів *інтегративний синтез теоретичних концептів*, що дозволяє осмислити специфіку нелінійного особистісного розвитку в умовах багатофакторності і різноспрямованості впливів. Найбільш дотичними у площині означеного можна вважати принципи екзистенційно-гуманістичної антропології (М.Heidegger, E.Husserl, K.Jaspers, E.Mounier, J.-P.Sartre & ets.; V.Bosanquet, V.Kroche, J.Makkenzi, A.Maslow, E.Mounier, C.Rogers, J.Royce, & ets.), методологічні установки структуралізму (експліцитний опис глибинних структур досліджуваних об'єктів (R.Barthes, J.Derrida, M.Foucault, J.Lacan, C.Lévi-Strauss, F.de Saussure & ets)) та соціального конструктивізму (опосередкованість пізнання і розуміння світу індивідуальними конструктами, що означають системи смислів і є частиною загального потоку змінних наративів (P.Berger, P.Bourdieu, C.Gergen, E.Glaserfeld, L.Hoffmann, T.Luckmann & ets.)), методологічні виміри постмодернізму (інтерпретації (деконструкції) поведінкових сценаріїв людини через призму плюралізму істини, релятивізму, культурної поліфонії і свободи діалогічного дискурсу (R.Barthes, J.Deleuze, J.Derrida, M.Foucault, F.Hvattari, P.Klossovski, Y.Kristeva, J.Lacan, J.-F.Lyotar, філософська спадщина М.М.Бахтина та ін.)).

Загальним принципом сучасної філософської антропології, що визначає метарівень розуміння процесу особистісного становлення (зокрема і у аксіологічному аспекті аналізу), висуває тезу про синергетичний характер протікання даного процесу, де елементи ентропії (збільшення дезорганізованості і нестабільності) та негентропії (збільшення організованості, стабільності) як властивостей середовища і особистості дійсно відображають складну динаміку стійкості та мінливості розвитку особистості (Г.В.Гребеньков, В.С.Ларцев, О.Т.Москаленко, В.І.Муляр та ін.).

Суттєвим доповненням до сучасної персонологічної методології є вітально-аксіологічна концепція особистості В.П.Сержантова та його послідовників [380; 103], у площині якої функцію синтезу персонологічних концептів виконує «психологічна особистість» (системна цілісність, що виражає психологічну структуру особистості). У даному контексті динамічна структура психологічної особистості утворюється поєднанням вітальних і екзистенціальних чинників [337, с.287], 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.Леонт'єв, С.Л.Рубінштейн) і пояснюють специфічну вибірковість, активність, індивідуальність та інтегративність особистості.

Узагальнений огляд інтерпретаційних схем психологічної сутності особистісного розвитку засвідчує існування різноманітності альтернативних підходів щодо акцентів даного поняття у персонології. У контексті

дослідження проблеми моделювання особистісних конструктів найбільш дотичними можна вважати три основних підходи, системна інтеграція та взаємодоповнення яких дозволяє більш повно трактувати смислове поле досліджуваних явищ: теорії когнітивного спрямування (A.Bandura, G.Kelly, W.Mischel, J.Rotter & ets.), зорієнтовані на дослідження когнітивних схем та ментального вектора стратегій життєдіяльності особистості; екзистенційно-гуманістичні персонологічні теорії (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» засобами мовленнєвої практики.

У вітчизняній психології проблеми означення інтерпретаційних контекстів функціонування особистості також є предметом дослідження у площині парадигмального синтезу (Г.О.Балл, Т.В.Корнилова, А.В.Юревич та ін.), що дозволяє більш повно використати гносеологічний ресурс різнопланових методологічних парадигм, плюралізм яких є цілком закономірним явищем у площині сучасних (постнекласичних) уявлень.

У контексті вивчення закономірностей становлення сучасної особистості (*генетично-моделюючий метод* С.Д.Максименка) 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.

Розгортання потенційних можливостей, суб'єктних здатностей особистості у цілісному життєвому просторі культурно-історичного самоздійснення потребує прогресивного ускладнення ціннісно-духовних прагнень людини. 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 аксіогенезу особистості є сповнене актуальним і перспективним життєвим смислом *діалогічне спілкування* (М.М.Бахтін, М.Бубер, Г.В.Дьяконов, З.С.Карпенко, І.О.Погодін та ін.), здійснення якого передбачає екзистенційну зустріч людини з людиною як повноважним партнером, можливим взірцем саморозвитку.

Психологічним механізмом регуляції взаємодії людини зі світом, вибудовуванню цілісності психіки і свідомості людини виступає особистісна *рефлексія*, що детермінує змінення ціннісно-смилових утворень (І.М.Семенов, С.Ю.Степанов, Д.О.Леонтьєв, Ф.Е.Васильюк, А.С.Шаров та ін.) суб'єкта життєтворчості у складно структурованій генезі буття.

Комбінування різних теорій та методологічних принципів, що детермінують структуру синтетичного мультиперспективного дослідження, забезпечує ґрунтовність методологічного сценарію вивчення особливостей комунікативного моделювання особистісних конструктів суб'єктів життєтворчості не лише у поняттях інтрапсихічної, а й інтеракційної психології.

Розділ II. Феноменологія комунікативного моделювання особистісних конструктів: теоретичний дискурс проблеми

2.1. Концептуальний аналіз проблеми моделювання у психології

Питання, пов'язані із використанням понять «модель», «модельне співвідношення» і «моделювання», різнобічно відображені у загальнофілософській (А.А.Зинов'єв, І.І.Ревзін, І.Т.Фролов, В.О.Штофф та ін.) та психологічній (R.Bandler, В.Воденхамер, R.Dilts, М.Налл, М.Мейерс-Андерсон & ets.; Е.А.Джафаров, О.О.Леонт'єв, О.М.Леонт'єв, В.В.Нікандров, А.І.Уємов, Л.М.Фрідман та ін.) літературі. Проте не існує єдиного, визнаного всіма визначення і трактування даних понять у методології науки, що обумовлює необхідність уточнення методологічного значення і змісту понять «модель» і «моделювання» у межах дисертаційного дослідження.

Д.Б.Богоявленська, ґрунтуючись на аналізі концептуальних підходів науковців щодо означених понять, виділяє два напрямки формування інтерпретаційних схем: змістовно-логічний та психологічний [43, с.183].

У межах змістовно-логічного спрямування В.О.Штофф на підставі аналізу філософського контексту поняття «модель» розрізняє такі інтерпретаційні парадигми:

- 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 [цит. за 43, с.183].

Психологічне спрямування аналізу поняття «модель» відображене, зокрема, у доробку А.В.Слав'їна, який розглядає модель як розумове утворення, що синтезує в єдину систему чуттєво-наочний (уявний) образ і наукову абстракцію. Такі синтетичні образи формуються на основі певних теоретичних положень (а не чуттєвого сприймання досліджуваних об'єктів) і є їхньою ідеальною наочною інтерпретацією [цит. за 43, с.184-185]. У контексті моделювання інтелектуальної діяльності модель виступає специфічною формою мислення, що у системі проблемної ситуації реалізує її евристичну роль (Д.Б.Богоявленська, Д.А.Поспелов, В.Н.Садовський, А.В.Слав'їн та ін.).

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 [441, 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 [438, 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 [294, 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.А.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.А.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 [185, 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» [485, с.26].

В.О.Штофф у межах класу матеріальних моделей виділяє просторово подібні, фізично подібні та математично подібні моделі [485, с.34].

На підставі характеру зв'язку моделі із прототипом (заміщуваним змістом) В.О.Штофф розрізняє такі види ідеальних моделей як образні (іконічні), знакові (символічні), змішані (образно-знакові) [485, с.28-30].

В образно-іконічних моделях «існує не тільки схожість між системами відношень у моделі та об'єкті, але і деяка часткова схожість між елементами цих систем. Такі моделі є немов би ілюстрацією, зробленою в образах відомих нам явищ для зображення нової, маловідомої або недоступної нам галузі явищ» [485, с.28].

Для знакових моделей, що є презентацією об'єкту-оригіналу за посередництвом умовних позначень, характерним є «повна і принципова відсутність схожості між елементами такої знакової моделі і відповідними елементами об'єкта... Тим більш неможливо говорити про будь-яку схожість знака, яким позначається відношення, із самим відношенням» [485, с.29]. Однак, як наголошує В.О.Штофф, «можна, користуючись правилами ізоморфізму, виразити відомі відношення у вигляді певної просторової упорядкованості знаків, тобто у вигляді знакової системи, що наочно виражає недоступні чуттєвому спогляданню відношення» у контексті просторово-часової або будь-якої іншої упорядкованості (шляхом відповідного перекодування) модельованої системи [485, с.30].

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 [422, с. 48].

Широко використовується поняття «модель» психологами (О.А.Братко, О.М.Леонт'єв, О.О.Леонт'єв, Н.Г.Салміна, Л.М.Фрідман та ін.). О.М.Леонт'єв визначає *модель* як «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» [222, с.5]. Уточнюючи дане визначення, О.О.Леонт'єв 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 [214, с. 8-9].

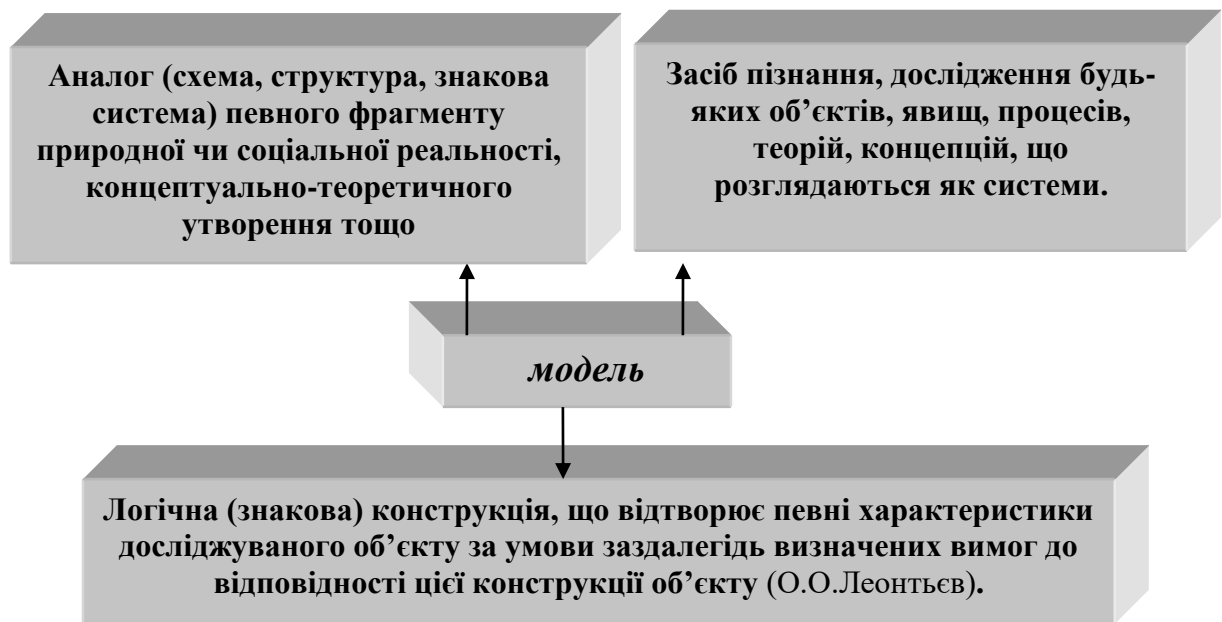


Рис.2.1.

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 [449, с.5]. «Моделюючи реальний об'єкт, – зазначає О.О.Леонт'єв, – ми конструємо інший – реальний або уявний – об'єкт, ізоморфний даному у певних суттєвих ознаках» [214, 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» [214, 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'єкту і вимогами щодо відповідності моделі модельованому прототипу. У межах чисельної множинності моделей можна розрізнити 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) [214, с.9].

Л.М.Фрідман відзначає, що психологія як наука є «ієрархічною системою моделей», що вдосконалюються у процесі розвитку [448, с.19]. Психологами використовуються різноманітні види моделей, залежно від характеру досліджуваного явища та мети:

- 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.А.Терехова, Д.Н.Завалишина, В.Н.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.А.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 [448, 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) [339, с.200-201].

Модель є інструментом пізнання, засобом інтерпретації явищ дійсності. Для побудови (або вибору) моделі певного об'єкта, згідно із твердженням Л.М.Фрідмана, 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 [449, с.6]. Можливість перенесення результатів, отриманих у ході побудови і

дослідження моделей, 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» [451, 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 [441, 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. [441, 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 [441, 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) [441, с.373].

За характером тієї сторони об'єкта, що підпадає моделюванню, розрізняють:

- моделювання структури;
- моделювання поведінки (функціонування поведінкових процесів тощо) [441, с.373].

У певних пізнавальних ситуаціях теорія, опис, інтерпретація тощо виступають у значенні моделі, виконують її функції і тоді їх доцільно називати моделями [438, с.304].

Структура процесу моделювання являє собою послідовність таких основних етапів:

- постановка завдання,
- вибір (створення) моделі,
- дослідження моделі
- екстраполяція (перенесення) знання із моделі на оригінал [438, с.302].

Моделювання у психології тлумачиться як застосування методу моделювання у психологічних дослідженнях [339, с.200] системних об'єктів. Перші спроби застосування 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. Широке 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 [393, с.303].

Дослідженню проблеми трактування поняття «моделювання» у психології присвячено наукові роботи О.М.Леонтьєва, Е.Н.Джафарова [222], Л.М.Фрідмана [448; 449]. Окремі питання цієї проблеми представлені у доробку Д.Б.Богоявленської, Д.Н.Завалишиної, Ю.З.Гільбуха, О.О.Леонтьєва, В.В.Максимова та інших.

Під *моделюванням* певного об'єкта О.О.Леонтьєв розуміє «конструювання іншого – реального чи уявного – об'єкта, ізоморфного даному за певними суттєвими ознаками. За такого конструювання, – наголошує О.О.Леонтьєв, – ми обов'язково відтворюємо специфічні властивості, зазвичай принципи організації і функціонування досліджуваного об'єкта» [218, 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 [222, 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» [448, 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* [339, с.200], що передбачає трактування поняття «моделювання» як загального методу опосередкованого вивчення певних систем (об'єктів, явищ, процесів, концепцій) [448, с.16];

- 2) аналіз моделювання як установлення ізоморфізму між законами або теоріями, викладеними різними мовами [448, 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*) [339, с.200].

Парадигма даного дослідження детермінована специфікою психологічного моделювання, що полягає, за визначенням В.В.Никандрова, у штучному утворенні спеціальних умов (психогенної ситуації), які спричиняють необхідні за задачею дослідження (обстеження, навчання) відповідні реакції, дії або стосунки природних носіїв психіки (людей або тварин) [294, с.291].

У ситуації реального моделювання актуального завершення процесу не відбувається, тобто науковці «реально мають справу не з моделями і навіть не із «напівмоделями» (Х.Б.Каррі), а із концептуальними схемами», що на даному рівні дослідження розглядаються у якості моделей. У цій незавершеності процесу моделювання, як підкреслюють О.М.Леонтьєв та Е.Н.Джафаров, і полягає одна із умов евристичної функції моделі [222, 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, – наголошує 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» [448, 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» [448, с.21].

Модельні перетворення полягають у «структурній трансформації» концептуальної схеми модельованого. «Побудова концепції-моделі, – доводять у своєму доробку О.М.Леонтьєв та Е.Н.Джафаров, – базується на такому процесі структурного перетворення, який призводить концепцію, що моделюється, до того ж типу будови, що їй передбачувана модель» [222, с.9]. Логічний, нормативний порядок побудови моделі О.М.Леонтьєв та Е.Н.Джафаров ілюструють схемою [222, с.9] (рис.2.2.).

Основними етапами процесу моделювання Л.М.Фрідман називає такі:

- 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 на первинний об'єкт [448, с.21].

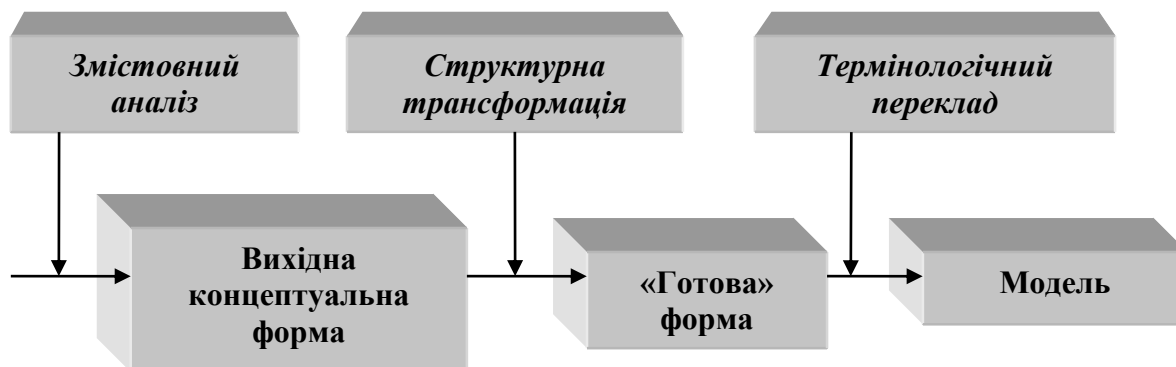


Рис.2.2.

Логічний порядок моделювання

(згідно із дослідженням О.М.Леонтьєва 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.Паригіним, 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 [41] 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.Андрєєвої, 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 системною завдяки трьохмірному підходу до опису об'єкту. «Метасистемному вивченню предмета, – наголошує В.А.Богданов, – відповідає рівень групових процесів, підсистемному – рівень елементарних психічних процесів. Внутрішня зв'язність системи відображена рівнем особистісних підструктур» [41, 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» [41, 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 [366, 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» [366, 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)» [366, с.83].

Функціональна складність моделювання передбачає чітко розділені етапи роботи у символічному та реальному планах, що детермінує багатокомпонентну структуру даної діяльності, складовими елементами якої Н.Г.Салміна визначає:

- 1) попередній аналіз, що передбачає необхідність володіння специфічними знаннями із певного предмету;
- 2) переведення реальності (або тексту, що її описує) у знаково-символічну форму. Дана стадія моделювання здійснюється на засадах принципів адекватності, автономності, умовності, узагальнення, морфізму та структурності (у термінології ергономіки);
- 3) робота із моделлю (аналіз, видозмінення, перетворення моделі) на основі виділення інваріанту, що зберігається у протязі усіх трансформацій за принципами символізації;
- 4) співвіднесення результатів, що отримані на моделі, із реальністю, що має за мету оцінку адекватності результатів та оцінку використаної моделі [366, с.93-94].

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 [366, 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 [366, 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 [339, 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 [339, с.200]. Означене дозволяє інтерпретувати моделювання як засіб засвоєння готового матеріалу, відповідно, модель використовується як наочний образ або схема [366, 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 [339, 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 [366, 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» [448, с.24]. Аналіз, синтез, абстрагування, конкретизація та інші розумові операції є логічними характеристиками окремих кроків динамічного моделювання.

В.В.Давидов, А.У.Варданян серед особливостей моделей навчання визначали такі:

- знаковий характер учбових моделей, що завжди є штучними утвореннями, яким притаманна наочність;
- образний характер учбових моделей (у процесі пізнання знак і образ взаємодоповнюють одне одного);
- оперативна роль моделі, що визначає спосіб організації пізнання;
- евристична функція учбових моделей [цит. за 366, с.95].

Аналогічна інтерпретація поняття моделювання простежується у парадигмі практичної психології [393, с.303-304], зокрема групового консультування і психотерапії, в контексті якої моделювання тлумачиться як прийом демонстрації бажаної поведінки через дії [93, с.426], спрямований на повний розвиток потенціалу учасників інтеракції.

Активно використовуються принципи і засоби ефективного моделювання у створеній J.Grinder`s та R.Bandler`s у 1970-х роках 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.

У парадигмі НЛП R.Dilts поняття «модель» інтерпретує як опис або аналогію, яка використовується задля полегшення візуалізації певного об'єкта або явища, недоступного безпосередньому спостереженню [117, с.46]. Під моделюванням R.Dilts 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») ефективною поведінки, яка може бути використана будь-ким для наслідування або відтворення певних аспектів такої поведінки [117, 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) [47, с.363], що детермінують розгортання метапрограми особистості.

В.Воденхамер 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» [47, с.441].

Поняття «метапрограма» з'явилося у НЛП у 1970-х роках у дослідженнях науковців (R.Bandler, В.Воденхамер, L.Cameron-Bandler, R.Dilts, D.Gordon, М.Холл, М.Мейерс-Андерсон & 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 [117, с.266]. 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 [47, с.53-54].

Поведінкові дії на основі навички суб'єкта у контексті НЛП визначаються як функція «двох базових вимірів: усвідомлення (знання) та компетентність (дія)» [117, 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 [504], що сприяє розумінню значущості процесу комунікації та розвиває більш ефективні комунікативні навички у комплексі моделювання ефективної поведінки особистості.

Водночас, згідно із науково-теоретичним доробком О.О.Леонтьєва, моделювання як «один із компонентів узагальненої теорії об'єкта» потребує доповнення експериментом, за допомогою якого відбувається верифікація моделі, що встановлює її евристичну цінність [218, с.43]. Узагальнення інтерпретаційних схем понять «модель» та «моделювання» із урахуванням інваріантних ознак обумовлює необхідність реалізації системного підходу до теоретико-методологічного аналізу означених термінів у контексті комунікативного забезпечення моделювання.

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 [92, с.1], котра вибудовує соціальний простір і означає символічний спосіб комунікації. 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 (Н.А.Рибніков, А.Н.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. Ferdinand de Saussure`s, який 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 [401].

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 (E.Coseriu, A.Gardiner, W.von Humboldt, F.de Saussure & ets.) та вітчизняних (Т.П.Архипович, З.А.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) науковців [88; 401; 140; 142; 218; 245; 246; 378; 424-429; 468; 477 та ін.] дозволяє порівняти характерні властивості даних феноменів (табл. 2.1):

Таблиця 2.1.

Співставлення властивостей мови і мовлення

| Мова | Мовлення |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Філософський аспект тлумачення | |
| Мова є формою існування суспільно-історичного досвіду людства (О.О.Леонт'єв); універсальний засіб закріплення і передавання 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 передавання 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 передавання 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, | Явище індивідуальне (за формою здійснення), зорганізоване відповідно до психологічних закономірностей комунікативних процесів; відображає |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| виявлених у мовленнєвій діяльності; характеризується надіндивідуальною формою функціонування | мовну компетенцію індивіда, є своєрідним різновидом вільної творчої діяльності (С.Д.Кацнельсон) |
| Лінгвістичні параметри аналізу | |
| 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 |
| Психолінгвістичні параметри аналізу | |
| 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 | Мовленнєва діяльність, у здійсненні якої чітко окреслені етапи протікання: організація ментально-афективного стану, формування спонукальної потенції, організація промовляння і слухання |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| («мовної особистості»): сприяє формуванню самосвідомості, образу «Я», обумовлює відображення і вербалізацію суб'єктивних інтересів, станів, дій особистості | (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) |
| 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 передавання 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) |

Мова й мовлення детермінують відображення картини світу, в центрі якої знаходиться індивід – «мовна особистість» (згідно із термінологією З.О.Гетьман) [89, с.8]; означені системні утворення вплетені у процеси сприймання, збереження і передавання 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 [142, 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:

- 1) членорозділеність мови призводить до членорозділеності думки;
- 2) необхідність мови для опредмечування та утримання абстракцій;
- 3) операції із знаками дозволяють людині виходити далеко за межі безпосередньо даного у відчуттях і сприйманні [468, с.19].

У розумінні ролі словесних знаків у розвитку мислення особистості велике значення мають теоретичні уявлення О.А.Потебні [329] 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 [454, 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» [468, 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 [468, 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 [142, 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, B.Musgrave, C.Osgood, K.Pike, D.Slobin & ets; Т.В.Ахутіна, О.О.Леонт'єв, 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 [391, с.21] у мовленні.

Одним із перших презентував психолінгвістичну модель породження мовлення як процесу втілення думки у слово Ч.Осгуд (Ch.Osgood) – визнаний лідер психолінгвістичного спрямування американського необіхевіоризму. В якості основного пояснювального принципу динаміки мовленнєвої діяльності суб'єкта Ch.Osgood [523] 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 391, с.6-7].

Центром концептуальної теорії Ch.Osgood`s 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 Ноама Хомського (Noam Chomsky [503]), 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.

Згідно із концептуальними положеннями Noam Chomsky`s, поняття, ідеї, цінності особистості (глибинні структури) не є нерозривно пов'язаними із конкретною мовою, але можуть бути вираженими різноманітними лінгвістичними засобами (поверхневими структурами) універсальної граматики. Природа граматики забезпечує суб'єкту здатність приписувати глибинну і поверхневу структури чисельній множині речень, адекватно співвідносити ці структури, приписувати семантичну інтерпретацію глибинним структурам та фонетичну інтерпретацію поверхневим структурам [503]. Процес перетворення глибинних структур (зорових, слухових,

дотикових образів та інших сенсорних репрезентацій) у поверхневій (слова, знаки, символи, що використовує людина для опису або відтворення первинного сенсорного досвіду) є послідовною серією трансформацій, які слугують фільтрами первинного досвіду особистості, і супроводжується частковою втратою або викривленням інформації [503].

Схожі ідеї простежуються у науковому доробку J.Miller`s і F.Johnson-Laird`s, 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`s і F. Johnson-Laird`s, 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 [519].

Суттєвим досягненням теорії N.Chomsky`s – J.Miller`s О.О.Леонт'єв вважає подолання атомізму концепції Ch.Osgood`s, 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 391, 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). Варти уваги (репрезентативними) серед таких моделей Т.В.Ахутіна вважає функціональну модель H.Clark`s та E.Clark`s, в якій детально представлено комплекс проблем, пов'язаних із процесом планування висловлювання, універсальну цілісну модель M.Garrett; діалогові моделі K.Bock, E.Bates, V. Mac-Whinney та ін. [19, с.80-96].

Зокрема у моделі породження мовлення Меррілла Гаррета (рис. 2.3.) диференціюється п'ять рівнів репрезентації: рівень повідомлень, функціональний, позиційний, фонетичний та артикуляторний рівні.

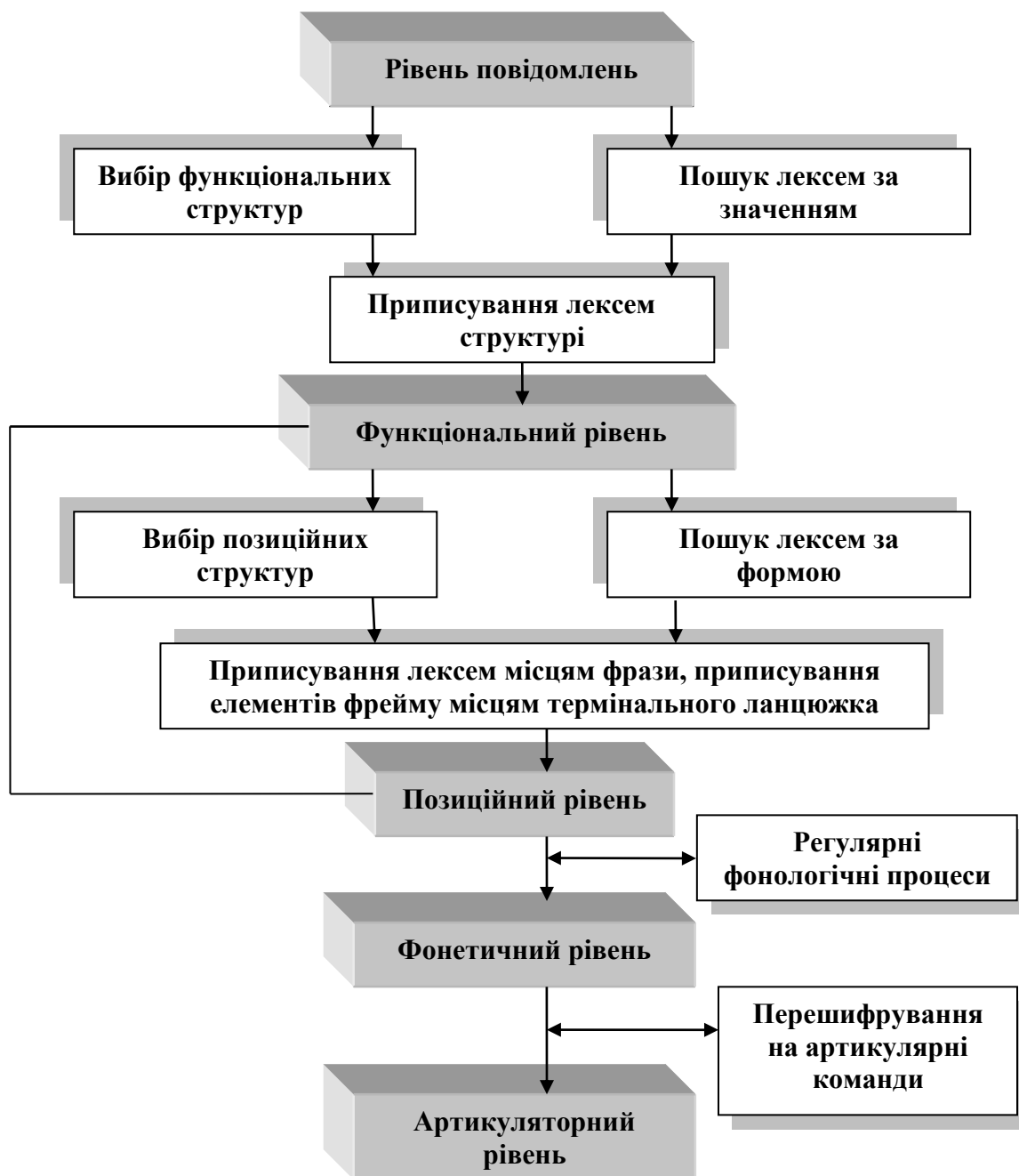


Рис.2.3.

Модель породження мовлення (за M.Garrett's)

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 Нормана Феркло (Norman Fairclough), 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 [506, 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 [505, с.73].

Усі три виміри мають бути долучені до дискурс-аналізу комунікативної події (рис. 2.4.):

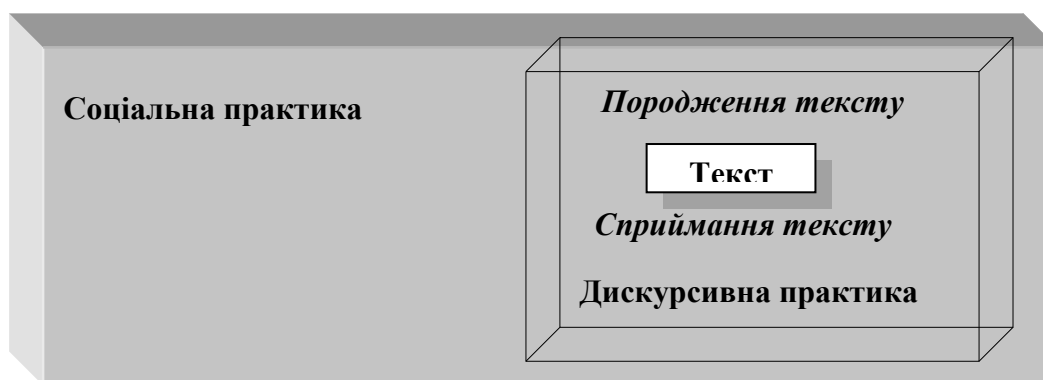


Рис.2.4.

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 сконцентований 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 [505, 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 K.Gergen [цит. за 425, с.37].

При вивченні змісту дискурсу Л.Філліпс (L.Phillips) та М.В.Йоргенсен (M.Jorgensen) 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 [437, 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 та пострадянський періоди історії) психології традиційно здійснюється у площині теоретичних положень «школи Л.С.Виготського», відзначеної працями О.М.Леонтьєва, О.Р.Лурії, А.Н.Соколова, М.І.Жинкіна, ідеї яких продовжені у науковому доробку О.О.Леонтьєва, І.О.Зимньої Л.В.Сахарного, Т.В.Ахутіної, 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 391, 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.Леонтьєв, О.Р.Лурія). Мовлення, як засіб спілкування, згідно із теоретичними позиціями О.Р.Лурії [245], 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.2.5.

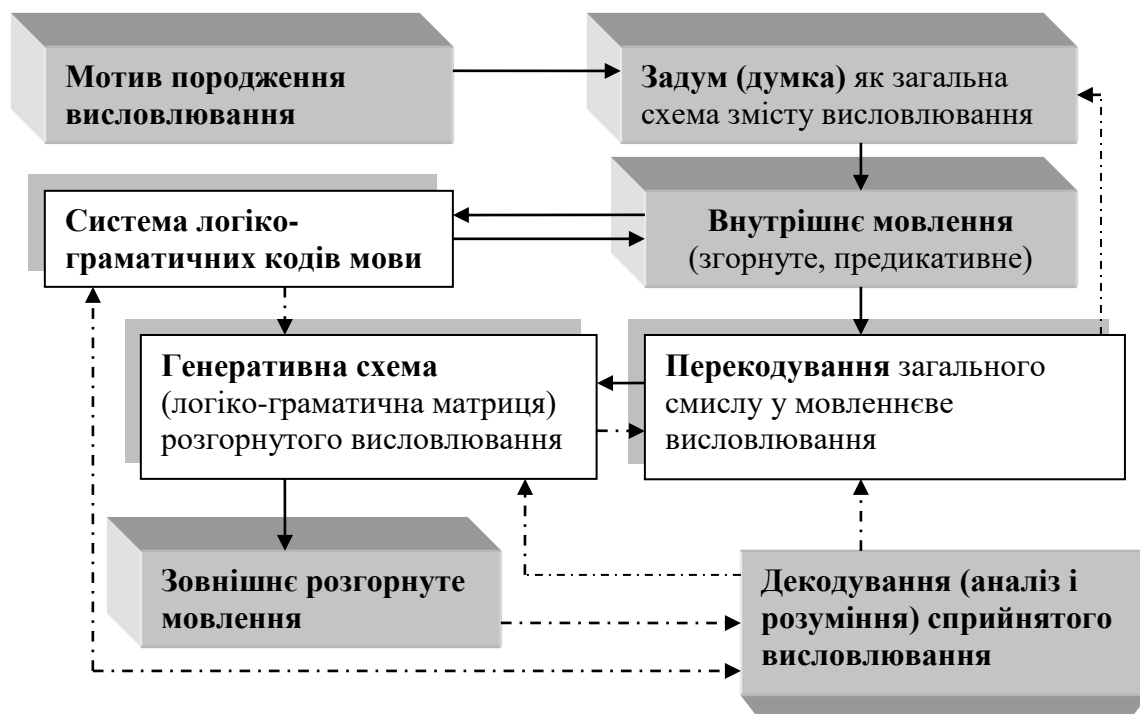


Рис.2.5.

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 [245, с.60-64].

Більш структуровано інтерпретує процес породження мовлення як послідовність взаємопов'язаних фаз діяльності О.О.Леонт'єв [214; 218; 219], модель якого (рис.2.6.) створена на підставі фундаментального аналізу концептуальних положень теорії мовленнєвої діяльності Л.С.Виготського та теорії діяльності О.М.Леонт'єва.



Рис.2.6.
Модель породження мовлення (за О.О.Леонт'євим)

«Мовленнєва діяльність – процес творчий, а не просте перекодування «смислу» у текст», – наголошує О.О.Леонт'єв [цит. за 391, с.15]. О.О.Леонт'єв [214, с.49-50] як основні фази породження мовлення розглядає такі:

- 1) мотивацію,
- 2) означення думки (мовленнєвої сентенції),
- 3) опосередкування думки у внутрішньому слові (внутрішнє програмування мовленнєвого висловлювання),

- 4) опосередкування думки у значеннях зовнішніх слів (реалізація внутрішньої програми);
- 5) опосередкування думки у словах (акустико-артикуляційна реалізація мовлення (у тому числі процес фонації)).

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 [219, 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.Леонт'єв 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 [219]. 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 [219, с.151-153].

Предметом мовленнєвої діяльності О.О.Леонт'єв 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, И.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 [99].

Долучення ланки «внутрішнього програмування» до структури мовленнєвого механізму дозволило О.О.Леонт'єву 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.Леонт'єв, О.Р.Лурія та ін.) науковцями.

Грамати́ко-семантична реалізація внутрішньої програми (лексико-грамати́чне 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 грамати́чні 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 [219 та ін.].

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 [142]. 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 19, 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 рецепції» [142, с.74]. Згідно із теорією діяльності О.М.Леонт'єва 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 [142, с.73-79].

Визначаючи мовлення як спосіб формування і формулювання думки, І.О.Зимня у мовленнєвій діяльності виокремлює три рівня (рис. 2.7.).

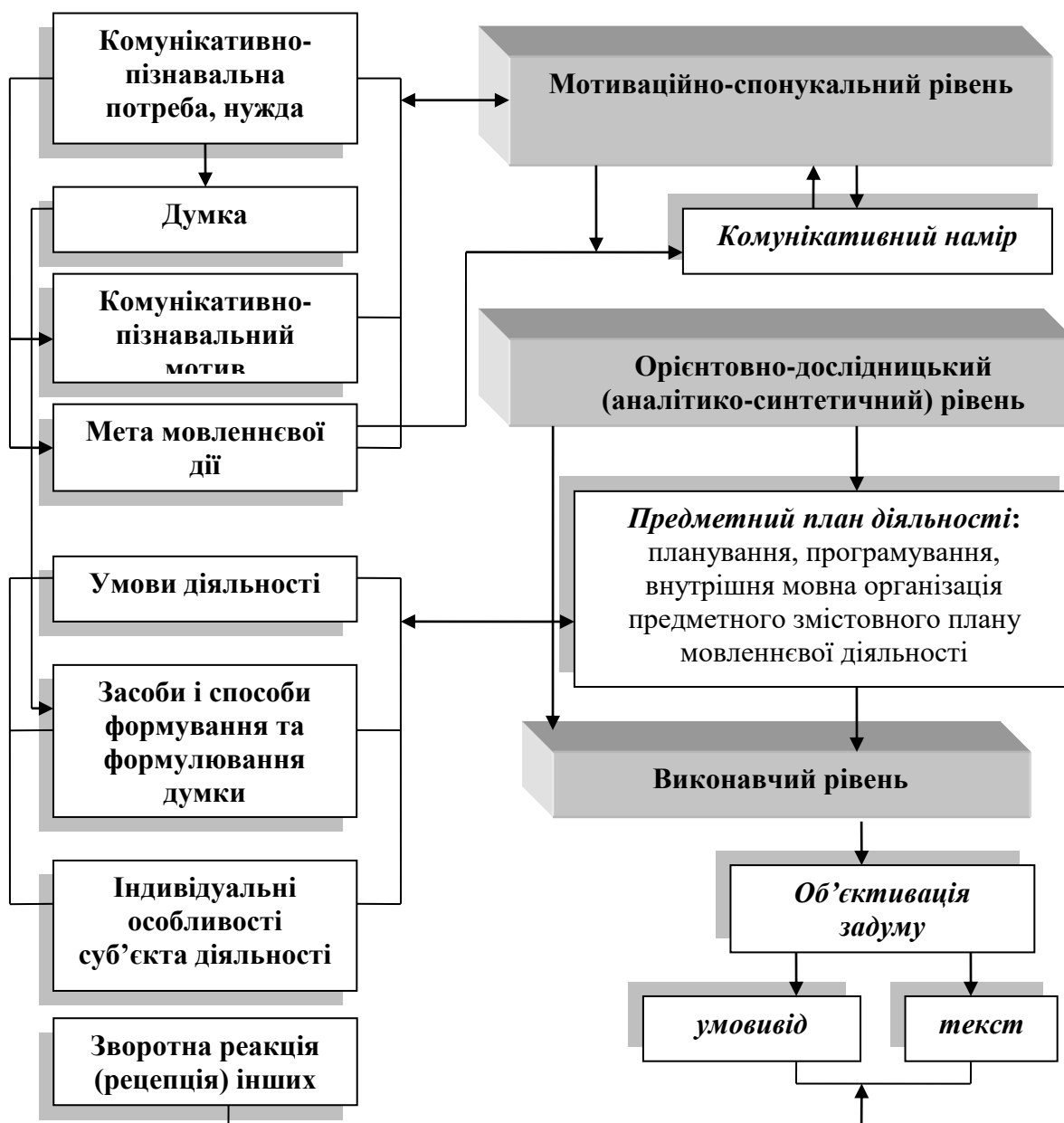


Рис.2.7.

Модель породження мовлення (за І.О.Зимньою)

Основними рівнями мовленнєвої діяльності є такі:

- 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 [142, 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» [142, 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» [142, 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 [137]. 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. [136; 142; 427]. 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» [142, 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, «смислових 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 (смислоорганізованість 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 [136], 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» [136, 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 [142, 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» [425, с.26-27].

У науковому доробку *Т.М.Ушакової* представлена модель вербалізації думки [425], структура якої (рис.2.8.) може бути застосована для опису єдиного мовленнєво-мисленнєво-мовного механізму, що функціонує як при породженні мовлення, так і при його сприйманні [425, с.58-59].

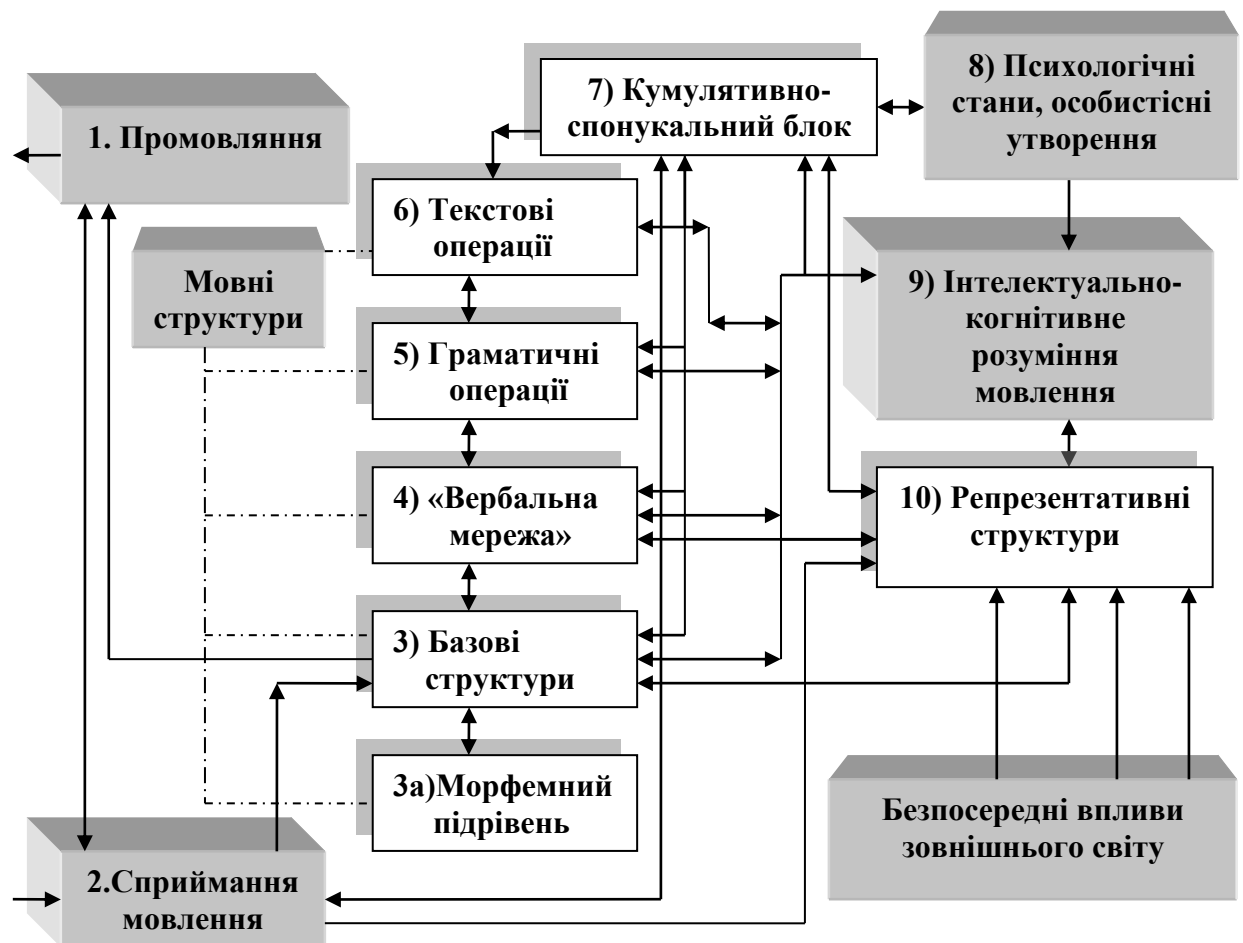


Рис.2.8.

Модель-схема мовленнєвого механізму (за Т.М.Ушаковою)

У функціонуванні вербального механізму найважливішою стороною, згідно із твердженням Т.М.Ушакової, є семантика (значення, свідомість; думка, що передається словом) [425, 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» [427, 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» [425, 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 [503]. 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» [425, с.278]. Терміном «інтенція» у психолінгвістиці позначається дієва сторона психіки суб'єкта, активність його свідомості, що виявляється у поведінці людини, зокрема і у мовленні [425, 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 [425, с.215-216].

Означена складна система структур та функціональних утворень вербально-когнітивної системи людини, як наголошує Т.М.Ушакова,

формується із раннього дитинства під впливом багатьох факторів (генетичної програми, дозрівання мозку, умов соціуму, мови оточення, внутрішніх мотиваційних факторів суб'єкта). Функціонування цієї системи у дорослому віці відбувається у тісній взаємодії із іншими когнітивними структурами і функціями, перш за все з тими, що забезпечують пізнання і мислення [425, с.61].

Дана модель 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 [429, с.35].

Фундаментальність дослідження психолінгвістичних аспектів мовлення та мовленнєвих функцій дозволило 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 [429; 425].

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» [429, 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.

Зважаючи на те, що мовлення і мова є складними феноменами психіки людини, у психолінгвістичній та когнітивній парадигмах досліджень доцільним є використання модельних уявлень щодо логіко-сміслової організації мовленнєво-мисленнєвої діяльності особистості, сутність якої виявляється в упорядкуванні людиною перебігу думки у процесі прийняття вербального повідомлення і породження мовленнєвого висловлювання.

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 [331, 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» [154, 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 [89, 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, С.О.Мусатов, Г.Г.Почепцов та ін.) у її індивідуальному (прагматичному) та теоретичному (онтологічному) зрізах [283;154; 331].

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 [31, 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 68, 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 [68, 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 [65, с.146-149].

«Комунікація людей – двобічний процес, – підкреслює Ф.С.Бацевич, – мовленнєво-мисленнєва діяльність адресанта й адресата в динаміці творення спільних смислів» [31, 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)» [31, 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. Сміслове навантаження комунікативних інтенцій комунікантів реалізується у межах **комунікативного акту** – мінімальної одиниці нормативної соціомовленнєвої поведінки, що розглядається в межах прагматичної ситуації [31, с.170].

Комунікативний акт передбачає реалізацію двох контекстів: ситуації як фрагменту об'єктивної реальності, складовою якої є вербальний акт, та дискурсу – вербалізованої мовленнєво-мисленнєвої діяльності, складовими якої є лінгвістичні (засоби мовного коду) й нелінгвістичні (засоби інших семіотичних систем) компоненти.

У структурі комунікативного акту 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 31, с.104].

Основні положення теорії мовленнєвих актів були сформульовані Дж. Остінім (John Langshaw Austin) у 50-х роках ХХ ст. [309] 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 J. Austin`s були розвинені у працях філософів-прагматиків P. Strawson`s, J. Searle`s [383] та ін.

В межах означеної теорії мовленнєвих актів J. Austin`s 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 [309]. 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`s 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 [509] 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 J. Austin у більш пізніх роботах схилився до розуміння констативів як висловлювань із прихованою перформативною частиною [383].

Одним з важливих наслідків теорії мовленнєвих актів стало визнання меж застосування критерію істинності для оцінки висловлювань. Дослідження J. Austin`s 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» [309]. 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 J.Austin`s «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 [309].

Ідеї J.Austin`s, J.Searle`s прослідковуються і в сучасних дослідженнях комунікативного акту у парадигмі комунікативної лінгвістики, зокрема в науковому доробку Ф.С.Бацевича [31]. 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 різними науковими парадигмами, що відображені 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.

Роман Йосипович Якобсон у своїй роботі «Лінгвістика і поетика» [495, 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:

- контекст (context), що сприймається адресатом і є вербальним або допускати вербалізацію;
- код (code), що повно або частково узгоджений за змістом для адресанта і адресата (іншими словами, для суб`єктів, що здійснюють кодування і декодування);
- контакт (contact) – фізичний канал і психологічний зв'язок між адресантом и адресатом, що обумовлює можливість встановлювати і підтримувати комунікацію (рис.2.9.).



Рис.2.9.

Схема мовленнєвої комунікації (модель Р.Й.Якобсона)

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 **Юрія Михайловича Лотмана** закладено основи комунікативного аналізу культури у контексті динамічного аспекту семіотики: «Мова – це код плюс його історія» – підкреслював Ю.М.Лотман [242, 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 Юрія 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 [241-244].

Комунікацію Ю.М.Лотман розглядає як перекладання тексту із мови «Я» на мову «Ти», що реалізується у двох моделях: «Я – Він» та «Я – Я». Остання модель є автокомунікацією, у контексті якої повідомлення набуває нового смислу (перекодовується) за рахунок введення додаткового коду (рис. 2.10).

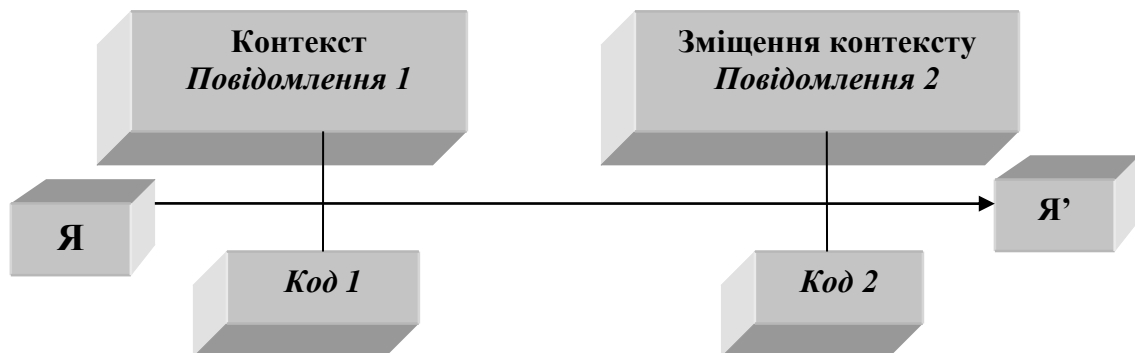


Рис.2.10.

Модель автокомунікації (за Ю.М.Лотманом)

Передання повідомлення самому собі Ю.М.Лотман трактує як перебудову особистості [241, 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» [244, с.95].

Найбільш ґрунтовно аналіз тексту як комунікативного феномену представлений у *нарративній 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» [526, с.102]. У даному контексті базовий принцип нарративної 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 [195; 368; 465].

Цветан Тодоров (Tzvetan Todorov), зокрема, продовжуючи традиції російської формальної школи (В.Шкловський, Ю.Тинянов, Б.Ейхенбаум та ін.), дослідив нарратив як спосіб організації вербального матеріалу у контексті взаємодії людини із власним означеним досвідом. Особливу увагу Tzvetan 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» [534, с.82].

Ларрі Гріффіні (L.J.Griffin) визначає нарратив як аналітичний конструкт, що об'єднує ряд дій у єдине ціле і детермінує темпоральність як важливу ознаку нарративного опису події на засадах колігації (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 нарратив, необхідно презентувати її як колігацію взаємозалежних дій, що розгортаються із єдиною центральною темою [цит. за 331, с.437-438]. Ендрю Еббот (A.Abbot) для означення процесу структурування нарративу виокремлює три характеристики: зчеплення (нарратив будується покроково), порядок (відповідність чіткому порядку подій) і конвергенція (ступінь узгодження соціальної події із стабільним станом, щодо якого можуть бути використані ненарративні методи) [цит. за 331, с.437]. Нарратив, 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'єктивації 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 [368, с.31].

У методологічному розгортанні парадигми вітчизняної наративної психології професор **Н.В.Чепелєва** визначає наратив як «спосіб репрезентації минулого досвіду за допомогою послідовності упорядкованих речень, що передають часову послідовність подій» [465, 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 (наративні конфігурації) власного «Я» особистості [465, 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) [131], які у парадигмі прагматично-діалектичного підходу до аргументації [231] 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 331, 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 [131, с. 87]:

- 1) визначення аспектів обговорення;
- 2) розпізнавання позицій, яких дотримуються обидві сторони;
- 3) встановлення експліцитних та імпліцитних аргументів;
- 4) аналітичне опрацювання структури аргументації.

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 Paul Ricoeur 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 [353]. Paul Ricoeur наголошує, що дії людини («квазітексти»), подібно до знаків, можуть сповнюватися різним змістом, набуваючи під впливом ситуації певного значення, узгодженого внутрішньою логікою [352].

Дотичною до даного дисертаційного дослідження є герменевтична модель комунікативного акту *Густава Шнета* (рис. 2.11.).

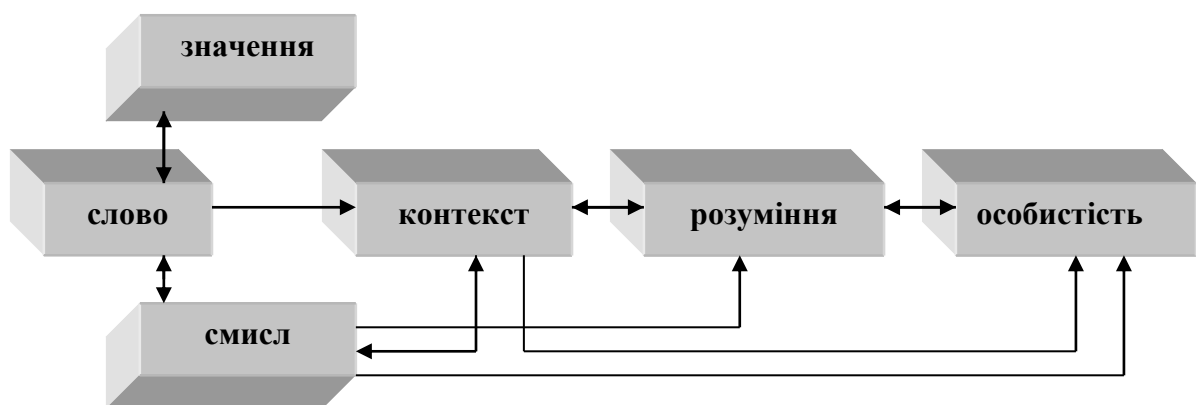


Рис.2.11.

Схема комунікативного акту (за Г.Г.Шнетом)

Дана модель 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.

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 «річ», 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 [484, с.234-235]. Проте, згідно із теоретичними концептами Г.Г.Шпета «слово сприймається як багатозначне лише доти, доки не використовується для передання значення» [484, 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 [484, 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» [484, 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* [137]. 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 [137, 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, Г.Д.Чистякова). Пошук взаємозв'язку денотатів завершується формуванням динамічного концепту як цілісного відображення змісту тексту суб'єктом [429, с.37].

О.О.Леонтьєв [214; 215] 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* [464; 465 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 [464, 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 [464, 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 [464, 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 [464, с.10].

Процес розуміння складних структур тексту, відповідно до моделі В.О.Цепцова [461], передбачає реалізацію трьох основних стадій: перша стадія забезпечує формування вихідного семантичного контексту, обумовленого типом комунікативного акту (міжособистісного, групового, масового) і активністю когнітивної системи, детермінованої особистісним суб'єктивним досвідом респондента. На другій стадії формується 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). Третя стадія означається формуванням 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 сформувати 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, що базується на генералізації процесу комунікації у життєтворчості особистості і детермінує створення мета-моделі із урахуванням провідної репрезентативної системи та дозволяє будівництво певної стратегії взаємодії. Боб Боденхамер (V.Bodenhamer), аналізуючи процес комунікації у парадигмі НЛП, наголошує, що «смісл комунікації полягає у тій реакції, яку вона викликає», наділяючи комунікатора стовідсотковою відповідальністю за бажаний результат [47, с.108].

НЛП розширило використання базових положень трансформаційної граматики N.Chomsky`s [503] за межі лінгвістичних процесів і репрезентацій (R.Bandler, V.Bodenhamer, R.V.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 [117, с.33-34]. 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) [117, 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`s та R.Bandler`s метамодель 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 R.Dilts, 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 R.Dilts, – глибинна структура нашої ідентифікації виходить на поверхню після низки перетворень, що ведуть через цінності, переконання і здібності до поведінкових проявів у навколишньому світі» [117, с.35].

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 (рис.2.12.).

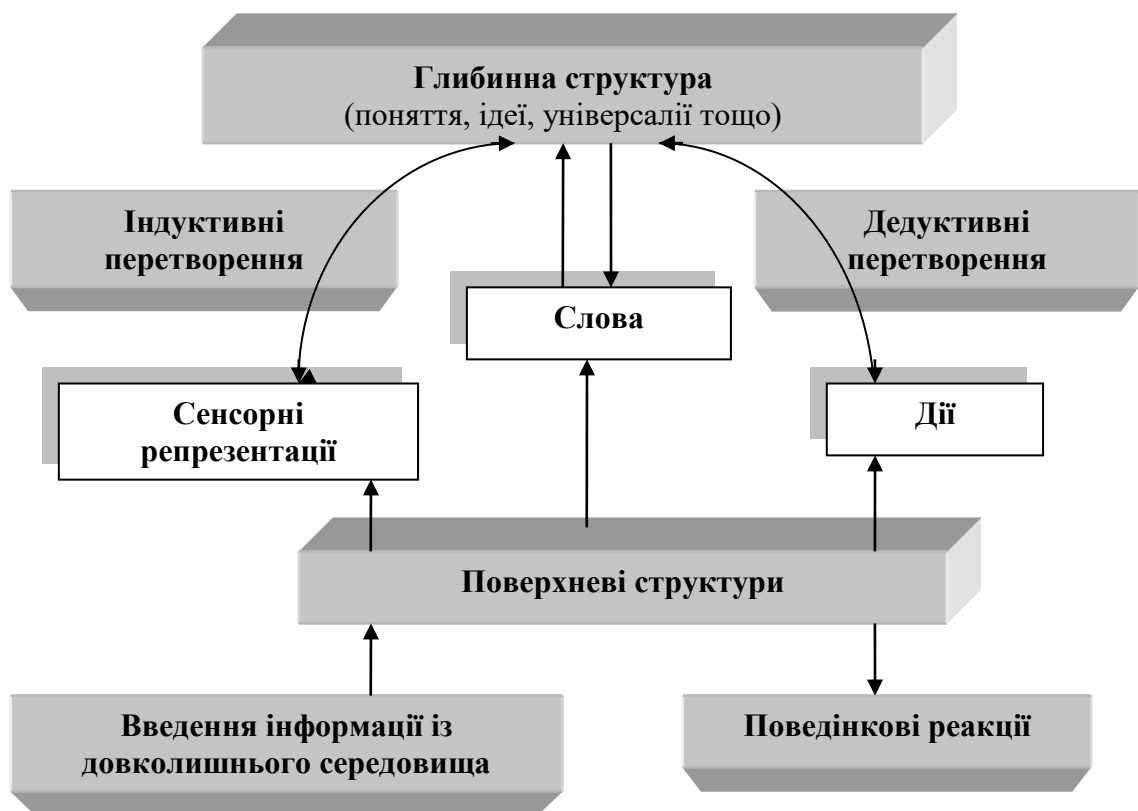


Рис.2.12.

Зв'язок глибинних і поверхневих структур у парадигмі НЛП
(за Р. Ділтсом)

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 [117, с.43-44].

Важливим наслідком визнання НЛП факту співіснування «чисельних рівнів послідовно більш глибоких структур у будові й організації різних систем», – як наголошує R.Dilts, – є ствердження необхідності впливу на всі рівні системи задля здійснення екологічних змін [117, с.35], які мають бути сумісними із іншими частинами системи і адаптовані до них.

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 [320].

В основу моделі покладено концепцію циклу контакту, що є методологічною підставою класичного гештальт-підходу (S.Ginger, P.Goodman, F.Perls & etc.) [311; 90] 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 [320, 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. S.Ginger, аналізуючи конструкт *self*, наголошує: «*Self* – це не фіксована сутність і не психічна інстанція, на зразок «Я» або «Его». *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» [90, с.119] у феноменологічному полі життєтворчості особистості (K.Lewin) [211]: *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 [320, 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» [320, 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» [320, 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 [320, 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 [320, 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. 2.13.), що може, за визнанням І.О.Погодіна, розглядатися як альтернатива традиційній моделі циклу контакту у гештальт-терапії.

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 [320, с.144] у контексті діалогової комунікації.

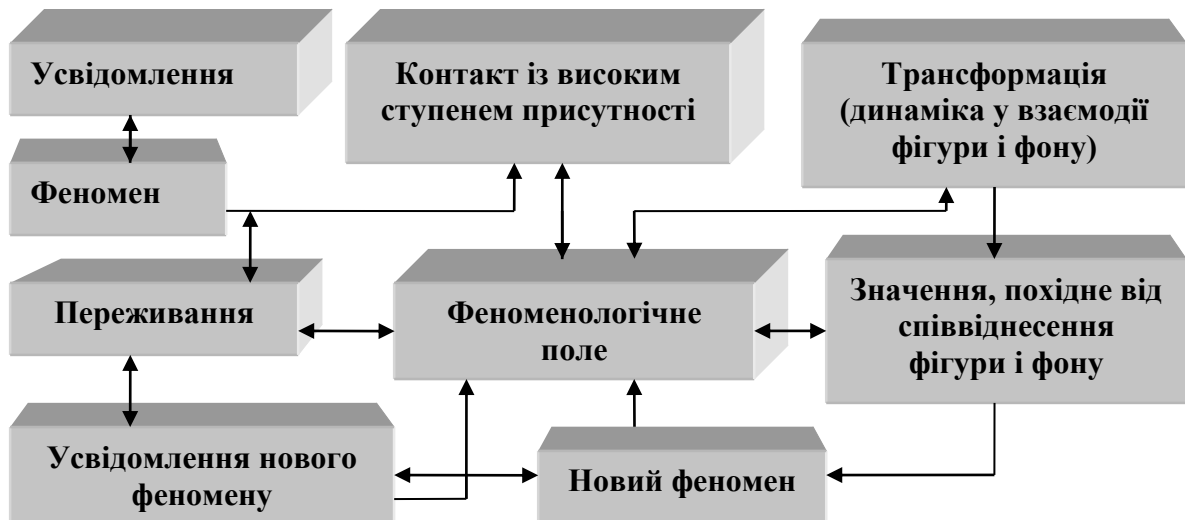


Рис.2.13.

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

Кожна із означених моделей логіко-сислової 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 [246].

У площині психологічної теорії діяльності О.М.Леонтьєва [220] 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» [25, с.153-154].

Згідно із дослідженнями А.С.Сухорукова [405] 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 розрізняти такі форми руху смислової системи особистості [405]:

- 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» (В.Франкл) 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.Василіук);
- «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 [405].

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 [425, 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 [4, с.67] та усвідомлення його смислової значущості. Смисл 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 смисл. Смисл життя, за визначенням К.О.Абульханової-Славської, – це також і здатність суб'єкта переживати цінність життєвих проявів своєї індивідуальності, свого «Я», своєї особистості [4, 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 [514]. 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 [70, 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).

О.М.Леонтьєв та Е.Н.Джафаров наголошують, що процес моделювання має включати у себе певні перетворення співвіднесених концепцій, що призводять до концептуальних форм, які припускають встановлення поняттєвих відповідностей [222, 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, процеси пізнання і установки забезпечують ментальну репрезентацію об'єктів та явищ довкілля, відображення їх у свідомості та виявлення у мовленні.

Значимим елементом особистісного конструкту є 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.Норакідзе, Д.М.Узнадзе та інші).

Протікання фіксованої установки, згідно із дослідженнями В.Г.Норакідзе, 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 [297, 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 [423; 39]. В такому розумінні установку індивіда можна вважати первинною формою розв'язання задачі, попередньою умовою розгорнутої людиною поведінки [39, 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 програмування може бути спрямоване на моделювання 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.2.14.).

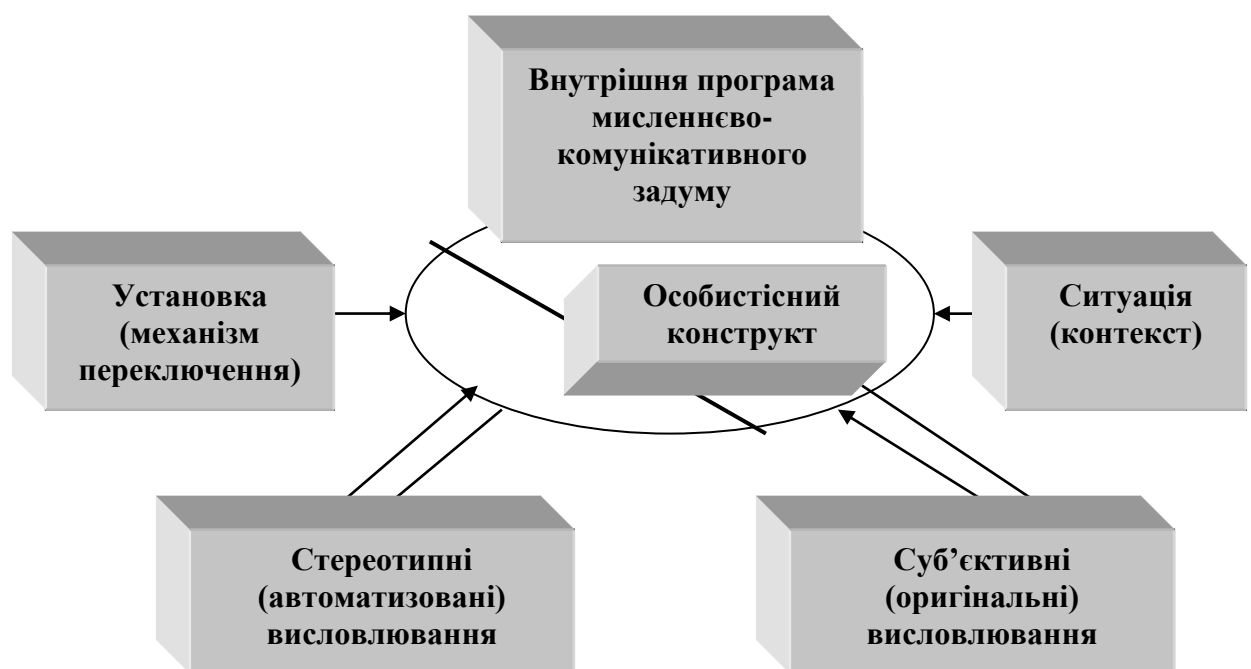


Рис.2.14.

Роль установки при комунікативному моделюванні поведінки

Цілеспрямована соціально-психологічна стимуляція адекватних мовленнєвих конструкцій особистості забезпечить формування необхідної установки на реалізацію комунікативної культури особистості у змінних умовах буття. В результаті систематичного стимулювання (комунікативного програмування) 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 [238, с.6-7].

Активне застосування комунікативних стратегій при моделюванні поведінкових сценаріїв особистості обумовлює формування особистісних конструктів у контексті становлення ідентичності.

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 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 L.Phillips та M.Jorgensen, як «дискурси, які структурують і обмежують спілкування у контексті взаємодії» [437, с.172-173]. Stuart Hall, зокрема, тлумачить поняття ідентичності як «моменти тимчасового застосування суб'єктних позицій», що створюються для особистості дискурсивними практиками [цит. за 437, 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 M.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 впізнаним як для себе, так і для інших людей, долучених до взаємодії [437, с.176].

Методологічне обґрунтування можливостей моделювання структур особистості у процесі суб'єкт-суб'єктної комунікації представлене у дослідженнях В.А.Богданова [41] 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 [41, 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» [41, с.64].

Принципове значення для розуміння поведінки особистості 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» [41, 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 [41, с.95]) В.А.Богданов презентував граф-схему (модель) психологічних координат аналізу особистості, що включає три структурних модулі:

- 1) рівень психічних процесів (воля, емоція, мислення, сприймання, увага, пам'ять, уява);
- 2) рівень підструктур особистості (характер, темперамент, інтелект, свідомість, мотивація, досвід, здібності);
- 3) рівень групових процесів (управління, емоційна ідентифікація, прийняття рішень, комунікація, консолідація, адаптація, змагання) [41, 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 [41, 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 інтербазальних 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» [41, 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» [41, 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* [41, 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 [41, 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.).

R.Dilts на підставі аналізу концептуальних положень та технологій НЛП відзначає, що процес моделювання передбачає дослідження взаємозв'язків між низкою різних рівнів досвіду, «у фокусі або центрі конвергенції яких знаходиться ідентифікація як сутність процесу моделювання» (табл. 2.2.) [117, с.54-56].

Таблиця 2.2.

Логічні рівні моделювання засобами НЛП (за Р.Ділтсом)

| Рівні моделювання | Мета | Об'єкти аналізу |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Соціальне і географічне оточення (макро- і мікрооточення) | Оцінювання зовнішнього контексту впливу і взаємовпливу, що визначають зовнішні можливості або обмеження, на які людина мусить реагувати | Зовнішні поведінкові реакції (коли і де особа здійснює свою діяльність) |
| Певні види поведінки і дії, до яких долучається людина | Вивчення мікроповедінкових та макropоведінкових паттернів | Дії: загальні паттерни спілкування, роботи, стилю тощо, а також конкретна поведінка (що саме робить людина у своєму оточенні) |
| Інтелектуальні та когнітивні стратегії та здібності | Дослідження загальних стратегій і навичок – ментальної карти (макрорівень) та деталізації використання мікро когнітивних паттернів | Спрямованість стратегій і навичок (навчання, пам'ять, мотивація, прийняття рішень і креативність) та їх деталізація (візуалізація, внутрішній діалог, сенсорні канали) – як людина продукує поведінку |
| Система переконань і цінностей | Виявлення базових підкріплень (переконання і цінності), що мотивують і формують стратегії мислення і здібності, | Тип значення причинно-наслідкових залежностей і обмежень у життєвому досвіді та конкретизація мотивації і дозволів |

| | | |
|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | необхідні для досягнення поведінкових цілей | суб'єктивних паттернів (чому людина робить щось у конкретний час у конкретному місці) |
| Ідентифікація | Дослідження сприймання ролі, що детермінує переконання, здібності або дії, місії та/ або самосвідомості | Визначення ролі, риси характеру, особистісні конструкти тощо – визначення відчуття місії, притаманної певній людині у межах більш широкої системи (<i>хто</i> реалізує поведінкові сценарії) |
| Духовний рівень | Оцінка (бачення) суб'єктом поведінки, здібностей, переконань, цінностей, ідентифікації людей у межах більш широкої системи, частиною якої він є | Спосіб дій людини у контексті взаємин із членами родини, колегами, соціальним класом або культурою – ким є (або буде) людина у зв'язку із <i>кимось і чимось ще</i> і для <i>кого</i> існує певна навичка або здібність (транс-місія) |

Моделювання ефективних стратегій поведінки у НЛП не є лінійною послідовністю актуалізації етапів («S → R»), навички організовані навколо моделі TOTE (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 TOTE, як наголошують В.Воденхамер 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 [47, с.372].

Аналіз теоретико-методологічних досліджень R.Dilts`s, E.Gallanter`s, J.Miller`s, C.Pribram`s дозволяє стверджувати, що модель TOTE передбачає обертання усіх психологічних і поведінкових програм суб'єктивного досвіду навколо означеної мети та різновекторних засобів її досягнення. R.Dilts, 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» [117, с.57]. Отже, у НЛП для успішного моделювання певної навички або досягнень необхідно ідентифікувати кожний із відповідних ключових елементів TOTE:

- 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 [504]: 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 47, с.81-82]. Означена позиція забезпечує гнучкість сприймання чисельних варіацій ментального досвіду.

Згідно із твердженням V.Bodenhamer's та M.Hall's «вирівнювання позицій сприймання у всіх репрезентативних системах призводить до внутрішньої конгруентності та збільшення особистісних можливостей» [47, 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. R.Dilts, 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 [117, 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» [117, 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, R.Dilts 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 [117, с.49-50].

Узагальнюючи на засадах парадигмального синтезу означені методологічні положення теорії комунікативного моделювання особистісних конструктів суб'єктів життєтворчості, даний процес можна представити схемою 2.15.

Форматування особистісних конструктів суб'єкта життєтворчості відбувається 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 епохи постмодернізму характеризується високим рівнем динамічності, смисловою невизначеністю (інтенсивність інформаційного тиску, відсутність інформації щодо певних об'єктів, викривлення інформаційних інтенцій тощо) та 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; мовленнєві прийоми, які дають змогу досягнути комунікативної мети [31, с.120] і виконують функцію способів здійснення стратегії мовлення.

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 [461].

Аналізуючи можливості управління комунікативними потоками, Г.Г.Почепцов умовно розрізняє:

- 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);
- управління формою, змістовний план якого передбачає зміни у презентації фактів, а формальний – долучення автономного оцінювання (позитивного/ негативного) перед або після події [331, с.148-149].

О.О.Леонт'єв у психолінгвістичній моделі мовленнєвого впливу виділяє три можливих способи такого впливу [217, 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.

Робота із моделями заснована на розумовому експерименті, основними операціями якого, згідно із дослідженнями А.А.Вербицького, А.М.Мітяєвої, Д.А.Погонишевої, є такі:

- побудова за певними правилами розумової моделі (ідеалізованого «квазіоб'єкта») істинного об'єкта вивчення;
- побудова ідеалізованих умов, що впливають на модель;
- свідоме і планомірне змінення і відносно вільне та довільне комбінування умов та їх впливу на модель;
- свідоме і точне застосування об'єктивних законів та використання фактів [321, с.24].

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

Резюме

Теоретичний дискурс проблеми комунікативного моделювання особистісних конструктів зумовлює необхідність концептуального аналізу полісемантичної проблеми моделювання у психології (R.Bandler, V.Bodenhamer, R.Dilts, M.Hall, M.Meyers-Anderson & ets.; Д.Б.Богоявленська, Ю.З.Гільбух, Е.Н.Джафаров, Д.Н.Завалишина, О.М.Леонт'єв, О.О.Леонт'єв, В.В.Максимов, Л.М.Фрідман та ін.), що детермінує відмінності його інтерпретації у контексті різних наукових позицій (гносеологічний, семіотичний, психологічний аспекти). Узагальнення інтерпретаційних схем понять «модель» та «моделювання» із урахуванням інваріантних ознак обумовлює необхідність реалізації системного підходу до теоретико-методологічного аналізу означених термінів у контексті комунікативного забезпечення моделювання.

Поширеним у галузі психологічних досліджень (Д.Б.Богоявленська, О.М.Леонт'єв, О.О.Леонт'єв, В.В.Никандров, В.Н.Садовський, А.В.Славін, Л.М.Фрідман та ін.) є розрізнення двох напрямків формування інтерпретаційних схем поняття «модель»: **змістовно-логічний** (модель тлумачиться як «гносеологічний образ» дійсності, що передбачає гомоморфізм, вторинність моделі відносно об'єкта та діяльність суб'єкта, який розумово або реально конструює модель за допомогою теоретичних і практичних засобів) та **психологічний** (модель визнається концептуальним розумовим утворенням (ідеальна модель), що синтезує в єдину систему чуттєво-наочний (уявний) образ і наукову абстракцію). З огляду на означене найбільш відповідає логіці представленого дослідження трактування поняття «*модель*» як логічної (знакової) конструкції, що відтворює певні характеристики досліджуваного об'єкту за умови заздалегідь визначених вимог до відповідності цієї конструкції об'єкту [214, 8-9].

Модель завжди виконує пізнавальну роль, виступаючи засобом пояснення, передбачення та евристики. У даному контексті **моделювання** (метод дослідження об'єктів пізнання на їхніх моделях) інтерпретується як один із важливих способів опосередкованого пізнання, основний інструмент системних досліджень; основними засобами побудови ідеальної моделі є ідеалізація та абстрагування. Психологічне моделювання зорієнтоване на встановлення ізоморфізму між законами або теоріями, викладеними різними мовами (Л.М.Фрідман), що обумовлює організацію певного виду діяльності людини шляхом штучного конструювання середовища цієї діяльності – моделювання ситуацій, які пов'язують досліджувані психічні процеси.

Парадигма даного дослідження із позицій системного підходу має за мету вивчення структури суб'єктивного досвіду і моделювання ефективної поведінки та імпліцитно виражених когнітивних процесів особистості задля досягнення певного результату або реакції, що обумовлює інтерпретування психологічного моделювання як цілеспрямованого створення спеціальних умов (психогенної ситуації), які спричиняють необхідні за задачею дослідження відповідні реакції, дії або стосунки природних носіїв психіки

(R.Bandler, В.Воденхамер, R.Dilts, J.Grinder, M.Hall & ets.; Б.Г.Ананьєв, В.А.Богданов, В.В.Давидов, О.О.Леонтьєв, В.В.Никандров, Н.Г.Салміна, Л.М.Фрідман, Г.П.Щедровицький та ін.). 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 людей з метою надання їм психологічної допомоги (і зокрема – у моделюванні конструктивних сценаріїв самоздійснення).

Вагому роль в реалізації принципів моделювання особистісного розвитку (психолінгвістичний, семіотичний, наративно-дискурсивний, герменевтичний, діяльнісний підходи) відіграє *мовленнєва комунікація*, що є системоутворювальним виміром буття людини і вимагає адекватного відбору мовною особистістю (не лише як носія мовної компетентності, але й як носія інтелектуальної здатності створювати нові знання на підставі накопиченого досвіду) мовних одиниць згідно із текстуальним контекстом ситуації спілкування задля максимального впливу на суб'єкта інтеракції (J.Austin, В.Воденхамер, R.Dilts, F.H.van Eemeren, Н.-G.Gadamer, J.Grinder, R.Grootendorst, P.Ricoeur & ets; М.І.Жинкін, О.О.Леонтьєв, Г.Г.Шпет). Поведінкові інтеракційні системи інтерпретуються як природний фокус вивчення тривалого прагматичного впливу комунікативного феномену, що відіграє важливу роль у конструюванні самості та ідентичності особистості (J.Combs, M.Crossley, S.Ginger, K.Lewin & ets.; І.О.Погодін, Д.М.Фрідман, Н.В.Чепелєва та ін.). Активне застосування комунікативних стратегій при моделюванні поведінкових сценаріїв особистості обумовлює формування особистісних конструктів (G.Kelly) у контексті становлення еґо-ідентичності (*self*-парадигми) суб'єкта життєтворчості.

Особистісний конструкт розглядається нами як стійка категорійна шкала, представлена 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.

Форматування особистісних конструктів суб'єкта життєтворчості відбувається у вимірах культурно-історичного середовища, яке забезпечує людину нормативними інтенціями та поведінковими сценаріями, необхідними для структурування персонального досвіду життєдіяльності. Динаміка смислової системи здійснюється у парадигмі мовленнєво-мисленнєвої діяльності особистості, що забезпечує надання сприйнятним дискурсам особистісного смислу. Значимим елементом особистісного конструкту є установки, як найбільш узагальнені і системні форми реагування людини на вплив середовищних факторів, що визначають готовність суб'єкта орієнтувати свою діяльність у певному напрямку (J.Paillard, F.Allport, H.Wallon & ets.; Д.М.Узнадзе та інші).

Цілеспрямована соціально-психологічна стимуляція адекватних мовленнєвих конструкцій особистості (симплекс-моделі, моделі ТОТЕ у

контексті НЛП-стратегії, психолінгвістичні моделі мовленнєвого впливу) забезпечує формування необхідної установки на реалізацію комунікативної культури 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.

Атракторами процесу комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків виступають механізми смислотворення комунікативного контуру висловлювань у ситуації діалогу. Комунікативні виміри діалогу зумовлюють модернізацію когнітивно-семантичних структур суб'єктивного інформаційного простору особистості (введення нових значень до особистісного поля, змінення структури значень, змінення смислового поля у цілому для зміни ставлення до навколишньої дійсності реципієнта), що репрезентує особистісні конструкти та поведінкові стратегії суб'єкта життєтворчості, і спричиняють руйнування стереотипно-деструктивних тенденцій поведінки, підвищення психологічної культури міжособистісного спілкування.

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

Розділ III Генеза особистісного становлення підлітків у змінних умовах буття

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» [251, 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, А.Н.Maslow, С.В. Rogers, К.Jaspers & ets.). У підтвердження даної тези В.П.Зінченко зазначає, що «особистість народжується при вирішенні екзистенційної задачі освоєння і оволодіння складністю власного буття» [146, 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; 33; 77; 80; 100; 121; 129; 170; 197; 208; 236; 284; 341; 413 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 маскулітності 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.).

І.С.Кон, зокрема, зазначає, що перехід від дитинства до зрілості охоплює у цілому вік від 11-12 до 23-25 років і поділяється на три етапи:

- 1) підлітковий вік, отроцтво (від 11-12 до 14-15 років), що є перехідним у біологічному аспекті (вік статевого дозрівання) і означає завершення дитинства;
- 2) рання юність (від 14-15 до 18 років);
- 3) пізня юність або початок дорослості (від 18 до 23-25 років) [179, с.66-68].

В.Б.Шапарь поділяє підлітковий вік (11 – 20 років) на два періоди:

- молодший підлітковий (пубертатний) – від 11 до 15 років;

- юнацький (ювеніальний) – від 16 до 20 років [473, с.54].

У площині диференційованого аналізу підліткового періоду (отроцтва) як складного етапу онтогенезу Д.І.Фельдштейн [431; 434] визнає різноманітність 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 [431, с.231-233].

Схожа динаміка ствердження підлітками самостійності, незалежності, особистісної автономії виявляється у дослідженнях І.Ю.Кулагіної, Г.М.Прихожан [332, с.306-375].

Більш складне структурування вікового розвитку підлітка представлено у дослідженнях О.І.Бедлінського, який, із урахуванням системних змін у сучасному суспільстві, виділяє у підлітковому віці два відносно стабільних та три перехідних періоди:

- перший підлітковий (перед підлітковий) перехідний період між молодшим шкільним та підлітковим віком (10-11 років), пов'язаний із випробуванням усвідомленого рівня довільності у вигляді автономної соціальної поведінки;
- молодший підлітковий період (10/11-12/13 років);
- другий підлітковий перехідний період між молодшим і старшим стабільними періодами розвитку підлітка (12-13 років), що супроводжується конструюванням ідеалу майбутньої дорослості у процесі формального та неформального спілкування;
- старший підлітковий період (12/13-15/16 років);
- третій підлітковий (післяпідлітковий) перехідний період між старшим підлітковим періодом і ранньою юністю (15-16 років), пов'язаний із інтеграцією образу «Я», що реалізується у діяльності спілкування на основі конструювання світогляду та зумовлює розуміння особистісної дієздатності [33, с.50-54].

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 234]. У західній психології період дорослішання підлітків часто означається як тинейджерський період (13-19 років), що, як наголошує Ph.Rice, значно обмежує можливості вивчення вікових особливостей підлітків через вузькість меж (Margaret Mead) і надто виражене емоційне забарвлення терміну [348, 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) [348, 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 [298, 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 [191, с.600] і зумовлює моделювання домінантних когнітивних схем самопрезентації. Означене підтверджує історичну і соціальну обумовленість розвитку особистості і пояснює відсутність стабільних меж підліткового періоду.

На наш погляд, найбільш обґрунтованим 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 [473, 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» [97, 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 [340, с.180], і використовується як умовне найменування перехідних етапів вікового розвитку [339, 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 [97, с.152].

У перебігу вікової кризи розвитку К.М.Поливанова виділяє ряд етапів:

- передкритична фаза, що означає відкриття ідеальної форми наступного вікового періоду;
- власне критична фаза, змістом якої є міфологізація нової ідеальної форми, конфлікт між бажаним і можливим, рефлексія внутрішніх обмежень шуканої дорослості;
- післякритична фаза, що зумовлює диференціацію ставлення до себе, формування мотивації подальшого вікового розвитку [323, с.179].

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.Калітеєвська та ін.) визнають *кризовість підліткового періоду дорослішання у цілому*. Зокрема, Гренвілл Стенлі Холл (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 260, с.33].

У дослідженнях Е.Шпрангера (Eduard Spranger) осмислення психологічної сутності підліткового віку здійснюється у площині культурно-історичного спрямування персонології. Власне підліткова фаза розвитку особистості (14-17 років) у концепції E.Spranger`s характеризується кризою, змістом якої є звільнення від дитячої залежності у процесі долучення до культури.

В епігенетичній концепції життєвого шляху Е.Еріксона (Erik Homburger Erikson) також підкреслюється, що підлітковий вік (11-20 років) є надзвичайно важливим і найбільш складним періодом генези буття людини, психологічна напруженість якого детермінована формуванням цілісності особистості [491]. Підліткова криза, згідно із дослідженням E.Erikson`s, зовні нагадує патологічні явища, але за психологічним змістом відображує нормативні труднощі дорослішання і набуття самотньої 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) [121] характеризує отроцтво 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 [48], 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.Леонтьєва, «інтеграція активності і регуляції у вільній самодетермінованій активності зрілої особистості» [158, с.49-50].

Інтерпретаційна схема другого типу реалізується у науковому доробку психологів (Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, 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 [324], 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 [340, с.180], Л.М.Фрідман та І.Ю.Кулагіна у психологічному довіднику вчителя кризи підліткового віку датують 12-14 роками [450, 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 непокорю, 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.Ремсхмідт; 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 [340, 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 [363, 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 [473, 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 [473, 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.Норнеу, В.А.Аверін, Т.В.Драгунова, Г.С.Костюк, І.Ю.Кулагіна, О.М.Леонтьев, 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 [450, 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 [169, 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» [156, 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.A.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 [191, 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 за визначенням Kurt Lewin`s проявляється у маргінальності – приналежності двом світам, двом культурам: підлітки вже не належать до дітей, але ще не є й дорослими. Неадаптивність поведінки підлітків пов'язана із прагненням відстоювати власну індивідуальність [17] 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 [324, 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 [363, 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» [27, 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» [97, 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.Леонт'єв, Д.Б.Ельконін). Дотичним у площині даного дослідження є розуміння провідної діяльності як процесу побудови і використання «мозкових інформаційних моделей» зовнішнього світу, що забезпечує цілеспрямовану поведінку суб'єкта на певному етапі онтогенезу (В.Н.Пушкін, Е.Н.Гусинський, О.В.Лішин) і передбачає образне (художнє, за термінологією Ю.М.Лотмана) моделювання середовища, що оточує зростаючого суб'єкта і у просторі якого йому належить знайти своє місце [236, с.11-12].

Ключовою ланкою у структурі провідної діяльності, згідно із концептуальною позицією О.В.Лішина, є її смислове ядро, що містить домінанту встановлення стосунків із значущим Старшим, спілкування із ним і домінанту щодо сприймання його впливу [235].

Інформація, необхідна дитині, підлітку для будування моделей у межах провідної діяльності, надходить до нього від різних джерел:

- від ситуацій, пов'язаних із уже пройденими етапами онтогенезу і створеними тоді моделями;
- від безпосередніх спостережень суб'єктом дорослішання об'єктивної дійсності, що його оточує (у тому числі й інформація, отримана із книг, кінофільмів, ЗМІ, Інтернету тощо) [236, с.12].

«Якщо провідна діяльність набула особистісного смислу, захопила зростаючу особистість і надала їй можливість на основі особистого досвіду до моменту завершення даного вікового етапу збудувати модель дійсності, адекватну її особистісним якостям і зовнішньому світу, розвиток відбувається успішно», – наголошує О.В.Лішин [236, с.12]. 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 [432, 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 [74, 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 [432, 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. Беручи участь у спільній діяльності разом із іншими людьми, підлітки вчаться оцінювати їхні ділові і моральні якості, а також у зіставленні з ними – оцінювати і свої власні можливості. Спілкуючись з людьми в різних колективах (трудоному, навчальному і т.д.), підлітки опановують нормами взаємин в них, а головне – умінням гнучко переходити від одного виду спілкування до іншого з урахуванням цих норм. Всі ці новоутворення призводять до виникнення у підлітків рефлексії на власну поведінку всередині різних колективних взаємин, вміння оцінювати свою поведінку і своє «я» за певними критеріями.

Аналізуючи проблему визначення типу провідної діяльності підліткового періоду із урахуванням особливостей трансформації сучасного соціального простору 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.

Згідно із дослідженнями О.І.Бедлинського, «сама недостатність спільної діяльності, як організованої системи активності взаємодіючих індивідів, спрямованої на відтворення об'єктів матеріальної і духовної культури є однією з причин подовження підліткового віку...» [32, с.50].

Більш поширеним у вітчизняній психології 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 [336].

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 [284, 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. У сучасній науковій літературі простежуються спроби віднайти аргументи щодо комбінованого визначення провідної діяльності підлітка (комплексного поєднання навчання як виду суспільно корисної діяльності та інтимно-особистісного спілкування у практиці особистісного становлення підлітка (О.В.Лішин, А.М.Медведєв, В.М.Поліщук) [235; 338; 324]) або виявлення альтернативних підходів: проєктивна діяльність (К.Н.Поливанова) [323], діяльність конструювання (О.І.Бедлінський) [32], соціально-психологічне експериментування із власною ідентичністю (Г.А.Цукерман) [462], ігрова діяльність, спрямована на моделювання складної структури суспільства та способів інтеграції підлітка у соціальному вимірі, що є ігровою за типом, соціально-моделюючою за формою та суспільно-значущою за змістом (А.А.Ліберман) тощо. Тому до цих пір складно дати закінчену соціально-психологічну характеристику цього типу діяльності, але вже можна гіпотетично припустити, що її сутність пов'язана із оволодінням підлітками основними формами розвиненого людського досвіду (різних видів спілкування) як глибинною підставою практичної свідомості. 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» [236, 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 А).

Найбільш суттєві зміни вікового розвитку підлітків пов'язані із емоційно-ціннісним самоставленням (як складним структурно-функціональним аспектом самосвідомості особистості) [342, с.27], здатністю

до поглибленого самооцінювання, що зумовлює об'єктивацію особистісного ставлення до свого «Я» як носія певних рис, властивостей і якостей, як до члена суспільства і як до суб'єкта діяльності.

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 [324, 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 [33, 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» [97, 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 [130, 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.Remshmidt & ets.). Ідентичність як «суб'єктивне почуття безперервної самототожності» (Е.Erikson) 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» [130, 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 конструктів 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 [229, 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 [237, с.24]. Сміслові диспозиції особистості (спрямованість особистості) у підлітковому віці активно перевіряються практикою реалізації смислових конструктів 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 [229, 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's, D.Hart's 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 462, 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» [236, 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 191, с.588].

Активно у підлітковому віці відбувається розвиток мовлення. Комуникативно-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 [317].

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 [27, с.27].

Труднощі в організації суб'єктивної діяльності виникають у віці 12-14 років, коли, відповідно до J.Piaget, 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 [103, 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 [103, 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. Формування смислу

життя детермінує становлення зрілої особистості і передбачає два нерозривних моменти: стабілізація внутрішньої організації, що набуває ознак стійкої вітальної структури, та соціальна визначеність особистості [274, с.223].

Суперечливість підліткового періоду унеможливорює однозначність тлумачення змісту вікового розвитку підлітків на засадах лише одного із наукових підходів і зумовлює доречність використання еkleктичного синтезу як принципового підходу дослідження специфіки онтогенетичного розвитку підлітків. Ph.Rice, зокрема, наголошує на значущості еkleктичного підходу до вивчення підліткового віку у парадигмі міждисциплінарного синтезу, що дозволяє поєднати погляди біологів, психологів, педагогів, соціологів, антропологів і медиків на сутність вікового становлення підлітків [348, с.19].

3.2. Комуникативна складова психічного розвитку підлітків

Взаємодія людини із довколишнім світом здійснюється у системі об'єктивних стосунків [314, с.291-295], що моделюються у процесі суспільно значущих міжособистісних взаємин.

Соціальне життя трансформує структури інтелекту за посередництвом мови (знаків), змісту взаємодії суб'єкта із об'єктами (інтелектуальні цінності) та правил організації процесів мислення (колективні логічні або дологічні норми). У даному контексті інтеріоризовані соціальні стосунки зумовлюють нові можливості розвитку мисленнево-мовленневої стратегії суб'єктивної поведінки (J.Piaget; Б.Г.Ананьєв, О.М.Леонт'єв, В.С.Мухіна).

Значну роль у моделюванні особистісних стратегій життєтворчості відіграє використання сенситивних періодів онтогенетичного розвитку, що у підлітковому віці, за визначенням В.Е.Чудновського, зумовлює розвиток здібностей до міжособистісного спілкування [467, с.6].

Підліток, як свідчать дослідження О.В.Ємельянової, із готовністю сприймає все нове, інтерес до життя у цілому і до різних його проявів підштовхує його до нових експериментів, він легко навчається, легко відмовляється від того, що не призводить до успіху (яким він його уявляє). Усім цим можливостям необхідний певний вектор – напрям, що поступово призведе його до справжньої зрілості. Зазвичай цей напрям задає те оточення, в якому знаходиться підліток, ті спільноти, в яких він знаходить визнання. Приймаючи соціальні й моральні цінності такого оточення, людина починає вибудовувати за ними свою особистість і своє майбутнє життя [134, с.24].

Основу формування нових психічних та особистісних властивостей підлітків, освоєння навичок адекватних соціальних стосунків складає спілкування у процесі реалізації різних видів діяльності (Б.Г.Ананьєв, О.М.Леонт'єв, А.В.Петровський, М.Г.Ярошевський та ін.).

Із позицій діяльнісного підходу *спілкування* є складним багатоплановим процесом встановлення і розвитку контактів між людьми, детермінованим потребами у спільній діяльності, що передбачає обмін

інформацією, напрацювання єдиної стратегії взаємодії, сприймання і розуміння партнерів [340, с.244].

Більш широким контекстом аналізу категорії «спілкування» є її тлумачення як самостійної категорії (Б.Ф.Ломов, В.В.Знаков, А.О.Реан та ін.). У даній парадигмі процес спілкування для людини може інтерпретуватися не лише як засіб, але й як мета, що відображує специфічну, відносно самостійну активність людини, пов'язану із потребою у контакті із іншими людьми («афіліативна потреба» у термінології А.Маслоу) [239, с.248; 349, с.266-269]. Послідовно відстоюючи ідею автономності і самоцінності означеного процесу, В.В.Знаков, зокрема, під спілкуванням розуміє «таку форму взаємодії суб'єктів, яка первинно мотивується їхнім прагненням виявити психологічні якості одне одного і у ході якої формуються міжособистісні стосунки між ними (прив'язаності, дружби або, навпаки, неприязні)» [147, с.48-49].

У структурі спілкування традиційно виокремлюються такі компоненти як когнітивний (пізнавальний), афективний (емоційний) та поведінковий (М.М.Обозов, Я.Л.Коломінський). Згідно із дослідженнями Б.Ф.Ломова основними складовими структури спілкування є інформаційно-комунікативний аспект, що визначає сферу і спрямованість обміну інформацією за допомогою вербальних і невербальних засобів спілкування; регуляційно-комунікативний аспект, що зумовлює регулювання поведінки партнерів по спілкуванню у контексті спільного стилю діяльності, сумісність суб'єктів комунікації, синхронність їх поведінки тощо; афективно-комунікативний аспект виражається у процесах взаємосприймання партнерів по спілкуванню і моделювання на цій підставі емоційного оцінювання, взаєморозуміння та рефлексії у спілкуванні [239, с.266].

А.О.Реан для опису процесу спілкування використовує модель, у структурі якої виокремлюється чотири елементи:

- когнітивно-інформаційний компонент, пов'язаний із процесом сприймання і передання інформації за посередництвом знакових (у тому числі вербальних) засобів;
- регулятивно-поведінковий компонент, що характеризує особливості поведінки суб'єктів, взаємну регуляцію їх дій;
- афективно-емпатійний компонент, що описує спілкування як процес обміну і регуляції на емоційному рівні;
- соціально-перцептивний компонент, пов'язаний із процесами взаємного сприймання, розуміння і пізнання суб'єктів у процесі спілкування [349, с.268-269].

Інтеграція означених елементів у цілісному акті спілкування зумовлює виявлення стратегічного спрямування комунікації суб'єкта. За визначенням Ф.С.Бацевича стратегія мовленнєвого спілкування – це «оптимальна реалізація інтенцій мовця щодо досягнення конкретної мети спілкування, тобто контроль і вибір дієвих ходів спілкування і гнучкої їх видозміни в конкретній ситуації» [31, с.118]. У системі конструктивної суб'єкт-суб'єктної

взаємодії її стратегію визначає спільне феноменологічне поле діалогічного (або полілогічного) характеру, що зумовлює вибір глобального мовленнєвого наміру, добір мовних засобів презентації реальності відповідно до модифікованих суб'єктивних смислів, вибір тональності спілкування, формування сприятливої атмосфери взаємодії всіх учасників комунікації у відповідному комунікативному режимі тощо.

Умовно можна виокремити два типи стратегій спілкування, що визначають загальний стиль взаємодії у спілкуванні:

- власне комунікативну, що зумовлює правила і послідовність комунікативних дій, яких дотримується адресант,
- змістову, що характеризує покрокове змістове планування мети з урахуванням наявного мовного коду в межах покрокової реалізації комунікативного процесу [31, с.119].

Стратегії спілкування особистості не є сталими і залежать від прагматичних чинників взаємодії: онтогенетичних характеристик комунікантів, соціальних ролей, конситуативних умов, комунікативного досвіду тощо.

Прагматичний аспект комунікації (поведінкові ефекти комунікації) зумовлює розуміння поведінкових інтеракційних систем, що інтерпретуються як природний фокус вивчення тривалого прагматичного впливу комунікативного феномену [70] і може бути залучений до загальної логіки комунікативного моделювання особистісних конструктів.

Спільна діяльність та спілкування суб'єктів життєтворчості відбувається в умовах соціального контролю, який здійснюється на підставі соціальних норм – прийнятих у суспільстві зразків поведінки, що регламентують взаємодію та взаємостосунки людей [314, с.293]. Особливо актуальними функції соціального контролю є у становленні підлітків, основною формою самопізнання яких виступає соціальне порівняння себе із іншими людьми: дорослими та однолітками («дзеркальне Я» у термінології Ch.Cooley, «ідея Я» у термінології G.Mead), що виявляється у міжособистісному спілкуванні і сприяє формуванню особистості підлітка. Взаємини із іншими людьми опосередковують процес самоусвідомлення і персонального самоосмислення [195, с.30]. Знання підлітка щодо себе, таким чином, є рефлексією знань інших щодо нього (Ch.Cooley, M.Crossley, J.Marcia, G.Mead & ets.). Крім того, як наголошується у контексті екзистенційної філософії K.Jaspers, спілкування – єдиний спосіб презентації екзистенції (глибинного рівня «Я») людини не лише для інших, але й для неї самої [цит. за 115, с.90].

Важливим моментом адекватного спілкування особистості, зокрема – особистості підлітка, є *самопрезентація* (self-presentation) [273], що у традиціях інтеракціонізму (Y.Jeams, Ch.Cooley, G.Mead & ets.) інтерпретується у соціальному дискурсі як засіб формування образу «Я» і підтвердження самооцінки. Схожих поглядів дотримуються B.Schlenker та M.Weigold, які наголошують на характерному прагненні індивіда представити бажаний образ себе для інших (зовнішній імідж) і для себе [531].

У стандартних, знайомих ситуаціях це відбувається без усвідомлюваних зусиль, а у незнайомих несталих ситуаціях має місце намірене інсценування (E.Goffman, R.Kowalski, M.Leary).

Представники теорії когнітивного балансу (F.Heider, L.Festinger & ets.) функцію самопрезентації вбачають у елімінуванні дисонансу, що виникає у людини через неузгодження власних і чужих оцінок [11]. Для відновлення когнітивного балансу свідомість долучає ряд прийомів, серед яких не останню роль відіграє селективний підхід щодо вибору партнерів по спілкуванню (L.Festinger), ставлення яких дозволяє підтримувати особистості певний рівень самоповаги і зберігати цілісність бажаного (або звичного) образу «Я» відповідно до рівня ідентичності суб'єкта [435]. Означена тенденція яскраво виявляється у поведінкових стратегіях підлітків, спрямованих на спілкування із рівними (або вищими) за статусом особистостями.

У контексті дослідження мотиваційних аспектів поведінки R.Arkin та A.Schutz вбачають у самопрезентації реалізацію мотивації досягнення або уникнення невдач [499; 532]. A.Schutz розрізняє чотири стилі самопрезентації, що утворюються двома координатами: 1) прагненням отримати соціальне схвалення – прагнення уникнути значущих втрат у соціальному схваленні; 2) активністю – пасивністю поведінкових стратегій суб'єкта:

- асертивний, що характеризується пасивною моделлю поведінки, спрямованої на досягнення соціального схвалення;
- агресивний, що передбачає використання активного агресивного способу представлення бажаного образу; особистість прагне домінувати, щоб адекватно виглядати серед інших, застосовує іронію, критичні судження, обмежує теми дискусії тощо;
- захисний, що визначається пасивним прагненням уникати негативного враження, дружньою але пасивною взаємодією; особистість прагне не привертати до себе публічної уваги, не афішувати свої здібності;
- самопрезентація виправдання, що спрямовується на уникнення значущих втрат у соціальному схваленні; основними способами реалізації є дисоціація, вибачення і виправдовування, поступки, що передбачають прийняття відповідальності за негативні наслідки події, тощо [532].

Дослідження російських науковців (Ю.М.Жуков, О.В.Михайлова та ін.) доводять, що у процесі самопрезентації людина не створює, а вибирає образи рольової поведінки виходячи із власного життєвого досвіду (досвіду соціальної драматургії у термінології E.Goffman`s) на підставі навичок виконання соціальних ролей [273, с.98-103], що формуються у процесі міжособистісного спілкування.

У площині вивчення психологічного значення спілкування у житті людини Б.Г.Ананьєв відзначає, що діяльність спілкування зумовлює характер соціальної детермінації індивідуального розвитку особистості і у певному

сенсі приймає участь у формуванні всієї психічної організації людини [8, с.167]. У контексті накопичення і узагальнення досвіду спілкування підвищується рівень соціальної перцепції і саморегуляції поведінки (Б.Г.Ананьєв, О.О.Бодальов, Г.А.Ковальов, О.В.Лішин). Більш детально характеризуючи основні складові спілкування, Б.Г.Ананьєв виокремлює у ньому внутрішню, рефлексивну сторону: «На будь-якому рівні і за будь-якої складності поведінки особистості існує взаємозв'язок між: а) інформацією про людей та міжособистісні стосунки; б) комунікацією і саморегуляцією вчинків людини у процесі спілкування; в) перетворенням внутрішнього світу самої особистості» [9, с.160]. У процесі свідомого освоєння особистістю правил міжособистісних взаємин у межах соціальної групи, підкреслює Б.Г.Ананьєв, формується «об'єктивна основа оціночних ставлень дитини до самої себе» [10, с.119], комунікативні властивості особистості є передумовою розвитку рефлексивних характеристик, зокрема – підлітка, що пояснює ідею діалогічності внутрішнього світу особистості (М.М.Бахтін). «...Внутрішні монологи і мисленнєві діалоги у самосвідомості виступають словесно-логічним механізмом самосвідомості, ...утворюючи основні мовленнєво-мисленнєві операції у функціях цієї складної форми свідомості», наголошує Б.Г.Ананьєв [10, с.125].

Визначальною особливістю спілкування підлітків є виражений особистісний характер [410; 412]. Долучаючись до певних комунікативних подій – завершених ситуацій живої комунікативної взаємодії вільної мовленнєвої поведінки людей [46, с.219], підлітки імпульсивно декларують суб'єктивно значущі смислові сентенції як загальноприйняті норми і правила соціальної взаємодії в ситуаціях монологу, діалогу та полілогу, вибірково додаючи до системи поведінки шаблони, санкціоновані групою (Т.Шибутані). Розвиток стратегій міжособистісного пізнання у підлітків є одним із факторів становлення особистісної ідентичності та когнітивної складності імпліцитних теорій самосприймання – кількістю незалежних характеристик, що використовуються респондентом при оцінюванні та описі себе (А.В.Березіна, Н.А.Рождественська, А.В.Сорін та ін.) [399, с.8] та впливає на структурованість, складність та несуперечливість структури особистісних конструктів (G.Kelly). Саме у спілкуванні виявляється амбівалентність підлітка (G.Hall).

Підлітки спрямовані на пошук нових, продуктивних форм спілкування оскільки на фундаменті взаємостосунків формується і ускладнюється стратегічна модель взаємовідносин суб'єкта життєтворчості із соціальним оточенням із переважним тяжінням до одного із двох векторів соціального буття – просоціального або проіндивідуального. Означені вектори, як свідчать дослідження О.В.Лішина, у поєднанні із характером самооцінки, зумовлюють соціально-психологічну смислову структуру спрямованості особистості. Серед різноманітності типів спрямованості життєвих позицій підлітків, – наголошує О.В.Лішин, – «лише просоціально децентрована (гуманістична) спрямованість просоціального вектору найбільш повно відповідає етичному поняттю людяності» [236, с.18].

Основними *тенденціями розвитку спілкування* можна назвати такі:

- 1) від об'єктності – до суб'єктності (партнер по спілкуванню розглядається як особистість, а не як об'єкт маніпулювання, задоволення власних потреб людини; дитина виявляє ініціативу, стаючи активним партнером по спілкуванню).
- 2) від монологічності – до діалогічності (дитина починає орієнтуватися на зворотний зв'язок, що отримується від партнера по спілкуванню, тобто набуває соціальної чутливості).
- 3) від імпульсивності – до рефлексивності (людина вчиться контролювати свої безпосередні спонуки, піддаючи їх цензурі свідомості, внаслідок чого спілкування стає менш спонтанним, але більш нормалізованим, що є особливо важливим для періоду дитинства; зростає роль свідомості у спілкуванні).
- 4) від «вертикальних» стосунків – до «горизонтальних» (по мірі дорослішання людини все більш значущими стають контакти із рівними за статусом, на відміну від дитинства, коли роль однолітків відносно невелика).
- 5) від ситуативного – до особистісного (спілкування виходить за межі наявної ситуації, в результаті чого може відбуватися у внутрішньому плані, і стає вибірковим, тобто не потреби і ситуація, а внутрішнє прагнення визначає вибір партнера) [288, с.115].

Організація спілкування підлітків у двох площинах («Підліток – Дорослий» та «Підліток – Підліток») зумовлює необхідність аналізу розвивального потенціалу міжособистісної комунікації у нових реаліях сучасної історико-культурної ситуації невизначеності не лише у контексті поняття зони ближнього розвитку (Л.С.Виготський), а й поняття зони варіативного розвитку (В.В.Абраменкова, О.Г.Асмолов). На відміну від зони ближнього розвитку, що розкриває потенційні можливості навчання дитини у спільній діяльності із дорослим, *зона варіативного розвитку* визначає спектр можливих напрямків розвитку дитини, що задається групою однолітків у процесі ігрової взаємодії та спілкування [1, с.186].

В онтогенетичному розвитку особистості підлітка відбувається зміщення локусу особистісної значущості суб'єктів соціального простору із дорослих на однолітків. У даному контексті кожний із основних соціальних інститутів (сім'я, група однолітків) являє собою альтернативне референтне джерело вибору моделей поведінки; проте у підлітковому періоді розвитку доля групи однолітків (референтність) зростає, міжособистісні взаємини фіксуються переважно у горизонтальній площині, моделюючи прототипи дорослих стосунків, співвіднесених із соціальними і культурними нормами, що допомагають підліткам зрозуміти себе, випробувати свої сили, самореалізуватися. Внутрішній простір особистості (А.В.Петровський) протягом підліткового періоду моделюється і виявляється у репертуарі її внутрішніх («dialogical Self» у термінології Н.Нermans`s) і зовнішніх позицій. Збереження власного психологічного простору, згідно із дослідженнями

Є.М.Шиянова та О.І.Калмикової, підлітки розцінюють як необхідну умову продуктивного спілкування [480, с.62-64].

Особистісним надбанням дитини (підлітка) у межах зони варіативного розвитку є збагачення житейських понять за рахунок багатозначних міфологічних уявлень особистості, що забезпечує готовність людини до вирішення задач у непередбачуваних обставинах [1, с.186-187].

Ефективність спілкування значною мірою залежить від **комунікативної культури** учасників спілкування (А.С.Брудний, Л.П.Буєва, Ю.В.Жуков, М.С.Каган, С.О.Мусатов, Е.Ю.Соловйов, Б.Д.Паригін, В.А.Ядов та ін.), що визначається як сукупність культурних норм, культурологічних знань, цінностей і значень, які можуть використовуватися у процесі комунікації. Ю.В.Жуков означає три групи правил, що утворюють комунікативну культуру особистості:

- правила комунікативного етикету, що визначають порядок спілкування; правила даного порядку не пов'язані безпосередньо із ефективністю спілкування, проте їхнє ігнорування обмежує участь особистості у спілкуванні;
- правила узгодження комунікативної взаємодії, що обумовлюють тип спілкування (ділове, ритуальне, інтимно-особистісне тощо);
- правила самоподання (самопрезентації), що визначають індивідуальний успіх окремих учасників спілкування [цит. за 152, с.131], характеризують особливості навичок використання мовлення у конкретному контексті й ситуації спілкування із конкретною особистістю.

Комунікативна культура особистості (своєрідна логіка свідомості історичного суб'єкта, що виражається засобами мови і мовлення) зумовлює осмислення комунікативного задуму суб'єкт-суб'єктної взаємодії та визначення комунікативно-виконавчих стратегій, що є адекватними інтенціям спілкування і забезпечують взаємозбагачення індивідів засобами інформаційного обміну.

Успіх підлітків у спілкуванні багато у чому визначається мовленнєвою культурою особистості, що базується на специфічних ознаках унікального семантичного простору особистості (О.Л.Доценко) – системи функціонально виправданих зв'язків між значущими для певного кола осіб семантичними елементами, сповненими особливими значеннями та смислами [149, с.105], які піддаються розумінню та суб'єктивній інтерпретації.

Основою розуміння як специфічної характеристики мислення є активні дії особистості, спрямовані на осмислення і переструктурування комунікативної ситуації згідно із змістовною сутністю суб'єктивного ментального досвіду.

Інтерпретація відбувається у загальному контексті пізнавальної та оціночної діяльності і передбачає осмислення актів комунікації у площині особистісної логіки суб'єкта (Paul Ricoeur): виявлення прихованих смислів, долання суперечностей і співвіднесення думок, напрацювання критичності і

рефлексивності мислення, підтвердження особистісної ідентичності і динамічності дійсності тощо [353; 389].

У дослідженнях А.Н.Славської [389] визначено два основних типи інтерпретування:

- суб'єктивний, спрямований на вироблення власної думки;
- об'єктивний, орієнтований на більш детальне відтворення думки або концепції іншого.

Освоєння суб'єктом життєтворчості динамічної функції інтерпретування (у формі полісуб'єктних інтерпретаційних конструктів: нарація, діалог, міркування, судження) дозволяє вирішити низку задач мовленнєво-мисленнєвого розвитку особистості:

- ліквідує смислову невизначеність ситуації соціального існування, зокрема – спілкування;
- виявляє неявний контекст подій, в одиничному розкриваючи всеосяжне і всезагальне (О.М.Фрейденберг);
- зумовлює пошук способів перевірки власних гіпотез шляхом моделювання версій, здогадок;
- виявляє новий несподіваний смисл суб'єктивного семантичного простору за посередництвом вільного композиціонування долучених даних;
- спричиняє прагнення щодо виявлення суперечностей, дисонансів та їх утримання (згідно здатності утримувати суперечності до стану їх оформлення в проблему);
- забезпечує можливості використання методу реінтерпретації (повторного тлумачення схем умовиводів);
- пояснює необхідність співвіднесення (або не співвіднесення) власних версій, думок, конструктів із версіями інших людей;
- супроводжує напрацювання критичного ставлення до інформації, аргументів інших людей із площини буттєвої свідомості;
- здійснює рефлексію власних оцінок і суджень, зумовлюючи визначеність і сталість критеріїв такої рефлексії;
- співвідносить схеми інтерпретування із Я-концепцією та життєвою позицією [389, с.75-76].

Під смисловим радикалом провідної діяльності підліткового періоду розвитку здійснюється вибір соціально-культурного контексту, у площині якого можуть бути реалізовані особистісні конструкти суб'єкта життєтворчості. У контексті здійснення підлітками інтерпретації особистісного семантичного простору відбувається конструювання внутрішнього суб'єктивного світу, який набуває форми ціннісно-смислового конструкту (А.Н.Славська), що виражає розуміння і пояснення суб'єктом тотожності і мінливості світу і самого себе, детермінує інтеграцію внутрішнього Я і чисельності його зовнішніх проявів, об'єктивацій.

Комунікативна культура особистості позначає поглиблення особистісних смислів, інтенсифікує загальний розвиток особистості в умовах полілогу культур.

Формування комунікативної культури у сучасному постіндустріальному соціальному просторі, в якому діють тенденції усамітнення, відчуження особистості, носить суперечливий характер. Органічною складовою стратегії стабільного розвитку особистості, фактором попередження загрозливих конфліктів дезінтеграції, що є надзвичайно актуальним для сучасного українського суспільства, має стати комунікативна етика з її принципами визнання значущості інших ціннісних світів, поважання гідності суб'єктів взаємин.

Основною тенденцією взаємодії молодшого підлітка із соціальним середовищем, як доводять дослідження О.В.Лішина, є емоційний фактор комунікації (пошук значущого дорослого та референтної групи за критерієм поваги до особистості підлітка, його гідності, справедливості, емоційне прийняття як рівного), ефект причетності до групи. Генеза особистісного становлення підлітка зумовлює динаміку зорієнтованості комунікативних стратегій: від потреби в емоційному спілкуванні до потреби в реалізації власних принципів поведінки, заснованих на світоглядних позиціях особистості [236, с.20-21].

Генеза комунікативної культури підлітка, згідно із дослідженнями В.С.Мухіної, визначається такими тенденціями:

- 1) оволодіння системою вербальних і невербальних знаків, які утворюють мову і виступають у значеннях рідної культури;
- 2) оволодіння системою вербальних і невербальних знаків, які детермінують мову підліткової субкультури;
- 3) розвиток здатності оперувати у соціальному просторі серед реальних людей (однолітків та дорослих) значеннями сучасної (а іноді й минулої) системи словесних знаків, надаючи окремим значенням унікальних смислів і стверджуючи себе як неповторну особистість [284, с.415].

Комунікативна доцільність (культура) мовлення особистості визначається її точністю, багатством, виразністю та ясністю. Дослідження О.Г.Івановської доводять, що розвиток точності мовлення позначає поглиблення особистісних смислів, інтенсифікує загальний мовленнєвий розвиток особистості в умовах полілогу культур. Розвиток виразності мовлення сприяє розширенню соціальних контактів і спрямовує мовленнєвий розвиток екстенсивним шляхом. Досягнення ясності мовлення інтегрує обидва шляхи і зумовлює поглиблення мовленнєвого розвитку [149, с.161].

Комунікативний потенціал особистості («комунікативна компетентність» у термінології Л.А.Петровської, І.А.Зимньої, Ю.І.Ємельянова, О.В.Сидоренко) передбачає не просто володіння знаннями, але й можливість їх гнучкого застосування [75, с.42] у практиці міжособистісного спілкування, що зумовлює удосконалення і розширення репертуару культурних засобів мовленнєво-мисленнєвої діяльності.

Комунікативна компетенція визначається як сукупність комунікативних стратегій і комунікативних правил, постулатів, конвенцій тощо, якими володіють учасники спілкування [31, с.120]. Заснована на знаннях та чуттєвому досвіді, комунікативна компетенція детермінує можливості особистості орієнтуватися у ситуаціях спілкування відповідно до прийнятих у певному культурно-історичному середовищі норм і правил організації комунікативного простору.

Компоненти комунікативної компетентності особистості підлітка виявляються у площині формування суб'єктивного *комунікативного стилю* – сукупності звичних для суб'єкта способів і засобів встановлення і підтримання контактів із оточенням у різних ситуаціях спілкування (напрацювання ідей, прийняття і формулювання рішень, подолання конфліктів) [276, с.61].

У площині мовленнєвої компетентності підлітків формується металінгвістична обізнаність: здатність думати про мову і коментувати її властивості (В.С.Мухіна, Г.А.Цукерман; J.Schaeffer & ets.). Підлітки інтуїтивно підходять до відкриття того, що мова, будучи знаковою системою, дозволяє відображувати довколишню дійсність і, крім того, фіксувати певний погляд на світ у площині розвитку самосвідомості.

У науковому доробку психологів (М.Р.Львов, В.С.Мухіна, Д.Ф.Ніколенко, Л.М.Проколієнко, С.Л.Рубінштейн, І.О.Синиця; J.Schaeffer та ін.) визначено такі тенденції у розвитку мовлення підлітків:

- розширення словника: поява абстрактних слів та покращення семантичної інтеграції; розуміння прямого і переносного значення слів; розвиток навичок правильного вживання слів у різних контекстах;
- зростання обсягу і структурне ускладнення одиниць мовлення, що виражається у все більш частому вживанні складних синтаксичних конструкцій, у зростанні внутрішньої складності цих конструкцій, а також у розширенні сфери використання слів складної морфологічної структури;
- зростання різноманітності граматичних засобів, активізація граматичних ресурсів мови;
- уніфікація засобів мовлення, зменшення різноманітності, швидкий ріст використання однієї форми мовлення при зниженні інших аналогічних форм, що призводить до стандартизації мовлення школярів [248, с.42-43];
- помітний розвиток експресивної функції мовлення: адекватне використання інтонаційних засобів виразності в усному мовленні, розуміння емоційного підтексту мовлення (ліричного та риторичного); інтерес до оволодіння засобами виразності мови (алегорій, метафор тощо).

Зрілість і самостійність підлітка як суб'єкта комунікації характеризуються рівнем планування задуму висловлювання у внутрішньому плані, забезпеченого переліком необхідних операцій (логіко-граматичних,

інтелектуальних та текстуально-стилістичних) для втілення задуму у найбільш розгорнутій і складно організованій формі дискурсу. Прагматика мовлення у підлітковому віці удосконалюється у широкому діапазоні комунікативних і соціальних ситуацій, покращується референтна комунікація: активно формуються навички правильного і комунікативно доцільного мовлення (Г.М.Іваницька, Т.О.Ладиженська, М.Р.Львов), удосконалюється здатність визначати і виправляти неінформативні повідомлення (О.Б.Дарвиш, J.Schaeffer). Даний процес потребує освоєння підлітком чотирьох фаз мовленнєвого акту:

- 1) фаза орієнтування, котра передбачає необхідність уміння визначати особливості ситуації спілкування (зокрема – мету, особливості адресата мовлення), а також тему і основну думку висловлювання;
- 2) планування змісту і логічної послідовності висловлювання;
- 3) реалізація плану у зовнішньому мовленні за допомогою адекватних мовних засобів, що зумовлює необхідність збагачення словарного запасу, уміння обирати стиль і жанр мовленнєвого повідомлення, аналізувати зміст і мовне оформлення тексту, здійснювати редагування висловлювань;
- 4) перевірка результатів мовленнєвої діяльності, контроль за здійсненням задуму із урахуванням цілей спілкування, що спричиняє розвиток уміння слідкувати за реакцією слухачів, реагувати на неї, відповідним чином корегуючи власне мовлення [148, с.10-12].

У підлітковому віці збільшується діапазон використання різних джерел інформації для забезпечення змістовності висловлювання; підлітки активно користуються власним життєвим досвідом освоєння навколишнього світу (реального та віртуального), знаннями інших людей (у тому числі матеріалами лекцій, докладів, бесід), засобами масової інформації (Інтернет-мережа, телебачення, кіно, радіо, журнали), навчальною і науково-популярною літературою, долучаються до мистецтва. Правильність мовлення підлітків пов'язана із усвідомленням мовних норм, якості і комунікативної доцільності (культури) мовлення. Підліток відчуває неправильні чи нестандартні форми і звороти мовлення у своїх вчителів, батьків, знаходить порушення правил мовлення у книгах, газетах, у виступах дикторів телебачення. Підлітки, розвинені відповідно до вікової норми, звертаються до словників і довідників, щоб уточнити значення слова [114, с.123], здатні вільно, своїми словами викладати прочитане, запам'ятовувати словесний, а не наочний матеріал. Розповіді стають більш цілеспрямованими, послідовними і чіткими у композиційному плані; значна увага приділяється опису думок і почуттів персонажів розповідей та переказів (О.Б.Дарвиш, В.С.Мухіна, Г.А.Цукерман). Мовні форми, що реалізуються в мовленні, у свою чергу упорядковують мислення. Рефлексивні досягнення у розвитку когнітивних функцій підлітків зумовлюють появу нового рівня мовленнєвого спілкування: значні сфери особистісного досвіду підлітка можуть стати предметом комунікації, емоційно-мислительною подією, розділеною з іншими людьми. «Новий рівень спілкування, предметом якого є елементи

рефлексивного особистісного досвіду, може служити тим інтерпсихічним простором, у якому починають розгортатися нові – власне підліткові – процеси розвитку» – наголошує Г.А.Цукерман [462, с.21].

Саме у підлітковому віці простежується суттєва різниця між усним і письмовим мовленням школярів: суб'єкт набуває спроможності розрізняти особливості усної і письмової форми вираження думки залежно від комунікативного призначення. У мовленнєвій діяльності підлітків спостерігається удосконалення уміння письмово викладати думки, дотримуючись правил граматики, зростання чутливості до літературного оформлення сказаного і написаного (Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко, І.О.Синиця). Основною ланкою у розвитку письмового мовлення, згідно із твердженням С.Л.Рубінштейна, є розвиток зв'язного мовлення – уміння «відобразити у мовленні усі суттєві зв'язки предметного змісту так, щоб смисловий зміст мовлення утворив контекст, зрозумілий іншим» [360, с.413].

Зв'язність мовлення узгоджена із його точністю, що є особливо важливим для розвитку наукового мислення (мислення із використанням понять). Надалі письмове мовлення, що будується на засадах продуманості, логічності, зв'язності, починає суттєво впливати на розвиток усного мовлення (Т.О.Ладиженська, С.Л.Рубінштейн).

Підліток у силу вікових особливостей (орієнтованість на однолітка, конформізм тощо) здатен варіювати своє мовлення залежно від стилю спілкування і особистості співрозмовника. Для підлітка важливий авторитет культурного носія мови. Персональне засвоєння мови, його значень і смислів, на думку О.Б.Дарвиш, індивідуалізує самосвідомість підлітка. Саме в індивідуалізації самосвідомості через мову полягає вищий смисл розвитку [114, с.124]. Засвоєння підлітками культурних норм мовленнєвої діяльності у всіх її видах реалізується за посередництвом складного мовленнєвого механізму (М.І.Жинкін, І.О.Зимня [136; 142 та ін.]), у структурі якого виокремлюються загальнофункціональні механізми – осмислення, випереджувальне відображення (у формі імовірнісного прогнозування і упереджувального синтезу), оперативна і постійна пам'ять, а також специфічно мовленнєві механізми – операційні, смислоутворювальні та фонаційні (звукоутворювальні). Означені механізми, згідно із твердженням І.О.Зимньої, «суть прояви інтелектуальної діяльності людини, компоненти структури її інтелекту», а отже їх розвиток у навчальному процесі «позитивно позначається не лише на рівні сформованості мовленнєвої діяльності, але й, що не менш важливо, на особистісному розвитку учня в цілому» [142, с.91]. Водночас віртуальне спілкування через Інтернет, отримання готових відповідей на будь-яке питання, зняття покрову сакральності із різних видів інформації [1, с.177] детермінує напрацювання нових механізмів змінення і передання культури у сучасному соціальному просторі, що принципово відрізняються від механізмів попередніх епох розвитку цивілізації, серед яких вагоме місце займає феномен підліткової субкультури. Субкультура підліткових груп відображує потребу суб'єктів дорослішання у самовираженні, епатажі, виклику і демонстрації свого

ставлення до світу, не скутого обмеженнями соціальних норм, санкцій та очікувань. «Однолітки забезпечують переважно індивідуалізацію розвитку дитини і задають зону її варіативного розвитку, представлену дитячою субкультурою як у соціо-, так і в онтогенезі», – підкреслює В.В.Абраменкова [1, с.185].

Особливого сенсу для підліткової субкультури набуває сленг. Сленг у підліткових об'єднаннях – мовна гра, маска, що виражає потребу і можливість відійти від соціального контролю, відокремитися, надаючи особливого смислу своєму об'єднанню (В.В.Абраменкова, О.Б.Дарвиш, В.С.Мухіна). Тут напрацьовуються особливі форми сленгового мовлення, які не лише стирають індивідуальні дистанції між співрозмовниками, але й у короткій формі виражають філософію життя [114, с.124].

Своєрідним проявом змісту підліткової субкультури (формою виявлення сленгового мовлення) є прізвиська й нікнейми (самоназивання користувача Інтернет-мережі) як засіб табування особистих імен, що зумовлює структурування, відмежування від соціуму та автономізацію дитячих спільнот. Прізвисько структурує та певною мірою виявляє характер взаємин у групі однолітків, означає задану групою рольову програму поведінки підлітків і є емоційно насиченим елементом оцінки групою особистісних рис та певного стилю поведінки членів групи. Самоназивання (нікнейм) підлітка відображує самооцінку дитини і є захисним механізмом, що компенсує різницю між сприйманням особистості групою і самосприйманням. «За посередництвом вираження власного образу «Я» у вигляді нікнейму дитина підкреслює свої позитивні якості і підвищує власний статус у групі», – наголошує В.В.Абраменкова [1, с.179]. З огляду на означене можна констатувати, що характерним для підліткового віку є особлива значущість використання мовлення як засобу набуття і передання інформації, засобу самоусвідомлення і самовираження, а також засобу впливу на однолітків та дорослих у процесі міжособистісної комунікації.

Особистісне зростання підлітків передбачає конструктивну ревізію суб'єктивного досвіду, усталених понять та уявлень, потребує розвитку сприйнятливості, сензитивності, здатності протистояти тиску звичок. Проте підлітки не завжди готові до гнучкої модифікації поведінки, змінення своїх позицій і установок.

У сучасних умовах інформатизації та глобалізації суспільства, як свідчать дослідження психологів (В.В.Абраменкова, А.Р.Баташев, М.В.Григор'єва, І.Д.Єгоричева, О.В.Лішин, О.Н.Манолова, І.О.Соловійов та ін.), здійснюється інтенсивний розрив між поколіннями, відбувається відчуження від живих носіїв культури (і зокрема – мови) на користь сукупного дорослого і сукупного однолітка [1, с.176-177]. Ще на початку 90-х років ХХ ст. Т.О.Ладиженська [206] наголошувала, що молодші підлітки не вміють вільно висловлювати думку, намагаються говорити, користуючись короткими, структурно одноманітними реченнями, їхнє мовлення інтонаційно невиразне. Для мовлення підлітків 10-11 років, згідно із спеціальними дослідженнями Т.О.Ладиженської, характерні:

- переривчастість, що виявляється у зупинках, у повторенні окремих слів, складів і навіть звуків і свідчить про певні труднощі у висловлюванні думки;
- інтонаційна нерозчленованість мовлення, тобто вимовляння окремих словесних груп без необхідного інтонаційного розмежування;
- відсутність інтонації цілого тексту, що спричинене відсутністю цілеспрямованості, певного задуму висловлювання; відсутність інтонації цілого тексту у висловлюванні робить його недоладним і складним для сприймання;
- інтонаційний монотон, що виявляється у відсутності інтонації перелічення, уособлення, упереджувально-пояснювальної інтонації тощо [206, с.196-197].

На жаль у вимірах сучасного соціокультурного простору вади розвитку зв'язного мовлення підлітків – мала мовленнєва активність у середовищі однолітків та у мікросоціумі, недостатність розвитку операційно-технічної сторони спілкування (недостатній лексичний запас, аграматизми в усному та писемному мовленні, інтонаційна монотонність), дефекти мовлення, невміння чітко сформулювати свою думку у висловлюванні, некомпетентність у стильовому оформленні усного і писемного мовлення тощо – не зникли, але ще більш посилюються, що спричиняє ускладнення соціальної адаптації та наростання комунікативних бар'єрів у спілкуванні підлітків

Експериментальне дослідження О.В.Пьянової [345, с.23] доводить, що змістовними і структурними характеристиками бар'єрів спілкування, детермінованих конституційною предрисункцією особистості підлітків (комплекс неповноцінності, фрустраційні переживання, конституційно-континуальна мінливість особистості тощо) є такі:

- наявність бар'єрів суб'єктивно-мотиваційної ланки спілкування, що зумовлюють труднощі перцептивного орієнтування у ситуації спілкування і у комунікативному намірі, труднощі усвідомлення психологічної реальності «Іншого», установки на «прочитання Іншого» через недостатню сформованість смислоутворювальних мотивів діяльності;
- бар'єри емоційної складової самосвідомості: фрустраційні переживання мовленнєвого дефекту, неуспішності навчання, проблеми міжособистісного характеру у сім'ї та групі однолітків;
- бар'єри поведінкового рівня: демонстрація нерозуміння партнерами по спілкуванню, уникання певних побутових ситуацій, що спричиняє звуження кола контактів; недостатня адекватність процесу комунікації, що виявляється у інактивності, односторонньому співпереживанні партнеру; збіднення мовленнєвих дій, що виражається у наданні переваги коротким, легким у вимові вербальним одиницям.

Без спеціальної цілеспрямованої роботи, і зокрема, навчання, зорієнтованого на розвиток мовлення, уважного ставлення до усного

мовлення школярів, значна кількість підлітків не лише не оволодівають окремими композиційними формами висловлювань, а й не усвідомлюють необхідності мовленнєвого саморозвитку.

Розвиток мовлення відбувається більш успішно у сприятливому мовленнєвому середовищі. У професійно організованому навчальному діалозі мовлення використовується як засіб набуття, збереження і передання знань, як засіб самовираження і впливу. У даному контексті мовлення підлітків може бути збагачене за рахунок використання різноманітних за синтаксичною структурою та інтонаційно оформлених висловлювань. Відповідно, цілеспрямоване формування комунікативної культури особистості, оволодіння ефективними способами формування і формулювання думки і особливо – організації нових мовленнєвих програм є необхідною передумовою комунікативного моделювання особистісних конструктів у період дорослішання.

3.3. 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 [46, 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 та ін.) і означає вектори дослідження інтегративних можливостей (ресурсів) суб'єкта щодо реалізації самодетермінації, саморозвитку і самовдосконалення.

У контексті акмеологічних досліджень О.С.Огнева становлення можливостей детермінації особистістю власної активності, розвиток здатності бути суб'єктом діяльності («аргументом, а не функцією») визначається поняттям «суб'єктогенез» [301]. 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 реалізовувати 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) [301].

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)» [177, 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 конститує і виражає її здатність до саморозвитку, саморуху через ініціювання суб'єктом цілеспрямованих творчих (перетворюючих дійсність) предметних дій [185, 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 [185, 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), що зумовлює успішність самореалізації у різних життєвих обставинах [156, 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» [185, с.169].

Заслуговує 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 [360].

Особистість (як носій модусу суб'єктності у термінології В.А.Петровського [315]) 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.

У дослідженнях W.Mischel's виокремлено п'ять груп особистісних змінних, що пояснюють специфіку взаємодії із ситуацією:

- 1) когнітивні і поведінкові компетенції конструювання (операції і перетворення, що виконуються людиною відносно змісту інформаційного поля), які зумовлюють потенційні можливості чисельних поведінкових паттернів;
- 2) стратегії кодування і система особистісних конструктів індивіда (способи групування і категоризації зовнішніх впливів, що зумовлюють селективність тлумачення стимулів);
- 3) очікування відносно наслідків поведінкових можливостей особистості у конкретній ситуації, що управляють вибором певної лінії поведінки серед потенційної множини;
- 4) суб'єктивні цінності та цілі суб'єкта життєдіяльності;
- 5) плани і системи саморегуляції (прийняття індивідуальних планів, що керують поведінкою за відсутності, а іноді всупереч, безпосередньому тиску ситуації і регулюються самокритикою або самосхваленням відповідно до очікувань і стандартів суб'єкта) [521].

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 [86, с.4], зумовленим спрямуванням особистісної активності суб'єкта життєтворчості, установкою (Д.М.Узнадзе).

Посилаючись на теоретичні положення І.Канта, В.А.Петровський [315] характеризує активність системи (особистості) як детермінованість тенденцій її змінення тими інноваціями, які виникають у ній актуально (тут і тепер) – це детермінізм саме зі сторони теперішнього, а не минулого (у вигляді слідів попередніх подій) або майбутнього (у вигляді модифікації цих тенденцій подіями, із якими ще належить зустрітися). «Активність як діяльний стан суб'єкта детермінована внутрішньо, зі сторони його ставлення до світу, і реалізується назовні, у процесах поведінки», – наголошує В.А.Петровський [314, с.275].

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 [27, 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» [123, 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.Маслоу, С.Роджерс, В.Сатир & etc.), 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.Роджерс), творча самореалізація (А.Маслоу) 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 [3, 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 [2, 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 [3, 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» [4, с.77].

Активність підлітка спрямована перш за все на соціальні, суспільні стосунки, на будівництво внутрішньої моделі соціального світу (Г.М.Андреєва, А.Р.Баташев, С.Л.Рубінштейн) і має подвійну детермінованість – предметом та її власної іманентною логікою [130]. Розвиток суб'єктності підлітка супроводжується все більш значим долученням до процесу моделювання власної активності, власного впливу на події, що відбуваються [27, 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 [4, 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» [27, с.26].

Самовираження, пов'язане із образом свого «Я», із самопізнанням своїх здібностей, із співвіднесенням їх із своїми потребами тощо, відрізняється від самореалізації у житті, коли пізнання закінчене і потрібно будувати усю сукупність своїх зовнішніх взаємин зі світом (не лише у ціннісно-смысловому, але й у контрольному-дієвому відношенні). Можливість повного, гармонійного співпадіння самовираження і самореалізації цілком залежить як від сформованості образу «Я» (із точки зору цілісності), так і від особистої готовності організувати, забезпечити, створити і т. ін. всю сукупність зовнішніх умов самореалізації. Ці дві умови є необхідною передумовою для того, щоб самовираження і самореалізація адекватно (для особистості) узгоджувалася в усіх аспектах (часовому, ціннісному, дієвому тощо) [4, с.100].

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 [3, с.12].

Індивідуально-типологічні властивості семантичного інтегралу особистості дозволяють говорити про варіативність його виявлення у поведінці особистості: серед типових моделей поведінки може бути регулювання механізмами наслідування, навіюваність, адаптивність дій, орієнтованість на групову думку або – опір на власні критерії оцінки результатів та міри труднощів у досягненні мети, саморегулятивність, впевненість у своїх діях, автономність у прийнятті рішень [3, с.12-13].

«Гуманістична спрямованість із індивідуалістичною акцентуацією», – за визначенням І.Д.Єгоричевої, – є базовою особистісною детермінантою самореалізації особистості у підлітковому віці [130, с.10].

Процес формування свого «Я» (із точки зору його цілісності, різнобічності) пробуджує високу потребу у самовираженні, в «апробації» своїх життєвих сил і можливостей. Отримуючи своєрідний «відгук», підтвердження адекватності свого способу дії, спілкування, людина стає більш впевненою у собі. Проте не всі підтвердження є схвальними, позитивними. Людина, що творчо реалізує себе, постійно наштовхується на неприйняття, нерозуміння або навіть засудження. «Найголовнішим у такому разі є вироблення уявлення про свій власний спосіб дій і життя і переконаність у необхідності його реалізації за будь-яких обставин» [4, с.101].

Типи активності відрізняються за такими підставами:

- стійкість – нестійкість,
- впевненість – невпевненість,
- переважання ініціативи чи відповідальності,
- поєднання ініціативи та відповідальності,
- висока – низька активність [4, с.107].

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) [2, 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» [2, с.6], і є вираженням персональних спонук, бажань і мотивів суб'єкта.

Внутрішньою умовою організації життєдіяльності людини, регулятором її життєвих виборів, справ і цілей психологи (К.О.Абульханова-Славська, О.В.Алексєєва, С.Д.Максименко, Л.О.Регуш, В.Ф.Сафін та ін.) називають відповідальність, причому лише у тому випадку, коли особистість бере на себе відповідальність за власною ініціативою, тобто стає суб'єктом відповідальної поведінки [342, с.356]. **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 [4, 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 [371, 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.

О.В.Алексєєва тлумачить відповідальність як складний, нелінійний особистісний феномен, основними аспектами аналізу якого є такі:

- відповідальність як нормативність, слухняність, соціальний обов'язок, зобов'язання – зовнішня відповідальність, соціальна нормативність;
- відповідальність як долученість до події, як відповідальність перш за все перед самим собою – внутрішня відповідальність, що передбачає наявність певного рівня саморегуляції, самоконтролю і самооцінки, довільності у слідуванні зовнішнім нормам, поєднання організованості і самостійності [342, с.356-357].

Важливою особливістю відповідальності є інтерналізованість морально-правових цінностей і норм групи, суспільства у власні диспозиції особистості, у суб'єктність [371, 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.Леонтєв, 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 [521].

Самосвідомість дітей підліткового віку дедалі частіше долучається до процесу саморегуляції, управління поведінкою (М.Й.Боришевський, О.Р.Калітеєвська, Д.О.Леонтєв, Ю.А.Миславський, А.К.Осницький та ін.).

Г.С.Нікіфоров у широкому смислі 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)» [295, с.16]. У даному контексті процес

психічного саморегулювання носить свідомий (проте не в усіх своїх фазах усвідомлюваний) і цілеспрямований (а отже й активний характер) [295, с.17]. Активний характер саморегуляції простежується і у дослідженнях С.Б.Кузікової, яка визначає особистісну саморегуляцію як свідому активність індивіда, спрямовану на приведення внутрішніх резервів у відповідність із умовами зовнішнього середовища для успішного досягнення значущої мети [199, с.90]. У процес саморегуляції особистості активно включаються її самооцінка, образ Я як інтегрована форма самосвідомості, що є цілісним уявленням особистості про себе, а також оцінні ставлення до інших (М.Й.Боришевський). Означене зумовлює спроможність особистості адаптуватися до різноманітних життєвих ситуацій (вибір певного стилю поведінки, способу реагування), що детермінована адекватним знанням про себе (належний рівень розвитку особистісної рефлексії) та достатньо стійким і позитивним ставленням до себе, що дає можливість постійно «примірювати» свої реальні можливості до вимог ситуації, співвідносити свою поведінку з очікуваннями інших людей, не втрачаючи при цьому самоповаги й почуття власної гідності [199, с.90-91].

Вищою формою саморегуляції є *самодетермінація* – здатність діяти непрогнозованим щодо зовнішнього спостерігача чином, але внутрішньо осмислено і послідовно, на підставі вищих рефлексивних внутрішніх критеріїв прийняття рішення і управління поведінкою (О.Р.Калітеєвська та Д.О.Леонтєв) [158, с.49]. 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.Леонтєва, сутність кризи підліткового віку, розв'язанням якої є «інтеграція активності і регуляції у вільній самодетермінованій активності зрілої особистості» [158, с.49-50].

Одним із найбільш важливих параметрів, тісно пов'язаних із ефективністю саморегуляції, є *самоконтроль*, що відображує наявність потреби контролювати, негативне ставлення до сприйнятої неконтрольованості (А.Варczyk, N.Friedland, G.Keinan, Y.Regev & ets.), що спричиняє зниження здатності до адаптації (А.Г.Амбрумова, Ф.Б.Березин та ін.). Взаємодія людини із іншими суб'єктами соціального простору неможлива без актуалізації механізмів самоконтролю, що детермінує свідомий контроль людиною суб'єктивних відносин, поведінки згідно із засвоєною системою соціальних еталонів (Б.А.Буйвол, Г.С.Нікіфоров, Т.Шибутані та ін.).

Структура самоконтролю представлена єдністю контрольованої змінної та еталонної складової. Зокрема у контексті аналізу самоконтролю поведінки

особистості Г.С.Нікіфоров виокремлює як контрольовану змінну намір здійснити певний вчинок, тоді як еталонна складова може бути представлена засвоєною у процесі виховання норми (зразка) прийнятої у суспільстві поведінки відповідно до ситуації [295, с.27].

Важливим онтогенетичним етапом розвитку самоконтролю особистості є підлітковий період, протягом якого відбувається активний розвиток і вдосконалення мислительних можливостей підлітка, що зумовлюють зростання розуміння значення самоконтролю як чинника успішності діяльності. «Наприкінці середнього шкільного віку самоконтроль перетворюється на узагальнену і скорочену розумову дію, – наголошує Г.С.Нікіфоров, – а мислительні операції, необхідні для самоконтролю, починають виступати у згорнутій формі» [295, с.95], інтеріоризуються. Проте у разі необхідності (зокрема, у ситуації, пов'язаній із певними труднощами, переживанням невпевненості у правильності виконуваного завдання) самоконтроль знову стає більш усвідомлюваним і розгорнутим.

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.А.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 (А.І.Висоцький). Дорослішання підлітка у контексті розвитку визначається компетентністю у подоланні проблем і труднощів, стресових навантажень, фруструючих ситуацій і здатністю бути творчим і конструктивним у тих випадках, коли готові рішення відсутні.

Оптимальним шляхом активної життєтворчості В.М.Дружинін означає творчий підхід до індивідуального життя, що реалізується як своєрідний рефлексивний варіант «життя як творчість» [123, с.130]. У даному контексті предметом конструювання стає саме життя, або своє, або чуже. Проте «творча» свідомість притаманна не кожній особистості, що обумовлює труднощі самостійного створення варіантів життя. Означене 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» [498, с.41-42]. У даному контексті не викликає сумнівів той факт, що «неодмінною умовою розвитку особистості є послаблення цілісності особистісної структури, яке відкриває можливість для її конструктивних

змін» [498, с.42]. 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 (як механізм особистісних змін у термінології Т.С.Яценко), які спричиняють послаблення стереотипних і автоматизованих елементів особистісної структури і можуть надавати позитивний ефект лише у разі стимулювання творчого потенціалу особистості, у підлітковому віці потребують кваліфікованого психолого-педагогічного супроводу. Гуманістичне, особистісно-зорієнтоване освітнє середовище, спрямоване на поглиблення здібностей підлітків до саморозуміння і саморегуляції у площині вторинної інтеграції на більш високому рівні розвитку (механізм прогресивних змін у психічній організації особистості суб'єкта у термінології Т.С.Яценко), є необхідною умовою комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків у паритетному діалозі.

3.4. Емпіричні виміри особистісних конструктів психологічного профілю сучасних 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, Н.А.Логінова, Б.Ф.Ломов та ін.).

Характерною ознакою комплексного підходу є спрямованість на виявлення різнофакторності онтологічних детермінант і онтологічних складових досліджуваного феномену; констатуючи якісну своєрідність об'єкта, комплексний підхід відкриває можливості ефективного синтезу різнопланових знань у вирішенні практичних задач. Зокрема, у психологічній парадигмі персонології комплексний підхід зумовлює єдність вивчення (клінічна, психологічна діагностика) і реального практичного вдосконалення (психологічне консультування, психокорекція, психотерапія) особистості, означає стратегії трансформації наявного рівня розвитку у вищий, оптимальний, що поєднує різновекторні аспекти функціонування

особистості. Схема комплексного підходу щодо вимірювання особистісних конструктів школярів-підлітків потребує урахування взаємозв'язку особистісного розвитку підлітка із факторами мікро- і макро-середовища, розширення сфери каузальної (причинної) і функціональної залежності психічних новоутворень та їх дефектів. Комплексний підхід обумовлює неприпустимість локальних змін у сфері психічного розвитку та у поведінкових сценаріях конкретної особистості без прогнозування і максимально можливого уникнення побічних негативних наслідків запропонованих рішень корекційно-розвивальної програми.

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» [185, с.268]. У контексті означеного *системний підхід* передбачає пізнання цілісності, упорядкованості і організованості об'єкта або сфери діяльності (Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, 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.

У методології Б.Ф.Ломова ключовими ідеями принципу системності означено полісистемність буття людини та інтегральність її якостей і властивостей. Реалізація системного підходу у психології передбачає такі напрями:

- розгляд явища у кількох планах (або аспектах): мікро- і макроаналіз, виявлення його специфіки як якісної одиниці (системи) і як частини родовидової макроструктури;
- вивчення психічних явищ як багатомірних, для яких абстракція, що реалізується послідовним їх розглядом у певному плані, не повинна перекривати інших можливих планів;
- аналіз системи психічних явищ (а також окремих психічних процесів і станів) як багаторівневої та ієрархічної;
- урахування численності стосунків, в яких існує людина, що спричиняє множинність і різнопорядковість її властивостей [цит. за 185, с.273-274].

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 м. Кривого Рогу.

Кривий Ріг належить до великих промислових міст, які характеризуються ієрархічною організацією (W.Christaller, W.Isard, I.Kohl, A.Lösch & ets.), просторовою нерівномірністю, що зумовлює нарощування просторової контрастності, посилення концентрації під впливом центроспрямованих процесів зосередження видів діяльності та зональності розміщення населення (E.Burgest, H.Hoyt, Ch.Harris, E.Ulman & ets.), динамічністю урбаністичної моделі протягом часу (J.Forrester), зокрема реалізація ефекту мультиплікатора (Є.Н.Перцик), тобто вплив певних процесів, покладених в основу розвитку міста (наприклад, зростання промисловості), на взаємопов'язані із ними процеси (наприклад, зростання кількості населення, сфери обслуговування тощо).

Великі міста приваблюють людей широким набором доступних послуг, високим рівнем культурного життя, однак глобальне розширення інформаційного поля у сучасному місті 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. 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 [262, с.118]. Ускладнюють процес особистісного становлення у період дорослішання трансформаційні тенденції несталого 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 великих містах прослідковується підвищення психічного напруження особистості через перенасичення суб'єктивного простору міжособистісними взаєминами, що, у свою чергу, спричиняє необхідність звуження сфери соціальних контактів, дезадаптивне усамітнення. Порушення 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.Леонт'єва), є індикатором психічної дезадаптації (С.О.Дружилов).

Дослідження виконувалося на базі таких навчальних закладів як Центрально-Міська гімназія, Криворізька гімназія № 91, Криворізька Тернівська гімназія, Криворізький навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа I – III ступенів № 35 – багатoproфільний ліцей «Імпульс»», Криворізька загальноосвітня школа I – III рівнів № 69, Криворізька загальноосвітня школа I – III рівнів № 88. Всього на різних етапах, включаючи пілотажну перевірку методик, було задіяно 580 досліджуваних підліткового віку. Остаточна вибірка на констатувальному етапі дослідження склала 470 респондентів. Репрезентативність вибірки (представленість у вибірковій сукупності підлітків різних стадій періоду дорослішання (11-15 років) та урахування гендерних відмінностей особистісного становлення) зумовила її здатність презентувати досліджувані явища у генеральній сукупності.

Діагностично-розвивальна робота, спрямована на вивчення генези комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків на засадах синтетичної мультиперспективної (інтегративної) парадигми, проводилася впродовж 2005 – 2014 років.

Інтегративною основою даного емпіричного дослідження було обрано **репертуарне матричне тестування** (техніка репертуарних решіток (ТРР)), 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 [330; 445; 514]. 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 [445, с.6-8] і детермінують інтегровану семантичну карту поведінкових сценаріїв суб'єкта життєтворчості.

Техніка репертуарних решіток (ТРР) розглядалася нами не як батарея тестів, а була використана як експериментальний метод, що включає особливі прийоми планування і проведення експерименту, опрацювання та інтерпретації результатів [330, с.152].

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).

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 [445, 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 [445, с.16]. Відображуючи потенціал особистості, особистісні конструкти можуть бути досліджені через вимірювання альтернативних можливостей їх виявлення у поведінкових сценаріях суб'єкта життєтворчості (рис.3.1.)

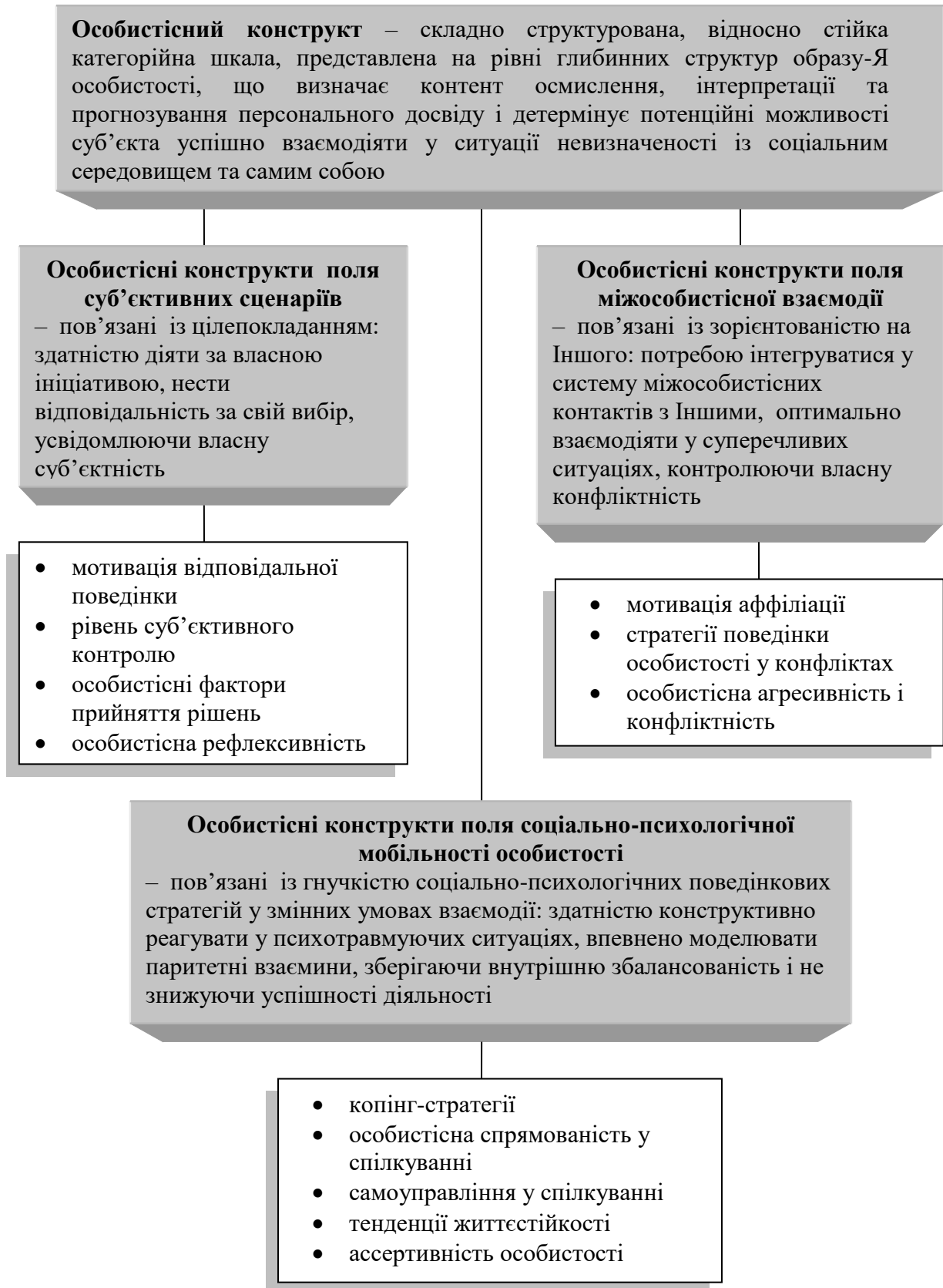


Рис. 3.1.
Структурно-семантичне поле особистісних конструктів підлітків у площині емпіричного дослідження

Для отримання необхідної емпіричної інформації використовувалися психодіагностичні методики, адекватні предмету і завданням дослідження.

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 Б).

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 [64, 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 [64 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 Уитні (Mann-Whitney U-test), ранговий H-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.

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.Алексєєва, 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 [2, 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, О.В.Алексеева, Д.О.Леонтьєв, 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 [364, 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 у вибірковій сукупності

| Критерії аналізу Типи мотивів відповідальної поведінки | Середні величини (M _x) виявлення мотивів | | 95% довірчий інтервал для середнього | |
|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|--------------------------|-----------------------------------------|------------------|
| | Середнє (N = 197) | Стандартне відхилення | Нижній поріг | Верхній поріг |
| Суспільні мотиви | 14,3401 | 3,32907 | 13,8723 | 14,8079 |
| Мотиви морального самоствердження | 13,6853 | 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 |
| 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 | 13,7563 | 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 вибіркової сукупності найбільш представлені суспільними мотивами (M_x = 14,3401 із стандартним

відхиленням 3,32907), мотивами спілкування ($M_x = 13,7563$ із стандартним відхиленням 3,75412) та морального самоствердження ($M_x = 13,6853$ із стандартним відхиленням 3,19477), 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**. В якості самостійної одиниці аналізу характеристики локусу контролю введені до психологічного тезаурусу J.Rotter's (1966 р.) у площині пошуку локалізації 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's.

Узагальнені дані дослідження наведені у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Показники середніх величин рівня суб'єктивного контролю (РСК) у вибірковій сукупності підлітків

| Критерії аналізу Параметри аналізу | Середні величини виявлення | | 95% довірчий інтервал для середнього | |
|---------------------------------------|----------------------------|-----------------------|--------------------------------------|---------------|
| | Середнє (N = 226) | 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 у вибірковій сукупності 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 респондентів 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» (рис. 3.2.) підтвердило домінування у вибірковій 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.

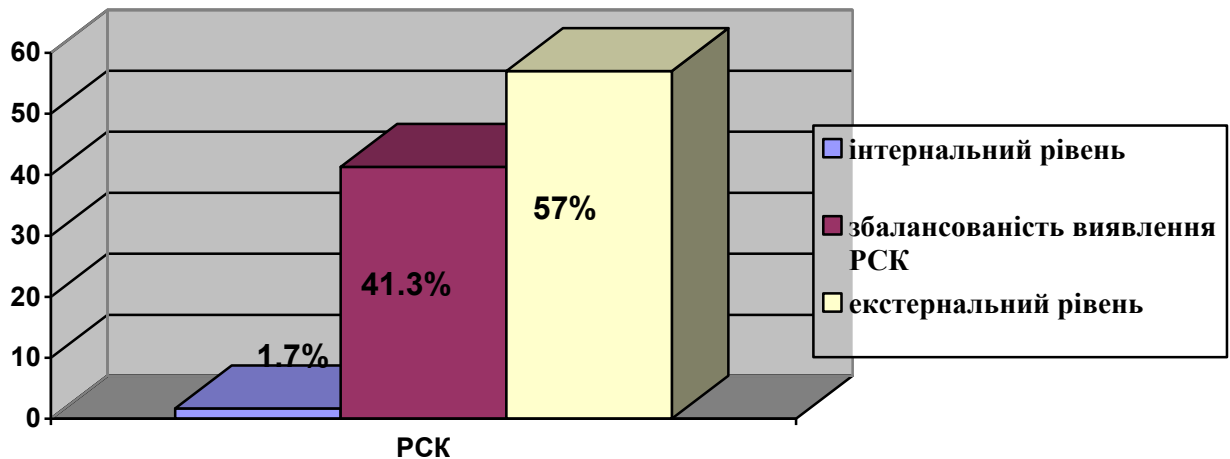


Рис. 3.2
Рівні виявлення PCK підлітків

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 PCK 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 [184; 186] 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 вибіркової сукупності

| Критерії аналізу Параметри аналізу особистісних факторів прийняття рішень | Середні величини виявлення мотивів | | 95% довірчий інтервал для середнього | |
|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------|-----------------------------------------|------------------|
| | Середнє (N = 199) | Стандартне відхилення | Нижній поріг | Верхній поріг |
| Раціональність як особистісний фактор | 7,6061 | 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 (рис. 3.3.) свідчить, що підлітки вибіркової сукупності 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.

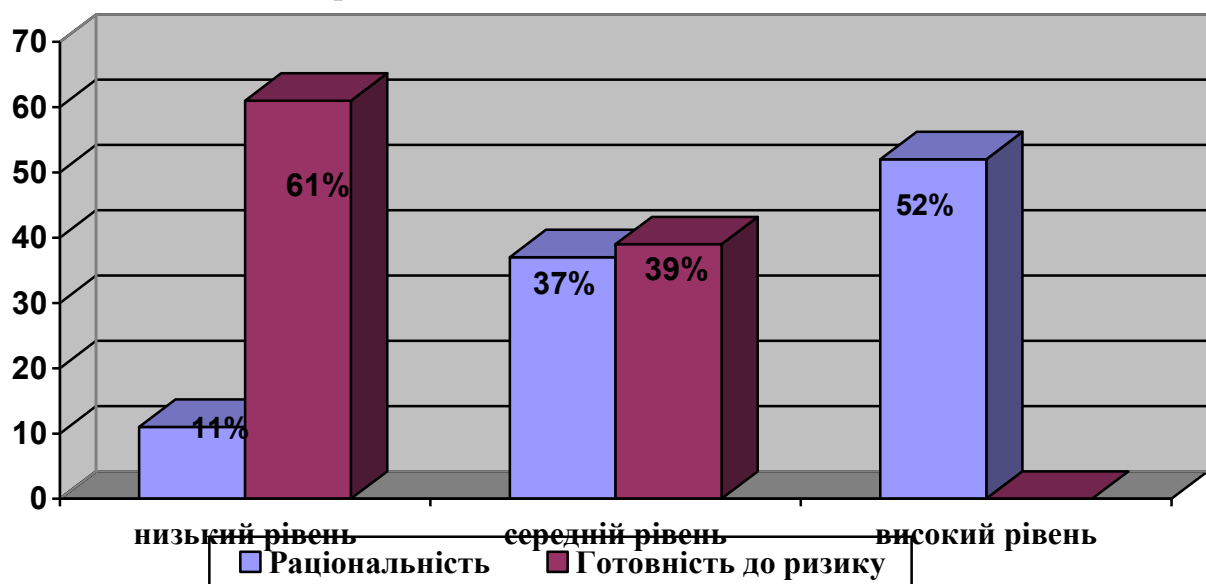


Рис. 3.3.

Рівні виявлення ОФР підлітків

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.).

Таблиця 3.4.

Показники середніх величин симптомокомплексу раціональності підлітків вибіркової сукупності

| Критерії аналізу Параметри аналізу раціональності | Середні величини (M_x) виявлення | | 95% довірчий інтервал для середнього | |
|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------|-----------------------------------------|------------------|
| | Середнє ($N = 199$) | Стандартне відхилення | Нижній поріг | Верхній поріг |
| Обережність | 2,3737 | 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 | 3,9394 | 1,34633 | 3,6709 | 4,2079 |
| Наполегливість | 0,7374 | 0,44230 | 0,6492 | 0,8256 |
| Імпульсивність | 4,0101 | 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 | 2,2121 | 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 |

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 ($M_x = 4,0101$ із стандартним відхиленням 1,50845) і прагматичність ($M_x = 3,9394$ із стандартним відхиленням 1,34633). Імпульсивність (від лат. *impulses* – «поштовх, спонукання») психологами розглядається як особливість поведінки людини (або риса характеру), що позначає стійку схильність діяти за першим спонуканням, реагувати швидко і безпосередньо під впливом зовнішніх обставин або емоцій [153, с.89]. 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 ранжирувати 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 вибудовувати 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 ($M_x = 2,3737$ із стандартним відхиленням $0,79006$), що виявляється у коливаннях при прийнятті раціональних рішень та намаганні уникати ситуації невизначеності із небезпечними суб'єктивними ризиками. Поєднання таких суперечливих особистісних факторів у цілісності поведінкових реакцій детермінує нестійкість намірів ($M_x = 2,2121$ із стандартним відхиленням $1,35731$) і непередбачуваність поведінкових сценаріїв підлітків.

Найменш вираженими у структурі симптомокомплексу раціональності підлітків виявилися такі якості як мрійливість ($M_x = 0,4949$ із стандартним відхиленням $0,50252$), готовність до ризику ($M_x = 0,6364$ із стандартним відхиленням $0,78837$) і наполегливість у здійсненні прийнятого рішення ($M_x = 0,7374$ із стандартним відхиленням $0,44230$). 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. 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.

Узагальнені дані особистісного профілю ментальної самопрезентації підлітків наведені у таблиці 3.5.

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.

Таблиця 3.5.

**Показники середніх величин параметрів особистісного профілю у
самоописах підлітків вибіркової сукупності**

| Критерії аналізу Параметри аналізу особистісного профілю | Середні величини виявлення | | 95% довірчий інтервал для середнього | |
|--------------------------------------------------------------------|-------------------------------|--------------------------|-----------------------------------------|------------------|
| | Середнє (N = 107) | Стандартне відхилення | Нижній поріг | Верхній поріг |
| Соціальний статус особистості | 4,8318 | 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 | 5,9626 | 4,52649 | 5,0950 | 6,8302 |
| Інтелектуальні ознаки | 0,8224 | 0,91953 | 0,6462 | 0,9987 |
| Соціальна поведінка | 1,7850 | 1,22110 | 1,5510 | 2,0191 |
| Інтереси, захоплення | 1,5888 | 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» ($M_x = 5,9626$ із стандартним відхиленням 4,52649) та «Соціальний статус особистості» ($M_x = 4,8318$ із стандартним відхиленням 3,81528), що узгоджується із характерними особливостями генези буття підлітка (зокрема, прагненням до самоствердження у соціальному просторі дорослих, актуалізацією механізмів самотворення, ускладненням Я-концепції, розумінням глибинної сутності суб'єктивного Я-образу тощо). Друга рангова позиція належить контент-блокам «Соціальна поведінка» ($M_x = 1,7850$ із стандартним відхиленням 3,81528) та «Інтереси, захоплення» ($M_x = 1,5888$ із стандартним відхиленням 1,76952), 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» ($M_x = 0,0654$ із стандартним відхиленням 0,24843), 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.3.4.) за принципом максимального кореляційного шляху [275, с.318].



Рис. 3.4.

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.3.5.).

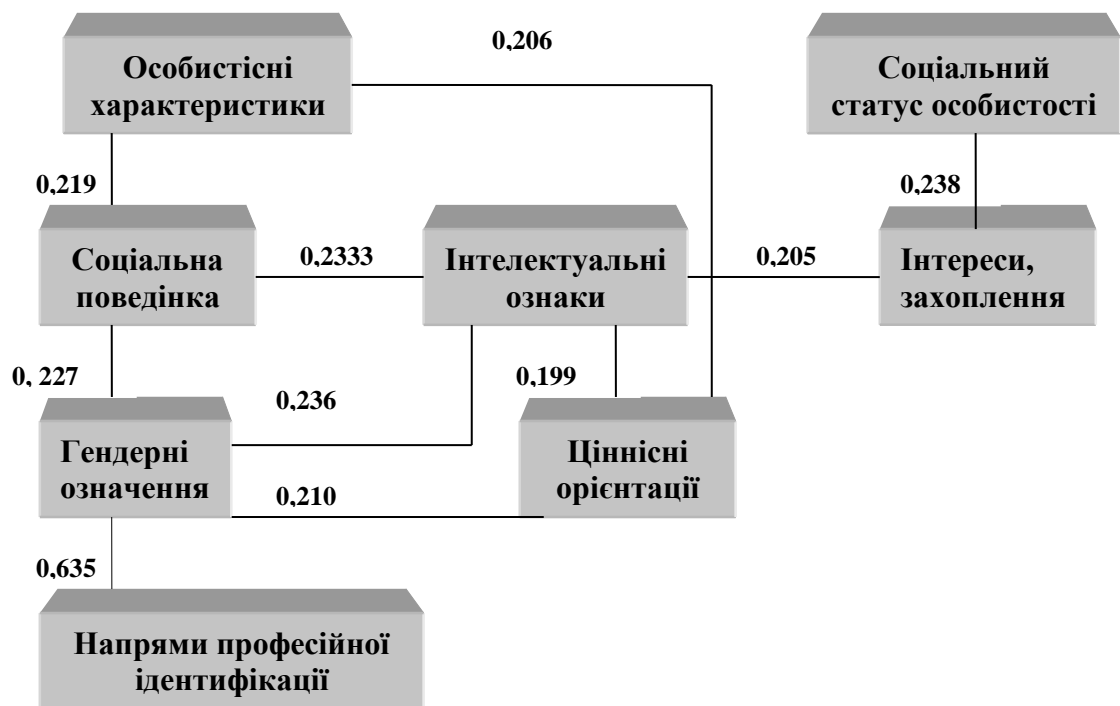


Рис. 3.5.

Кореляційний граф змістових характеристик ідентичності особистості підлітків (рівень статистичної значущості $p \leq 0,05$).

Проте виявлені у процесі кореляційного аналізу взаємозв'язки є слабкими ($r > 0,01 \leq 0,29$) і означають потенційні вектори розгортання семантичного простору суб'єктогенезу підлітків: контент-блок «Особистісні характеристики» у самосприйманні підлітків прямо пов'язаний, хоча й

слабко, 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 ($r = 0,238$).

Вивчення структурних показників *поля міжособистісної взаємодії* дозволило уточнити особливості особистісних конструктів підлітків даного семантичного виміру.

Важливу роль в організації даного сегменту суб'єктивного профілю респондентів відіграє *мотивація афіліації* (від англ. affiliation – поєднання, зв'язок) – потреба (мотивація) 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 [339, 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 вибіркової сукупності

| Критерії аналізу | Середні величини виявлення мотивів | | 95% довірчий інтервал для середнього | |
|------------------------------------|------------------------------------|-----------------------|--------------------------------------|---------------|
| | Середнє (N = 432) | Стандартне відхилення | Нижній поріг | Верхній поріг |
| Типи мотивів афіліації | | | | |
| Прагнення до зближення | 15,1458 | 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 ($M_x = 15,1458$ із стандартним відхиленням 4,81823), 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 [339, с.32], що є особливо актуальним у несталій період дорослішання. Блокування потреби у афіліації спричиняє відчуття

самотності, безпорадності, викликає стан фрустрації (середня величина прояву чутливості (страху) щодо відчуження у межах сукупної вибірки $M_x = 12,9282$ із стандартним відхиленням $4,23081$).

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 (рис. 3.6.) засвідчили, що підлітки вибіркової сукупності переважно (47,68% респондентів) демонструють збалансований рівень мотивації афіліації, найбільш конструктивний для особистісного розвитку.

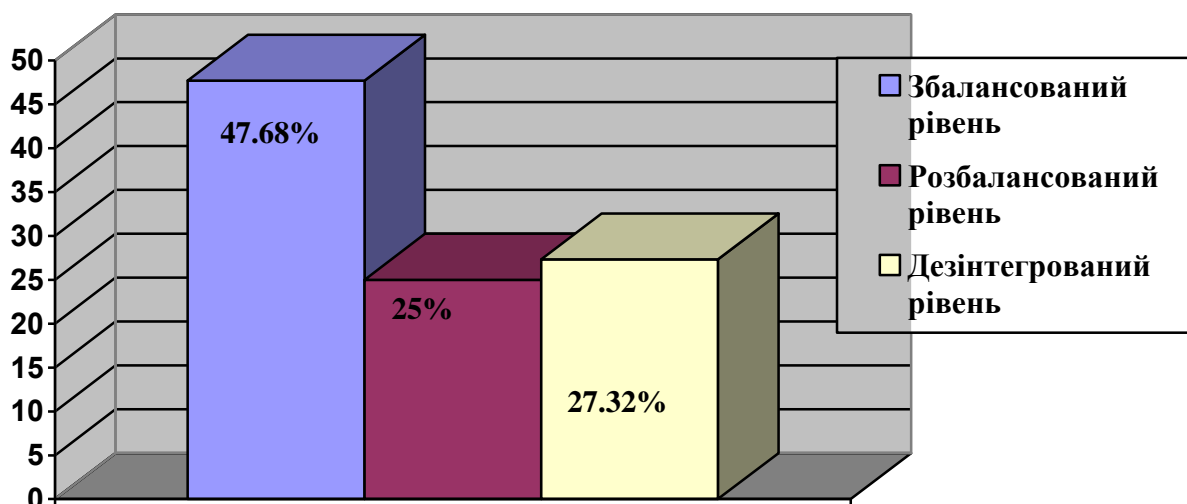


Рис. 3.6.

Рівні виявлення мотивації афіліації підлітків

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 [202, 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.Льїна та П.А.Ковальова. Узагальнені результати психодіагностичного вимірювання означених особистісних характеристик респондентів наведені у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7.

Показники середніх величин параметрів особистісної агресивності і конфліктності підлітків вибіркової сукупності

| Критерії аналізу Параметри аналізу особистісної агресивності | Середні величини виявлення | | 95% довірчий інтервал для середнього | |
|--------------------------------------------------------------------|-------------------------------|--------------------------|-----------------------------------------|------------------|
| | Середнє (N = 104) | Стандартне відхилення | Нижній поріг | Верхній поріг |
| Запальність | 4,9712 | 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 | 7,3365 | 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 | 8,3173 | 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 ($M_x = 7,3365$ із стандартним відхиленням 2,27528) і запальність ($M_x = 4,9712$ із стандартним відхиленням 2,06429). 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 ($M_x = 8,3173$ із стандартним відхиленням 3,69798),

показниками якої є такі особливості поведінки як наступальність і непоступливість.

Досить високим є також узагальнений показник конфліктності підлітків ($M_x = 20,6731$ із стандартним відхиленням $4,57821$), 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.Томас; 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.Томас`s, основними вимірами якої є наполегливість (зосередженість особистості на власних інтересах) і кооперація (увага особистості до інтересів інших людей).

Таблиця 3.8.

Показники середніх величин типів поведінки у конфліктах підлітків вибіркової сукупності

| Критерії аналізу Типи поведінки особистості у конфліктах | Середні величини виявлення мотивів | | 95% довірчий інтервал для середнього | |
|----------------------------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------|-----------------------------------------|------------------|
| | Середнє (N = 193) | 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 | 6,5026 | 2,32989 | 6,1718 | 6,8334 |
| Співпраця | 6,1036 | 1,58431 | 5,8787 | 6,3286 |
| Компроміс | 6,6269 | 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 ($M_x = 6,6269$ із стандартним відхиленням $1,89728$) і пристосування ($M_x = 6,5026$ із стандартним відхиленням $2,32989$), 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 (рис. 3.7.).

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).

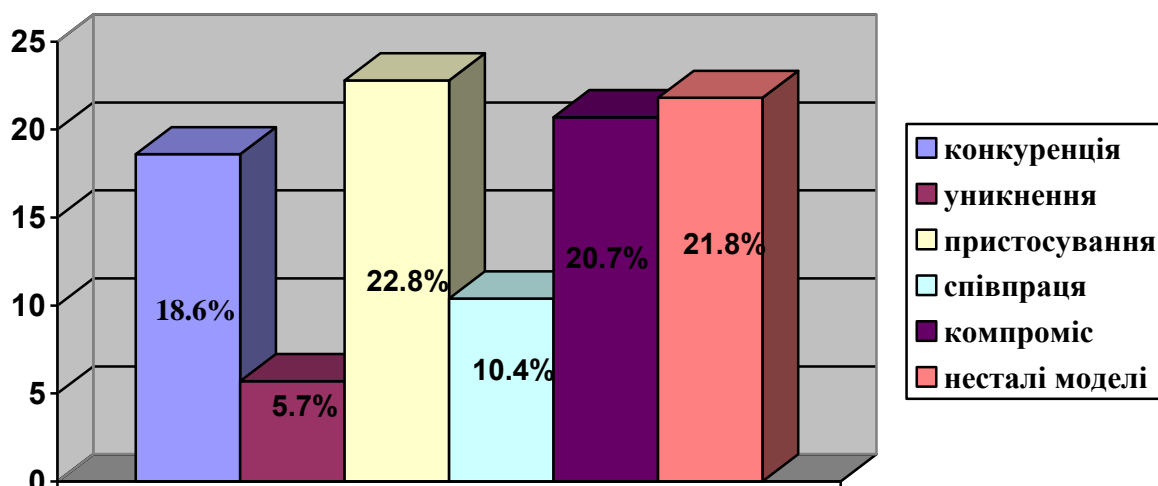


Рис. 3.7.

Структура поведінкового профілю підлітків у конфлікті

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 вибіркової сукупності 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.).

Аналіз результатів дослідження доводить, що найбільш представленою у поведінці підлітків є coping-стратегія, зорієнтована на розв’язання задач ($M_x = 52,1522$ із стандартним відхиленням 7,68549), 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.

Таблиця 3.9.

**Показники середніх величин coping -поведінки підлітків
вибіркової сукупності**

| Критерії аналізу Типи coping-поведінки | Середні величини виявлення | | 95% довірчий інтервал для середнього | |
|-------------------------------------------|----------------------------|-----------------------|--------------------------------------|---------------|
| | Середнє (N = 107) | Стандартне відхилення | Нижній поріг | Верхній поріг |
| Орієнтованість на вирішення задач | 52,1522 | 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 |

Значуще місце серед моделей coping-поведінки підлітків вибіркової сукупності займають реакції на стрес, означені як «Уникнення»: відволікання на сторонні думки, прагнення поспати, поїсти, подивитися телевизор, раптовий відпочинок з метою втечі від стресової ситуації тощо ($M_x = 47,5870$ із стандартним відхиленням $7,82472$). 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» ($M_x = 21,8370$ (із стандартним відхиленням $4,39611$) проти $15,9891$ (із стандартним відхиленням $3,84530$) 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 ($M_x = 39,1957$ із стандартним відхиленням $7,97355$), 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 (рис. 3.8.).

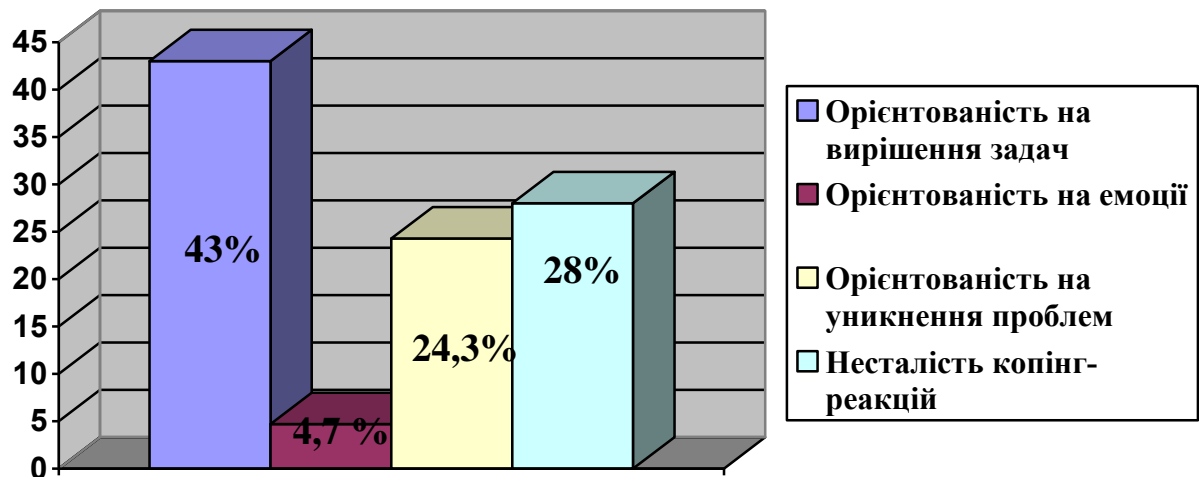


Рис. 3.8.

Структура coping -поведінкового профілю підлітків

Аналіз індивідуальних показників coping-поведінкових моделей у межах вибіркової сукупності підтвердив результати аналізу середніх величин. Крім того було виявлено, що 28% респондентів 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 [54], 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, індиферентну 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.).

Таблиця 3.10.

Показники середніх величин типів спрямованості особистості у спілкуванні підлітків вибіркової сукупності

| Критерії аналізу Типи спрямованості особистості у спілкуванні | Середні величини виявлення | | 95% довірчий інтервал для середнього | |
|---------------------------------------------------------------------|-------------------------------|--------------------------|-----------------------------------------|------------------|
| | Середнє (N = 387) | Стандартне відхилення | Нижній поріг | Верхній поріг |
| Діалогічна | 0,7519 | 1,43439 | 0,6086 | 0,8953 |
| Монологічна | 3,8434 | 2,06668 | 3,6368 | 4,0499 |
| Авторитарна | 3,2455 | 1,91238 | 3,0543 | 3,4366 |
| Маніпулятивна | 3,2920 | 1,80673 | 3,1114 | 3,4726 |
| Альтероцентристська | 4,8295 | 2,60069 | 4,5695 | 5,0894 |
| Конформна | 5,0439 | 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 ($M_x = 3,8434$ (із стандартним відхиленням 2,06668) проти 0,7519 (із стандартним відхиленням 1,43439) 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 (рис. 3.9.).

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.

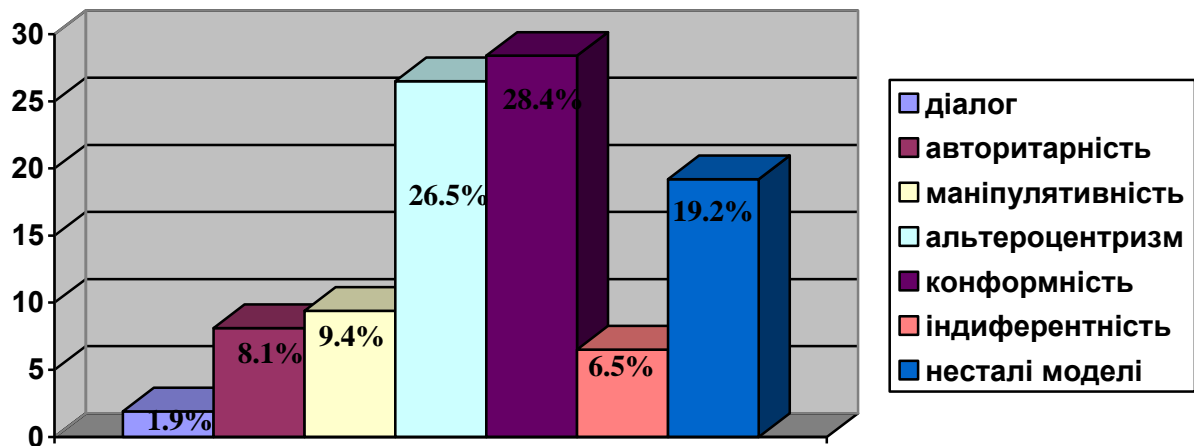


Рис. 3.9.

Комунікативна парадигма підлітків у сфері міжособистісного спілкування

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. Узагальнені середньостатистичні результати психодіагностичного вимірювання *здатності до самоуправління* у спілкуванні респондентів наведені у таблиці 3.11.

Таблиця 3.11.

Показники середніх величин самоуправління у спілкуванні підлітків вибіркової сукупності

| Критерії аналізу | Середні величини виявлення ознаки | | 95% довірчий інтервал для середнього | |
|------------------------------|-----------------------------------|-----------------------|--------------------------------------|---------------|
| | Середнє (N = 197) | Стандартне відхилення | Нижній поріг | Верхній поріг |
| Самоуправління у спілкуванні | 14,2348 | 2,77941 | 13,7213 | 14,7482 |

Аналіз отриманих даних дозволяє констатувати домінування у респондентів вибіркової сукупності середнього рівня здатності до самоуправління у спілкуванні ($M_x = 14,2348$ (із стандартним відхиленням $2,77941$) балів у межах означення середнього рівня здатності до самоуправління у спілкуванні 8-17 балів).

Диференціювання первинних результатів дослідження (рис.3.10.) дозволяє окреслити персональні профілі виявлення здатності до самоуправління у спілкуванні підлітків вибіркової сукупності.

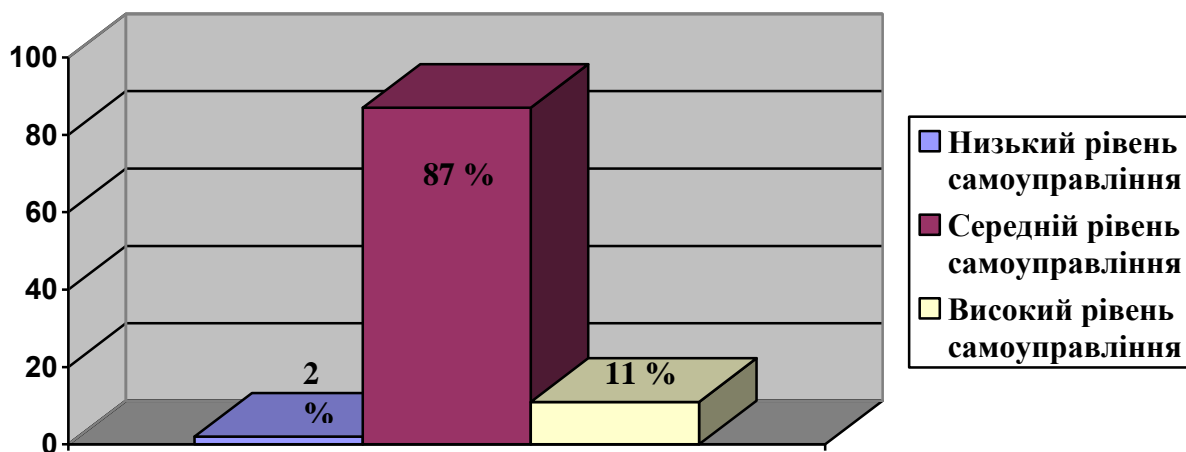


Рис. 3.10

Рівні виявлення здатності до самоуправління у спілкуванні підлітками

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 вибіркової сукупності), що виявляється у пряmolінійності 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 життєстійкості «*Hardiness Survey*» С.Мадді (адаптація і модифікація Д.О.Леонтьєва, Є.І.Пасказової). У теоретичному контексті поняття «життєстійкість» (*hardiness*) узгоджується із системою понять екзистенційної теорії особистості (S.C.Kobasa, S.R.Maddi), являючись операціоналізацією введеного екзистенційним філософом Р.Tillich's поняття «відвага бути», що передбачає готовність особистості «діяти всупереч» – всупереч онтологічній тривоги, тривоги втрати смислу, всупереч відчуженню «покинутості» (М.Heidegger) [цит.за 227, с.3-4].

Диспозиція життєстійкості 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.R.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 безпорадності
- 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) [227, 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.C.Kobasa, S.R.Maddi) [цит.за 227, с.13].

Узагальнені середньостатистичні результати психодіагностичного вимірювання конструктору життєстійкості респондентів наведені у таблиці 3.12.

Таблиця 3.12.

Показники середніх величин тенденцій життєстійкості особистості підлітків вибіркової сукупності

| Критерії аналізу Тенденції життєстійкості | Середні величини виявлення | | 95% довірчий інтервал для середнього | |
|----------------------------------------------|----------------------------|-----------------------|--------------------------------------|---------------|
| | Середнє (N = 470) | 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 | 18,6167 | 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 ($M_x = 37,1413$ (із стандартним відхиленням 9,71038) у межах означення середнього рівня показників за даною шкалою тесту 37,64 та стандартним відхиленням 8,08) та контролю ($M_x = 32,6445$ (із стандартним відхиленням 8,73624) у межах означення середнього рівня показників за даною шкалою тесту 29,17 та стандартним відхиленням 8,43). Підлітки вибіркової сукупності із готовністю приймають новий досвід: показники за шкалою прийняття ризику у підлітків досягають переважно високого рівня виявлення ($M_x = 18,6167$ (із стандартним відхиленням 6,36026) у межах означення середнього рівня показників за даною шкалою тесту 13,91 та стандартним відхиленням 14,39).

У ситуації особистісного вибору життестійкість виступає фактором, що визначає готовність обирати нову, незвичну ситуацію невизначеності. Усереднений показник диспозиції життестійкості у підлітків вибіркової сукупності відповідає середньому рівню виявлення ($M_x = 88,3726$ (із стандартним відхиленням 22,18430) 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 життестійкості підлітків вибіркової сукупності (рис. 3.11.).

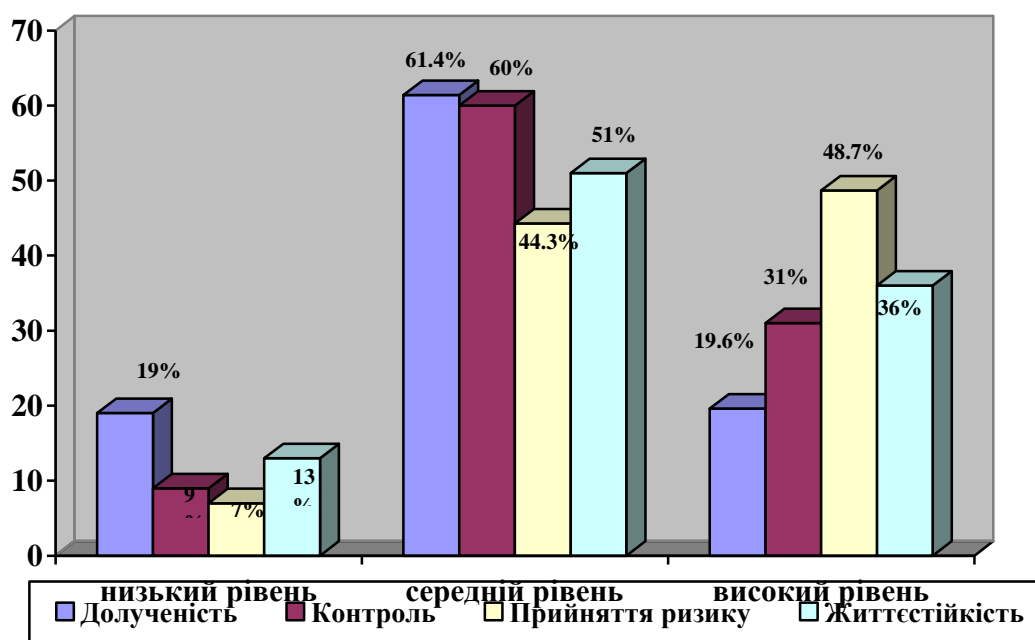


Рис. 3.11.

Рівні виявлення тенденцій життестійкості підлітків вибіркової сукупності

Аналіз відсоткових часток виявлення показників життестійкості 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.3.12.) за принципом максимального кореляційного шляху.

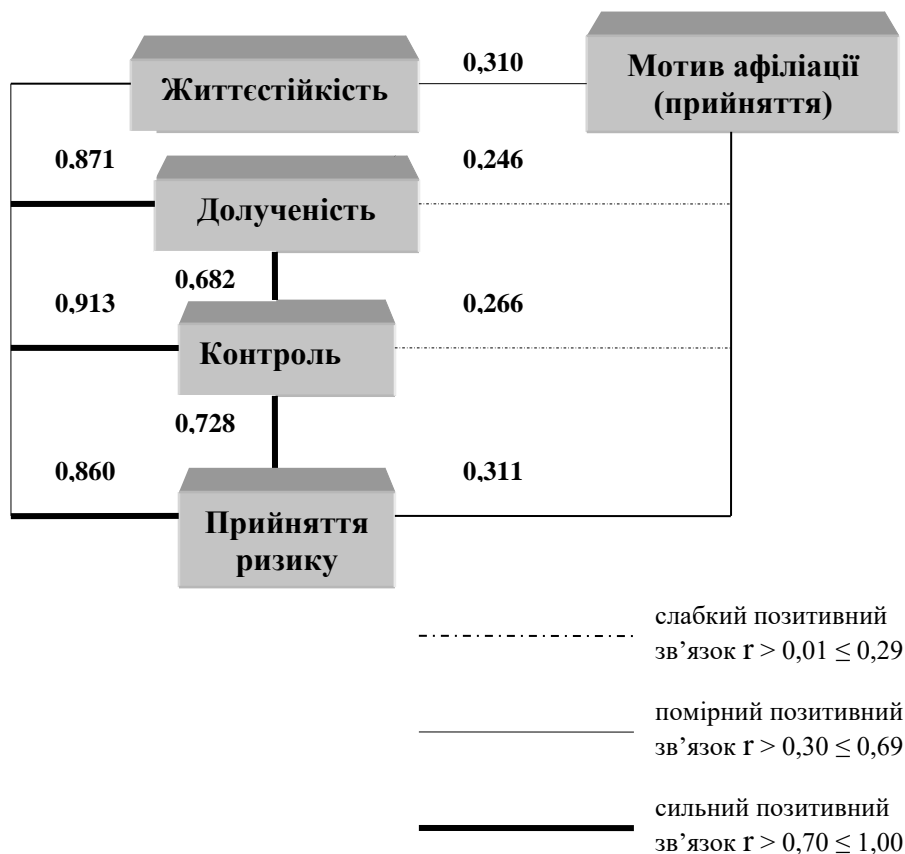


Рис. 3.12.

Кореляційна плеяда зв'язку показників диспозиційного конструкту життєстійкості та мотивацією афіліації за шкалою зближення, прийняття (рівень статистичної значущості $p \leq 0,01$).

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.

Виявлені позитивні кореляційні зв'язки між показниками конструкту життєстійкості та мотивацією афіліації (прийняття) доводять прагнення підлітків у ситуації екзистенційної ділеми (S.R.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.Бук, М.Deutsch, А.Solter, S.Stein & ets.).

Поняття «асертивність» набуває поведінкової значущості на рівні ідей і цінностей, які найбільш глибоко характеризують індивідуальний стиль соціальної поведінки людини (М.Emmons, М.Maltz, Т.Harris & ets.). Узагальнені середньостатистичні результати психодіагностичного вимірювання конструкту асертивності респондентів наведені у таблиці 3.13.

Таблиця 3.13.

Показники середніх величин асертивності особистості підлітків вбіркової сукупності

| Критерії аналізу Параметри аналізу | Середні величини виявлення мотивів | | 95% довірчий інтервал для середнього | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------|-----------------------------------------|------------------|
| | Середнє (N = 470) | 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 ($M_x = 57,9566$ (із стандартним відхиленням 8,41668) 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 (рис.3.13.) підтвердило означену тенденцію: переважна кількість підлітків (49% респондентів) виявляють схильність до асертивних моделей поведінки, що сприяє оптимізації процесу соціально-психологічної адаптації.

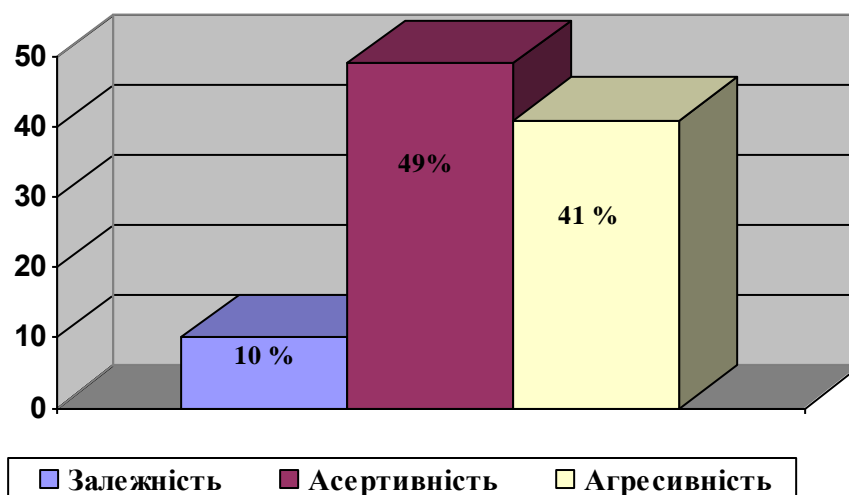


Рис. 3.13.

Виявлення тенденцій асертивності (впевненості у собі) підлітків вибіркової сукупності

Проте достатня кількість підлітків вибіркової сукупності (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 безпорадності 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 життєстійкості 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.3.14.).

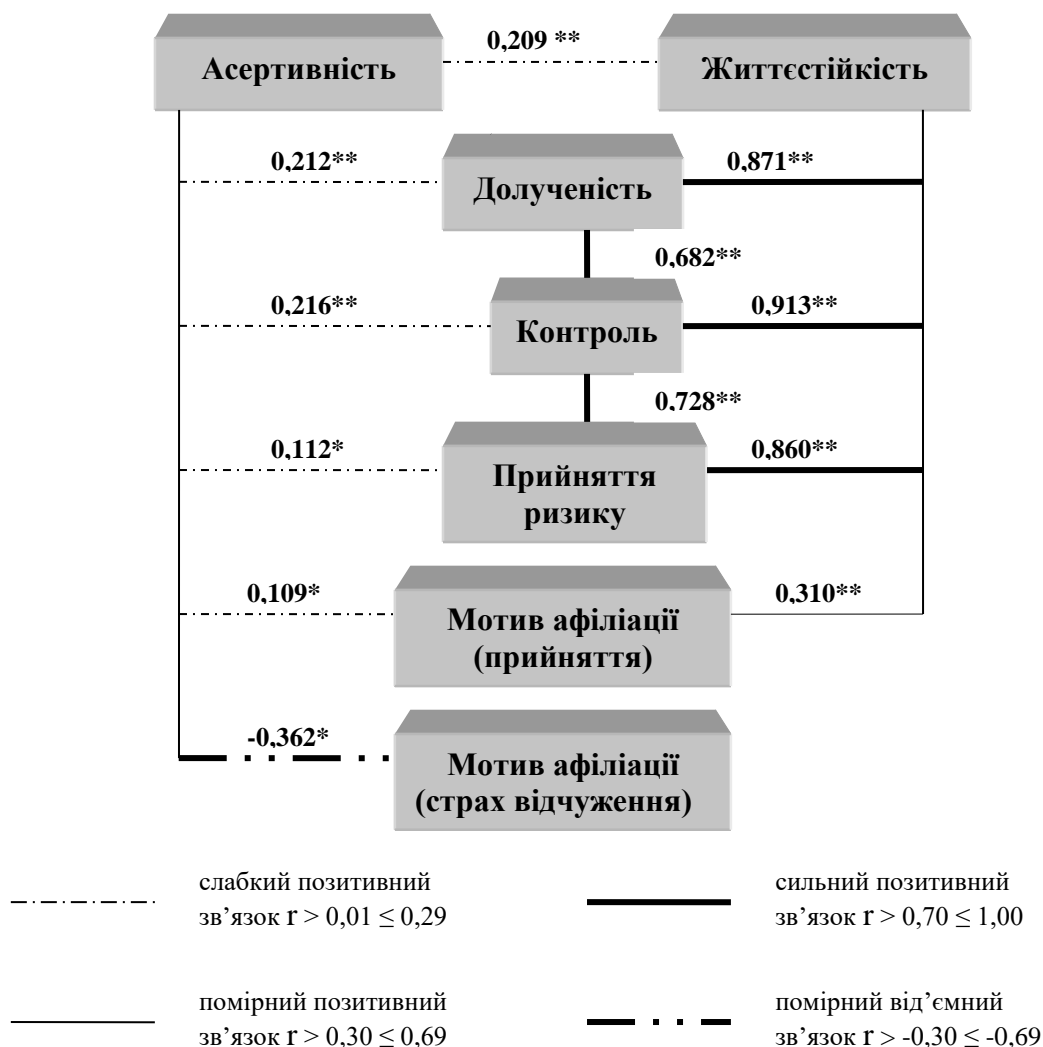


Рис. 3.14.

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 вибіркової сукупності (табл.3.14.)

Таблиця 3.14.

**Узагальнена матриця репертуарної решітки
(система смислових конструктів) підлітків вибіркової сукупності**

| Активний/ конструктивний полюс виявлення ознаки | Міра вираження конструкту | | | | | Пасивний/ деструктивний полюс виявлення ознаки |
|----------------------------------------------------------------|--------------------------------------|---|----|---|----|-----------------------------------------------------------|
| Особистісні конструкти поля суб'єктивних сценаріїв | | | | | | |
| | ++ | + | - | + | ++ | |
| 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 |
| Особистісні конструкти поля міжособистісної взаємодії | | | | | | |
| Прагнення до зближення | ++ | | | + | | Чутливість (страх) щодо відчуження |

| | | | | | | |
|------------------------------------------------------------------------|----|---|---|---|----|------------------------------------------|
| Розсудливість | | | - | | ++ | Запальність |
| Наступальність | | + | - | | | Пасивність |
| Урівноваженість | | | - | + | | Уразливість |
| Гнучкість | | | - | + | | Непоступливість |
| Толерантність | | | - | | ++ | Безкомпромісність |
| Здатність пробачати | | | - | + | | Мстивість |
| Терпимість | | | - | + | | Нетерпимість |
| Довірливість | | | - | + | | Підозрливість |
| Позитивна агресивність | ++ | | | + | | Негативна агресивність |
| Безконфліктність | | | - | | ++ | Конфліктність |
| Конкуренція | | | - | | ++ | Поступливість, приспосовування |
| Співпраця | | | - | | | Уникання, ігнорування |
| Компроміс | ++ | | - | | | Безкомпромісність |
| Особистісні конструкти поля соціально-психологічної мобільності | | | | | | |
| 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 |

Міра вираження Mx : ++ *мах* Mx ; + Mx ; - *мін* Mx .

Суперечливий характер означених 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.

Резюме

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 соціогенезу (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.A.Pervin, R.Rhodes & ets). Стрімка і глибока трансформація політичних, економічних та культурних засад сучасного суспільства позначається на розвитку особистості і зумовлює актуальність ґрунтового дослідження проблем генези буття дитини протягом підліткового періоду.

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, M.Crossley, E.Erikson, J.Marcia, G.Mead & ets), самосвідомості (Л.І.Божович, Л.С.Виготський, О.М.Леонт'єв, Д.Б.Ельконін та ін.). Найбільш суттєві зміни онтогенетичного становлення підлітків пов'язані із емоційно-ціннісним самоствавленням (як складним структурно-функціональним аспектом становлення *self*-парадигми суб'єкта життєтворчості), здатністю до поглибленого самооцінювання особистісного потенціалу, що зумовлює об'єктивацію поведінкових стратегій.

Суттєвим моментом особистісного самовизначення підлітка є створення комплексу смислових конструктів – стійкої категорійної шкали, що виражає значущість для суб'єкта реалій дійсності відповідно до його внутрішнього потенціалу, ціннісних орієнтацій (E.Erikson, G.Kelly & ets.; І.Д.Єгоричева, Ю.Л.Лінецький, О.В.Лішин, В.С.Мухіна та ін.) та динаміки ускладнення особистісного профілю аксіопсихологічними і рефлексійними складовими онто- й суб'єктогенезу. Усвідомлення особистістю своїх можливостей як активного суб'єкта у власній життєвій ситуації характеризується все більшим використанням нових ступенів свободи здійснення нерегламентованих соціальних дій. Наявність у підлітків мотивації до соціально-значущої діяльності і здатність брати на себе відповідальність із урахуванням суспільних цінностей детермінує активний розвиток особистісної рефлексії, що уможливорює зниження внутрішньої особистісної конфліктності і зумовлює ефективність соціальної адаптації підлітків (Ю.Л.Лінецький, К.М.Поливанова, Л.О.Регуш, О.В.Хаяйнен та ін.).

Основу формування нових психічних та особистісних властивостей підлітків, освоєння навичок релевантної соціокультурної поведінки становить міжособистісне (і зокрема – інтимно-особистісне) спілкування у процесі здійснення різних видів діяльності (Б.Г.Анан'єв, О.М.Леонт'єв, А.В.Петровський, М.Г.Ярошевський та ін.). У вимірах сучасного інформаційного суспільства пріоритетним механізмом формування

суб'єктності є інтеріоризація форм людської діяльності та їх закріплення у мовленні людини, що детермінує імовірнісний характер ототожнення певних дискурсивних одиниць моделювання комунікативної поведінки та відповідних когнітивних і психоемоційних феноменів, покладених в основу становлення особистісної субперсоналії в епоху дорослішання. Інтеріоризовані схеми соціокультурної взаємодії зумовлюють можливі вектори перспективного розвитку мисленнєво-мовленнєвих стратегій суб'єктивної поведінки (J.Piaget) підлітків. 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.) доводять, що інтенсивне використання діалогічної форми спілкування формує у школярів-підлітків більш активну особистісну позицію. Розвиток комунікативного потенціалу підлітків (Ю.І.Ємельянова, О.В.Лішин, М.Р.Львов, В.С.Мухіна, І.О.Синиця та ін.) спрямований на забезпечення психічного комфорту, гармонізацію відносин із референтним середовищем. Водночас глобальна технологізація, несталість та альтернативність сучасного соціокультурного простору обумовлюють деструктивні тенденції розвитку комунікативної компетентності підлітків. Вади зв'язного мовлення підлітків: мала мовленнєва активність у середовищі однолітків та у мікросоціумі, недостатність розвитку операційно-технічної сторони спілкування (недостатній лексичний запас, аграматизми в усному та писемному мовленні, інтонаційна монотонність), дефекти мовлення, невміння чітко сформулювати свою думку у висловлюванні, некомпетентність у стильовому оформленні усного і писемного мовлення тощо, – значно посилюються, що спричиняє ускладнення соціальної адаптації та наростання комунікативних бар'єрів у спілкуванні підлітків. Сміслове самовизначення особистості у даних умовах відбувається несистемно, під закономірним, але не завжди усвідомлюваним нею впливом соціального значимого оточення (реалізуються основні модальності соціального впливу). Недостатність навичок моделювання необхідних поведінкових сценаріїв у індивідуальному досвіді підлітка детермінує проблемність об'єктивації стратегій життєтворчості у реальному житті підлітка. Проте особистісний розвиток підлітка потребує збагачення і перетворення суб'єктивного досвіду конструктивної комунікації як важливого джерела оптимальної адаптації у ситуації невизначеності. У даному контексті цілеспрямоване формування комунікативної культури особистості, оволодіння ефективними способами формування і формулювання думки є необхідною передумовою моделювання особистісних конструктів у період дорослішання.

Емпіричне вимірювання психологічного профілю сучасних підлітків із використанням методу суб'єктивного шкалування (техніки репертуарних решіток) дозволило реконструювати систему смислових конструктів різного рівня узагальнення і значущості.

Аналіз особистісних конструктів *поля суб'єктивних сценаріїв* означив, що мотиваційні спонуки відповідальної поведінки підлітків вибіркової сукупності найбільш представлені суспільними мотивами, мотивами спілкування та мотивами морального самоствердження. Виявлено тенденцію до екстернальності підлітків, що свідчить про залежність респондентів від впливу конкретних ситуацій у ствердженні життєвої позиції та інваріантне тяжіння до екстернальності.

У площині розподілу часток раціональності та готовності до ризику в межах особистісного профілю респондентів окреслив значне домінування раціональності, що свідчить про схильність підлітків діяти переважно у знайомих, зрозумілих обставинах, усвідомлюючи усі параметри ситуації і впевнено орієнтуючись у контексті життєтворчості.

Ранжування особистісних факторів структури симптомокомплексу раціональності дозволило виокремити найбільш значущі особистісні властивості, що детермінують прийняття рішень підлітками: імпульсивність і прагматичність; найменш вираженими виявилися такі якості як мрійливість, готовність до ризику і наполегливість у здійсненні прийнятого рішення, що означає відсутність конструктивних сценаріїв розвитку особистісних факторів відповідальної поведінки у підлітковому віці.

Найбільш значущими елементами ментальної самопрезентації підліткової когорти є категорії «Особистісні характеристики» та «Соціальний статус особистості», що узгоджується із прагненням до самоствердження у соціальному просторі дорослих та актуалізацією механізмів самотворення; найменш представленим у структурі особистісного профілю підлітків є контент-блок «Ціннісні орієнтації», що свідчить про недостатність сформованості у підлітків здатності свідомого формулювання власних ціннісних орієнтацій.

Аналіз результатів дослідження змістовних показників особистісних конструктів підлітків *поля міжособистісної взаємодії* зафіксував домінування серед підлітків вибіркової сукупності афіліативної тенденції до зближення, прийняття, в основу якої покладено позитивне ставлення до партнерів по спілкуванню.

Згідно із результатами емпіричного дослідження найбільш значущими особистісними характеристиками симптомокомплексу агресивності та конфліктності підлітків виявилися безкомпромісність і запальність. Найбільш представленими способами реагування підлітків у конфліктних ситуаціях є компроміс і пристосування, що є цілком адаптивними, проте не завжди оптимальними моделями поведінки.

Цілеспрямоване вивчення особистісних конструктів *поля соціально-психологічної мобільності* респондентів дозволило уточнити особливості більш складних сценаріїв поведінки підлітків. Найбільш представленою у поведінці підлітків виявилася копінг-стратегія, зорієнтована на розв'язання задач, яка є найбільш раціональною та адекватною у стресовій ситуації; у більшості підлітків даної групи спостерігається амбівалентне поєднання копінг-стратегій: зорієнтованість на вирішення задач у стресових ситуаціях

комбінується із прагненням уникнення проблем, що може розглядатися як виявлення недостатності мобілізації особистості у складних ситуаціях.

Серед пріоритетних стратегій спілкування підлітків простежується перевага монологічної спрямованості, зокрема – конформного та альтероцентристського типів; 19,2% респондентів демонструють несталість комунікативних моделей монологічної спрямованості, ситуативно обираючи різні типи поведінки, орієнтовані переважно на пасивність, ригідність комунікативного профілю.

Встановлено домінування у респондентів вибіркової сукупності середнього рівня здатності до самоуправління у спілкуванні. Крім того, у підліткам притаманний переважно середній рівень показників за шкалами долученості та контролю; із готовністю підлітки приймають новий досвід: показники за шкалою прийняття ризику досягають високого рівня виявлення. Усереднений показник диспозиції життєстійкості у підлітків вибіркової сукупності відповідає середньому рівню виявлення. Проте недостатність навичок моделювання необхідних поведінкових сценаріїв у індивідуальному досвіді підлітка детермінує проблемність об'єктивації стратегій життєтворчості у реальному житті підлітка.

Результати емпіричного дослідження засвідчили домінування у вибірковій сукупності респондентів асертивних моделей поведінки 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. 41% респондентів демонструють агресивні моделі поведінки, захищаючи особисті права на вираження почуттів та думок шляхом неприйняттого ігнорування або приниження інших.

Кореляційні зв'язки між досліджуваними змінними доводять інтегративність особистісних конструктів і полівалентність складних сценаріїв поведінки підлітків. Саме тому дискурс самоздійснення у підлітковому віці потребує комплексного психолого-педагогічного супроводу у вимірах гуманістичного освітнього середовища.

Оптимізація процесу моделювання особистісних конструктів підлітків можлива засобами когнітивної інтервенції (змінення мисленневих стратегій особистості шляхом нейтралізації монологічних векторів поведінки), спрямованої на формування орієнтовної основи ментального досвіду активного суб'єкта соціогенезу.

Розділ IV. Комунікативне моделювання особистісних конструктів підлітків в умовах навчально-виховного процесу

4.1. Розвивальний потенціал сучасного соціального простору

Історія будь-якого персонального буття конституїрована 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, М.Черноушек та ін.; L.Greenberg, D.Magnusson, L.A.Pervin, R.Rhodes ets.), і вкорінена в них. Життя людини отримує раціональне обґрунтування з точки зору цієї більшої структури [86, 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 [497, 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 мисленневих стратегій, спеціалізація компетенцій, індивідуалізація досвіду тощо) і зумовлює інтенсифікацію усіх видів діяльності людини [327]. 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 [122, 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» [187, 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, А.Б.Орлов, А.В.Петровський, В.Е.Чудновський та ін.).

Співіснування у структурі особистості елементів різної (зовнішньої та внутрішньої) природи у зарубіжній психології відзначалося зокрема А.Adler's, який у контексті індивідуальної психології (Individual Psychology) використовував поняття «індивідуальний життєвий простір» та К.Lewin's, який досліджував даний конструкт у площині теорії поля [211].

Провідним у теорії А.Adler's є положення, згідно з яким вся поведінка людини відбувається у соціальному контексті, і сутність людської природи можна зрозуміти лише через розуміння соціальних стосунків [459, с.166], що розгортаються у індивідуальному життєвому просторі особистості. А.Adler індивідуальний життєвий простір 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 вибіркоче систематизування і осмислення індивідуального досвіду суб'єкта життєтворчості [446; 459].

К.Lewin 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.Lewin розглядає як «зовнішнє поле конкретних сил і впливів», тоді як особистість є «внутрішнім полем» систем напруження [211]. 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.Lewin's, як наголошує Б.В.Зейгарнік, «людина і середовище – це два полюси (моменти) однієї поведінкової цілісності («життєвого простору»)» [139, с.54]. Водночас життєвий простір в інтерпретаційних схемах К.Lewin's 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 [139; 211; 446].

Акцентуючи увагу на контекстуальності, диференційованості та динамічності всіх явищ внутрішнього світу людини, зміст поняття «життєвий простір» (Life space) 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 [211]. Тому, як наголошують аналізуючи теорію поля К.Левін`с R.Frager і J.Fadiman, навіть неусвідомлювані людиною впливи, пов'язані із соціально-економічними та фізіологічними факторами, також включаються в аналіз її життєвого простору [446, с. 588-589] як феномену психічної реальності людини. Починаючи із середини 1930-х років К.Левін 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 [286, с.37]. Елементи психологічного простору (територія, предмети, стосунки, установки тощо) набувають значущості у контексті особистісних смислів суб'єкта, зумовлюючи переживання суверенності власного «Я» [286; 287]. 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 [287, с.31]. Досвід переживання межі як феноменологічного утворення концептуалізується у вигляді «демаркаційної лінії» (E.Polster, M.Polster) 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 E.Polster, M.Polster. – 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» [325, 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) [325] 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 (E.Polster, M.Polster, C.-G.Jung). 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 [480, 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.).

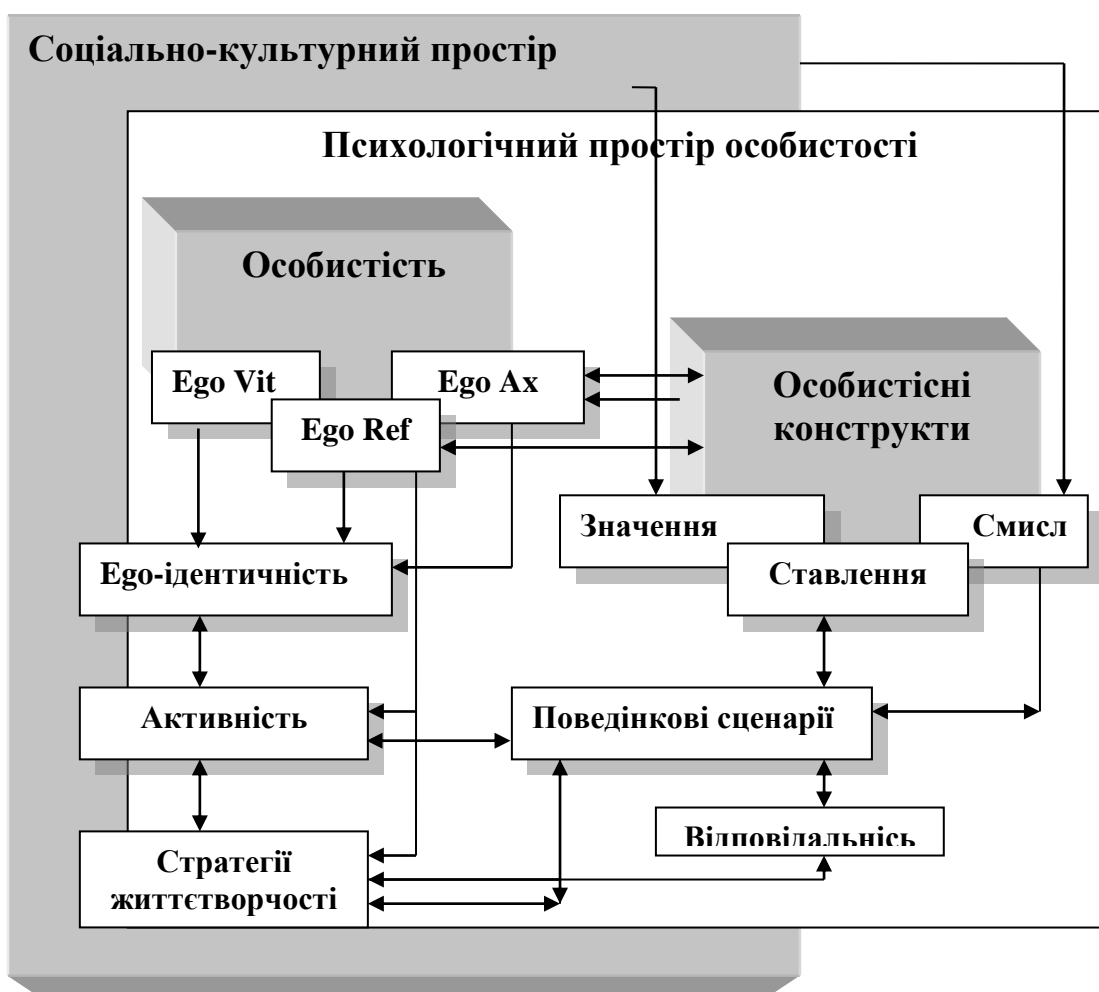


Рис.4.1.

Схема евристичного потенціалу соціально-культурного простору особистості

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 (різноманітного за сутністю або походженням) дозволяє по-новому підійти до проблематики взаємодії індивіда і соціуму у площині суб'єктно-діалогічного підходу [268, с.102]. Осмисленню 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 [278]. 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 [278, 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 & etc.; 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.Гудман, Е.Рейне; 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» [247, с.71]. Дисипативні процеси (динаміка хаосу і порядку у площині синергетичної парадигми І.Р.Пригожина [334]), 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 [177, 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 [4]. 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 [270, 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 [94], 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 [94].

При цьому О.О.Кронік 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 [94]. 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 (рис.4.2. [цит. за 123, 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.

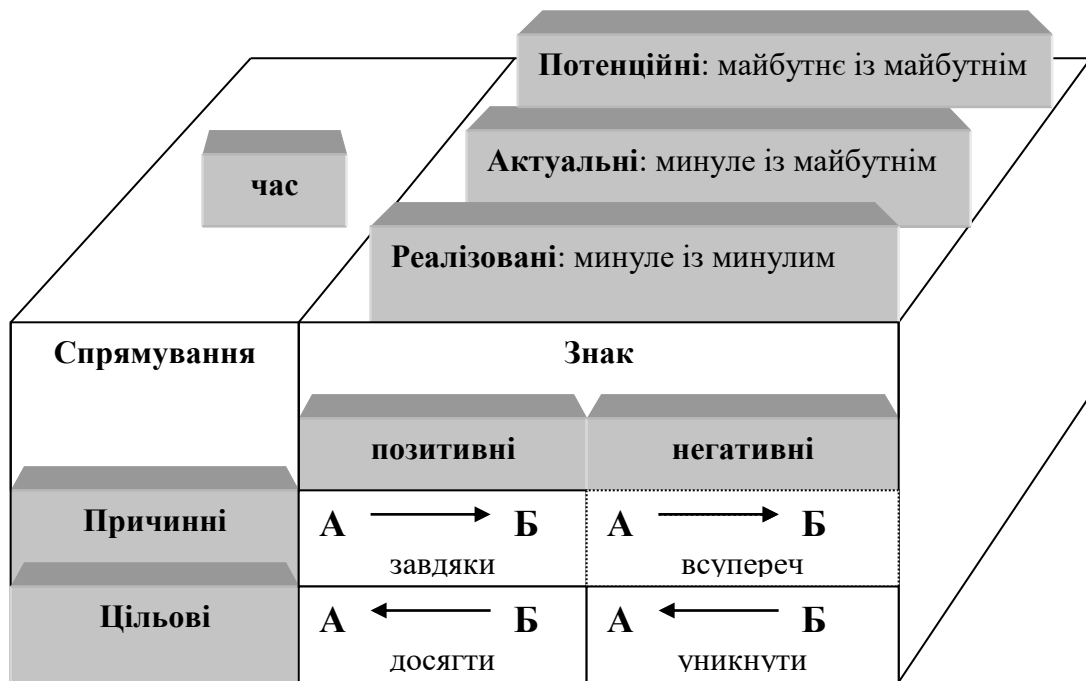


Рис. 4.2.
Типологія міжподійних детермінаційних зв'язків
(за О.О.Кроником)

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 [270, 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 (людини), – згідно із твердженням В.М.Колпакова, – може бути ефективним лише тоді, коли він узгоджений із внутрішніми властивостями цієї системи, тобто є резонансним [177, с.114].

Означені тенденції розвитку простежуються і у дослідженнях Ханса Томе (H.Thome), зокрема, у контексті *теорії дослідження цілісного життєвого шляху особистості* на засадах когнітивної психології і теорії поля К.Lewin's наголошує на існуванні чисельних історично обумовлених варіантів розвитку особистості.

Зовнішні умови, на думку Н.Thome, 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 Н.Thome вважає:

- стиль розвитку, що визначається соціально-економічними умовами та історичною ситуацією;
- 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 123, 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 несталого 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 [274, 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» [284, 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 Margaret Mead.

Вивчення еволюційних моделей полікультурного розвитку цивілізації дозволило М.Мead у виданні «Культура і світ дитинства» [271] 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» [271, 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 ХХ – початок ХХІ ст.), згідно із концептуальними дослідженнями М.Мead, 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 [271], 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 [9, 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» [41, 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, F.Rise 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; продовжується 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 [348, 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» [154, 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 [365, 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 [262, с.118].

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) [122, с.32]. А отже однією із важливих задач психолого-педагогічного супроводу підлітка у несталих 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 (А.Ж.Кусжанова, Ю.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 [482].

Різноманітність інтерпретаційних схем освітнього простору у площині сучасних поліпарадигмальних наукових досліджень (С.М.Горшеніна, В.А.Мудрик, С.О.Мусатов, Л.О.Серікова, В.І.Слободчиков, Л.О.Хомич, А.В.Хуторський, 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 [496]. Серед системних характеристик сучасного освітнього середовища, що зумовлюють його психологічний ресурс [262, 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» [98, 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 [98; 458], зумовлюючи прийняття та інтеріоризацію цінностей культури і становлення життєвих смислів людини у змінних умовах буття.

Згідно із дослідженнями А.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 98, с.65-66].

Визначення розвивальних стратегій сучасного освітнього простору в епоху постмодернізму ускладнюється наявністю певних проблем [23; 149; 161; 342 та ін.], пов'язаних із перенасиченням інертними ідеями. В умовах інтенсифікації освіти і ущільнення інформаційних контентів знижується роль першоджерел культурного середовища на користь випадкових джерел інформації [149, 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 [342, с.274].

У концептуальних дослідженнях українських та російських психологів стабільно відзначається наявність кризи сучасної освіти (Г.О.Балл, А.Л.Венгер, В.В.Докучаєва, Г.О.Ковальов, Т.Ю.Колошина, С.О.Мусатов, Г.Ф.Похмелкіна, Т.Г.Пушкарьова, В.Н.Савіних, С.Ю.Степанов, Т.В.Фролова 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 [382, с.14]. 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, Т.Г.Григорьєва, О.І.Івановська, В.І.Слободчиков, С.А.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 [177, с.12].

Пріоритетним принципом організації конструктивного освітнього середовища є ціннісно-смісловне 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» A.Aichorn`s, A.Neill`s та власного досвіду роботи за принципами недирективного **«навчання, центрowanego на учневі»** (student-centered teaching) [528; 356, с.38-59].

C.Rogers розглядає навчання як особливу педагогічну філософію, нерозривно пов'язану із особистісним способом буття людини. Основними цінностями даної системи C.Rogers 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 [528]. 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.

«Навчання, центрowane на учневі», згідно із концептуальним підходом C.Rogers`s, має за мету «допомогти учням стати індивідами, які:

- здатні діяти за власною ініціативою і нести відповідальність за ці дії;
- здатні на розумний вибір і самоспрямування;
- виявляють критичність в учінні, здатні оцінювати внески, зроблені іншими;
- володіють знаннями, потрібними для розв'язання проблем; здатні гнучко і розумно (що є ще важливішим) адаптуватись до нових проблемних ситуацій;
- оволоділи адаптивним способом підходу до проблем, вільно і творчо використовуючи весь придатний до даної проблеми досвід;
- здатні ефективно співпрацювати з іншими людьми у різних видах діяльності;
- працюють не заради схвалення з чийогось боку, а реалізуючи власні соціалізовані цілі» [356, с. 50-51].

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» C.Rogers 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 [356, 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 [528; 305, 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.Середа 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 [266, 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» [40].

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 [232, 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 [81, 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.Леонт'єв), 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) [266, 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.Медведев та І.В.Жуланова [266, 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 діяльній проблемно-конфліктній ситуації, а також культурні норми і смисли існування [112, 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 [404, 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» [404, 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» [404, 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 (Л.А.Петровська та ін.).

Основними ознаками реалізації рефлексивно-творчої моделі у забезпеченні розвитку С.Ю.Степанов називає такі:

- 1) структурна ознака, що відображує позицію співтворчості суб'єктів педагогічної взаємодії і виражається у критичності відносно чужого і свого досвіду та орієнтованості на процес спільного пошуку;
- 2) процесуальна ознака, що виявляється у взаємному перетворенні і добудовуванні себе як цілісної особистості; кожний учасник педагогічного процесу є каталізатором для розвитку іншого;
- 3) функціональна ознака, що обумовлює відкритість інноватиці і відмову від консервативної нормативності [404, с.11].

З огляду на означене, С.Ю.Степанов наголошує: «Позиція співтворчості, процес взаємного культивування, принцип прецедентності передбачають, що психолог-практик стає посередником, ланкою, яка забезпечує органічний процес зовнішньої і внутрішньої рефлексії» [404, с.11].

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 невіршених проблем тощо [404, 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) [111; 112; 113]. 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».

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 [113, 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» [113, 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 [112, 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 [113, с.68-69].

Крім того, технологічні можливості даної концептуальної моделі передбачають виділення:

- різних за змістом типів активної (конструктивної) поведінки: адаптивно-стереотипної, стандартно-цільової, рефлексивно-особистісної;
- типів деструктивної поведінки, метою якої є захист власної самооцінки (захист Я), а засобами реалізації – спростування смислу проблемної ситуації, своєї ролі у даній ситуації та ролі інших у ній;
- формальної поведінки, коли індивід не долучається до взаємодії, залишаючись за межами ситуації [113, с.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 [112, 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 *компетентнісна 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.Хуторский 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» [101, с.77].

Смисл організації компетентнісно 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. Компетентнісний 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 [101; 382; 392; 469 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.Хуторский та ін.) визнають більшу об'ємність поняття «компетентність». Зокрема А.В.Хуторский під компетенцією (від лат. *comperere* – відповідати, підходити) розуміє відчужену, заздалегідь задану соціальну вимогу (норму) щодо освітньої підготовки учня, яка є необхідною для ефективної продуктивної діяльності у певній галузі [457; 458]. 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» [101, с.78]. Компетентність співвідноситься із оволодінням учнем певною компетенцією,

що містить також і його особистісне ставлення до неї і предмету діяльності [457; 458].

Структура компетентнісного досвіду в якості базового елемента 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 [49, с.8; 321, 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.) [344, 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 [101, 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

еклектичного синтезу (толерантної діалогічної взаємодії) наукових і науково-практичних напрямів методологічних підходів як закономірного явища постнекласичної методології пізнання [22, с.11]. Ключем до прийняття (чи неприйняття) певних форм педагогічно зорганізованої 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 [236, с.13].

Загальна гуманістична спрямованість означених моделей освіти (Додаток В) 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.4.3.).

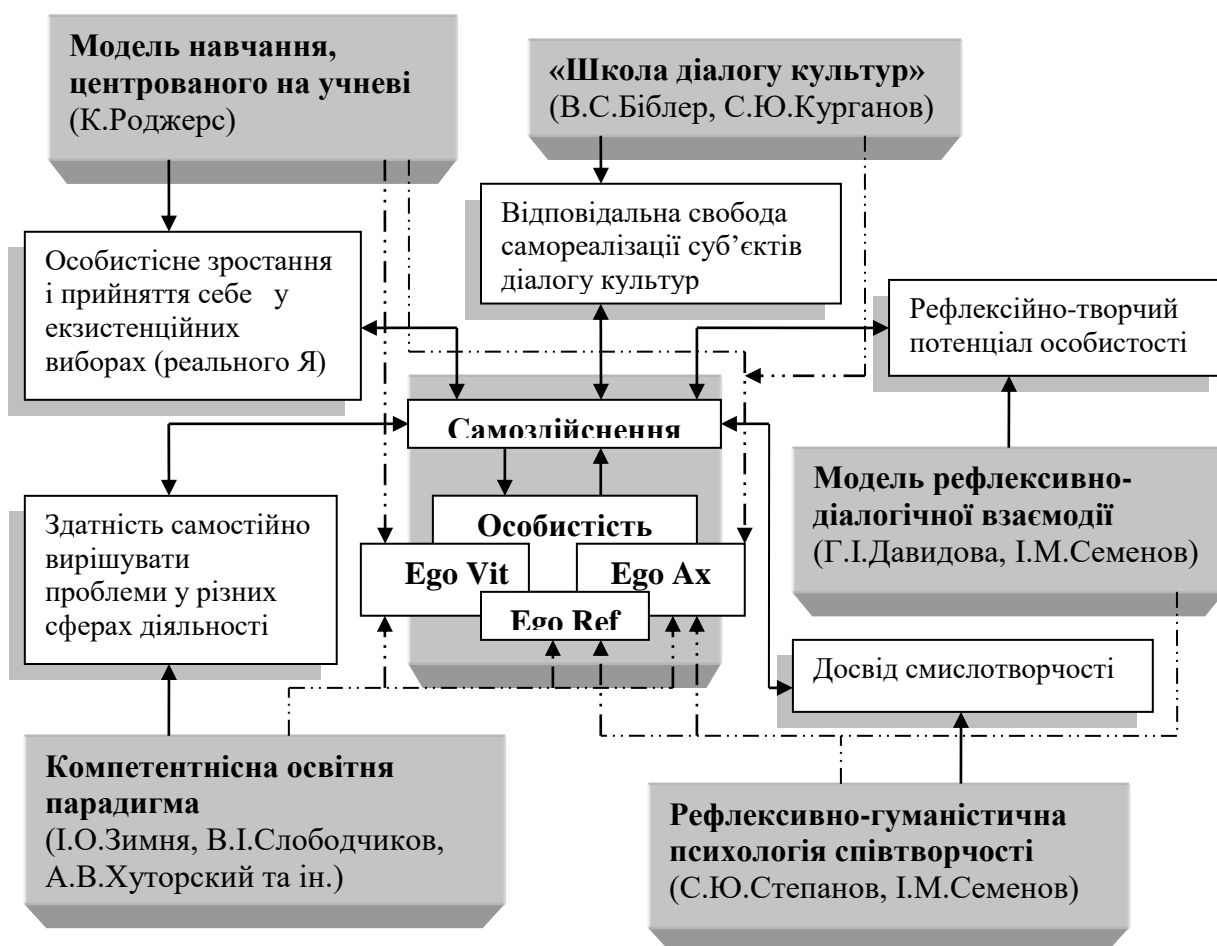


Рис.4.3.

Схема розвивального потенціалу гуманістичних моделей освіти

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. Все це забезпечує реальний, насичений переживаннями контекст освітнього простору і сприяє розвитку особистісної активності суб'єктів навчально-виховного процесу.

В цілому можна погодитися із твердженням А.К.Колеченка [цит. за 149, 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.Варцук, М.Вубер, А.Самуєль, К.Ясперс, Е.Розенсток-Хуєссы, Ж.-П.Сартр ; М.М.Бахтін, 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.Мясищев, І.М.Семенов та ін.).

У контексті міжособистісної взаємодії розрізняють два основних типи комунікативних стратегій – монологічний та діалогічний (Г.О.Ковальов), що виокремлюються на підставі внутрішньоособистісної позиції людини у спілкуванні (у координатах «Я – Інший») і детермінують вибір засобів реалізації комунікативного задуму.

Узагальнення досліджень векторів міжособистісної взаємодії [126; 174; 175; 475 та ін.] дозволяє скласти порівняльну таблицю монологічної та діалогічної стратегій (табл.4.1.) і диференціювати їх змістовні ознаки.

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).

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 [30].

Таблиця 4.1.

Порівняльні характеристики монологу та діалогу

| Міжособистісний монолог | Міжособистісний діалог |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Когнітивний компонент | |
| 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 архітектоніки) і свободи діалогічного спілкування |
| Схематичне і поверхнєве підведення під відоме, стереотипність і ригідність методів і прийомів впливу (переважно наслідування) | Гнучкість мисленнєвих 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 |
| Афективний компонент | |
| 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, недобррозичливість | Добррозичливість у стосунках |
| Емоційна закритість, холодність. Байдушність до співрозмовника | Відкритість у виявленні почуттів, емоцій |

| Поведінковий компонент | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| «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 |

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 [126, 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 [29, 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» [29, 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 [29; 30], що зумовлює формування світоглядних позицій особистості (ціннісно-сміслових інтенцій), засвоєння репертуару доступних для осмислення ролей та поведінкових стратегій у площині міжособистісної взаємодії (що означають інтерсуб'єктну інтенційність діалогу). Діалог інтерпретується як особлива форма взаємодії між рівноправними і рівнозначними свідомостями [30, 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 [30, 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 (Martin Buber), 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.Вубер`s, основне слово «Я – Ти» породжує і стверджує світ стосунків, тоді як «Я – Воно» породжує досвід [58;59].

У площині дослідження різнопланових стосунків у житті людини М.Вубер приділяє особливу увагу «Я – Ти»-взаємодіям.

Визнання ідеї абсолютної рівності Я і Ти – суб'єкта і об'єкта – дозволяють М.Вубер`s 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.Вубер [58, с.132]; зустріч (а отже – діалог) Я і Ти є справжнім, сповненим смыслом буттям. Діалог для М.Вубер`s є радикальним досвідом визнання самотутньої «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.Вубер`s розвинули у своїх дослідженнях К.Јaspers і французькі літератори і філософи А.Самує, Ј.-Р.Јartre, Е.Јonesco за посередництва поняття «комунікація», точніше – «екзистенційна комунікація», у площині якої Інший сприймається і трактується не як об'єкт, а як самість [50, с.83]. Філософія онтологічного

діалогізму М.Вубер`с 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.Вубер`с, 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.Братченко, Г.Я.Буша, 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 [264; 265] 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 [264, 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» [264, 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, утвореним взаємозв'язками і взаємопереходами зовнішнього і внутрішнього діалогів суб'єктів пізнавальної діяльності. [204, 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) [57, с.168-172].

Діалогічні контури філософських екзистенційно-антропологічних світоглядних позицій М.Вубер`с, 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.Леонтьєв, 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, інтроєцирування Інших), що означають становлення особистості як «суб'єкта вибору» і зумовлюють вибір діяльності та перетворення наявних умов реальності [4].

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.М'ясищев, 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 [174, 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) [65, с.139-141].

У парадигмі інтерсуб'єктно-діалогічної концепції психології взаємодії Г.О.Ковальов [175], 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 багатокomпонентної структури комунікації між людьми (Г.М.Андреєва, О.О.Бодальов, С.Л.Братченко, В.М.М'ясищев, 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 [174, 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» [126, 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 [221, 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) [142, с.156]. Як форма навчальної взаємодії педагогічне спілкування є умовою оптимізації навчання і розвитку особистості самих учнів у контексті обміну особистісними смислами [143, 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 (табл. 4.2.).

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 [143, 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 [370, с.33-35] у напрямку розвитку автентичної особистості, яка є суб'єктом діяльності і соціальних відносин, детермінованих стійкою системою гуманістичних буттєвих (екзистенційних) цінностей.

Таблиця 4.2.

Психологічні особливості кваліфікованого педагогічного спілкування у порівнянні із міжособистісною комунікацією

| Професійно-педагогічне спілкування | Міжособистісне спілкування |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Професійне цілеспрямоване і довільно організоване спілкування, форма реалізації здійснення спільної навчальної діяльності суб'єктами даного процесу (педагога із учнями) | Особистісно-зорієнтоване спілкування, що виникає спонтанно у площині особистісного простору людини; міжсуб'єктна комунікація |
| Є умовою оптимізації навчання і розвитку особистості самих учнів у контексті обміну науково-пізнавальною інформацією та особистісними смислами | Забезпечує психологічний комфорт при обміні пізнавальною та афективно-оціночною інформацією |
| Ситуативно обумовлене, раціональне спілкування, що передбачає глобальність і багаторівневність здійснення | Позаситуативне персональне спілкування, переважно однорівневого типу |
| Полімодальне спілкування, у структурі якого переважають соціально-рольовий та діловий рівні взаємодії | Домінує інтимно-особистісний рівень спілкування, що характеризується психологічною близькістю, співпереживанням, емпатійністю |
| Активний конструктивний діалог 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 | Несистемність 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 послабленню особистістю психологічних захистів , що розширює можливості прийняття нової інформації щодо себе задля розвитку та самоздійснення | Непередбачуваність комунікативного простору зумовлює активне залучення системи психологічних захистів , що спричиняють усталеність первинних (фіксованих) інтегральних структур особистості |
| Варіативність гуманістично-розвивального освітнього середовища сприяє формуванню гнучкості поведінки , моделюванню оптимальних особистісних конструктів, що дозволяє уникати закріплення неефективних поведінкових сценаріїв життєтворчості | Фіксованість індивідуального досвіду комунікації може спричинити виникнення небажаних поведінкових стереотипів, наприклад, закріплення неконструктивних моделей поведінки, уникання певних ситуацій, людей тощо |
| Освітнє середовище цілеспрямовано сприяє формуванню умінь та навичок організації міжособистісної взаємодії, що є надійним підґрунтям для подальшого саморозвитку особистості | Мінімально впливає на процес удосконалення моделей спілкування суб'єкта із людьми, які його оточують |

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 [478].

Педагогічне спілкування є багатомірним поліфункціональним процесом, що вимагає системного аналізу.

І.О.Зимня виділяє такі *функції педагогічного спілкування*:

- специфічну навчальну, що включає виховну, тому що вихідною позицією для організації оптимального освітнього процесу є виховний і розвивальний характер навчання;
- трансляційну;
- функцію самопрезентації;
- функцію фасилітації (С.Рogers) – вчитель допомагає, полегшує учням спілкування, сприяє самоактуалізації [143, с.436-437].

О.В.Нестерова виокремлює такі основні функції взаємодії суб'єктів педагогічного процесу при оптимальному педагогічному спілкуванні:

- конструктивна – педагогічна взаємодія при обговоренні і роз'ясненні змісту знань і практичної значущості із предмету;
- організаційна – спільна навчальна діяльність, взаємна особистісна інформованість і спільна відповідальність за успіхи навчально-виховної діяльності;
- комунікативно-стимулююча – узгодження різних форм учбово-пізнавальної діяльності (індивідуальної, групової, фронтальної), організація взаємодопомоги із метою педагогічного співробітництва; ознайомлення учнів щодо того, про що вони мають дізнатися, зрозуміти на заняттях, чому навчитися;
- інформаційно-навчальна – показ зв'язку навчального предмету із життєдіяльністю для правильного світосприймання і орієнтації у подіях суспільного життя, динаміки рівня інформаційної ємності навчання і її повноти у єдності із емоційним викладенням навчального матеріалу, опором на наочно-чуттєву сферу;
- емоційно-корегуюча – реалізація у процесі навчання принципів «відкритих перспектив» і «успішного навчання» при зміні навчальних дій, довірливого спілкування;
- контрольно-оціночна – організація взаємоконтролю учителя і учнів, спільне підведення підсумків і оцінка самоконтролем і самооцінкою [292, с.100].

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 [460, с.33].

У сучасному психолого-педагогічному просторі інтенсивно досліджуються монологічний та діалогічний полюси (див. табл.4.1.) стилів педагогічного спілкування (С.Л.Братченко, В.А.Кан-Калік, Г.О.Ковальов, С.Ю.Курганов, В.М.М'ясищев, Л.Г.Павлова, Н.О.Трегубова, С.О.Шейн та ін.), що задаються опозицією глибинних особистісних і професійних установок педагогів. Спираючись на положення Б.Г.Ананьєва щодо взаємозв'язку між комунікацією і саморегуляцією вчинків людини у процесі спілкування, а також концепцію В.М.М'ясищева щодо трьохкомпонентної структури спілкування (функціональна єдність процесів відображення людьми одне одного, взаємовідносин між ними та взаємозвернення) В.А.Кан-Каліком і Г.О.Ковальовим [157, с.10] була розроблена загальна типологія організації процесу спілкування різного за психологічним змістом (табл.4.3.).

Таблиця 4.3.

Типи організації процесу спілкування
(за В.А.Кан-Каліком і Г.О.Ковальовим)

| Тип спілкування | Відображення | Взаємовідношення | Звернення |
|-----------------------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------------|-------------------------------------|
| | <i>складне (+) просте (-)</i> | <i>особистісне (+) рольове (-)</i> | <i>відкрите (+) закрите (-)</i> |
| Діалогічний | + | + | + |
| Довірливий | - | + | + |
| Рефлексивний (приховано діалогічний) | + | + | - |
| Альтруїстичний | - | + | - |
| Маніпулятивний | + | - | + |
| Псевдо- діалогічний | - | - | + |
| Конформний | + | - | - |
| Монологічний | - | - | - |

Імовірність прояву та дієздатність кожного із означених загальних психологічних типів спілкування у реальних умовах взаємодії, згідно із твердженням В.А.Кан-Каліка і Г.О.Ковальова, буде відрізнятися залежно від характеру і специфічних умов спілкування, особливостей конкретних видів спільної діяльності (зокрема, і педагогічної), а також індивідуально-психологічних та мотиваційних характеристик партнерів по спілкуванню. Вищим рівнем визнано діалогічний тип спілкування, що є оптимальним з

огляду на організацію комунікації і має максимальний розвивальний, виховний і творчий потенціал [157, с.10-11].

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) [475, 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 [149, с.106-109].

Семантичний резонанс процесуально аналогічний послідовності сприймання: *Сприймання – емоційне враження – розуміння – емоційне ставлення – активність* [192, с.68] і відповідає принципам, що регламентують мотиваційну основу вибірковості 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 [351, 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 149, 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 [126, 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» [480, 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. Дослідження Є.М.Шиянова та О.І.Калмикової доводять, що сформованість психологічної дистантності є передумовою становлення суб'єктних параметрів особистості у період дорослішання. «Визнання педагогами права підлітків на суверенність психологічного простору забезпечує ситуацію конструктивної взаємодії у системі «учитель – підліток», сутнісною характеристикою якої є особистісна налаштованість суб'єктів взаємодії, позитивність і автентичне прийняття особистості Іншого як неповторної індивідуальності», – підкреслюють науковці [480, с.65].

4.4. Розвивальні психотехнології у навчально-виховному процесі

На фоні докорінних соціокультурних зрушень та інформаційно-техногенної детермінації життя людини епохи постіндустріального суспільства, відбувається формування нового покоління підлітків (медіа-активне покоління цифрових технологій), які, в силу вікової сензитивності, гостро реагують на еволюцію цивілізації, набуваючи поступово нових якісних характеристик. Аналітичний огляд наукової літератури дозволяє виокремити, зокрема, такі ознаки як індивідуалізація стратегій життєтворчості та згасання колективістських почуттів, плюралізація світогляду (Н.В.Попкова), нестабільність та інтегративність ціннісних орієнтирів (N.Howe), дискурсивна гетерогенність та незалежність уявлень про своє «Я» (В.І.Пищик, В.Є.Семенов), прагнення та готовність до самореалізації (само-здійснення), прояви персональної ідентичності як самомоделювання (Е.В.Галажинський, Л.А.Коростильова), психологічна акультурація (В.І.Долгова) тощо. Проблемними зонами суб'єктогенезу сучасних підлітків (J.Palfrey, U.Gasser & etc.) є інформаційна

перевантаженість, інтернет-залежність, доступ до «небезпечного» контенту (прояви агресії, заклики до насилля, порнографія тощо) [121; 327; 377; 501; 513; 524 та ін.].

Сучасні підлітки із випередженням починають жити і діяти як активні суб'єкти колективного інтелекту, за посередництвом різнопланового соціокультурного досвіду генерують і закріплюють нові функціональні можливості життєтворчості, випробовуючи відмінні від загальноприйнятих погляди, уявлення, норми, установки, цінності, і дуже часто у зв'язку з цим стикаються із соціальним нерозумінням, неприйняттям та засудженням. Водночас почуття захищеності, безпеки, вкрай важливе для розвитку у дитячому віці в цілому, залишається значущим і для підліткового періоду. «Саме це переживання безпеки надає підлітку можливість експериментувати, розширюючи межі свого життя, – наголошує Г.М.Прихожан [332, с.332].

У процесі особистісного становлення підліткам необхідно сформувати персональний життєвий стиль, оволодіти навичками адаптивного орієнтування у складних життєвих ситуаціях екзистенційного вибору, що потребує освоєння оптимальних поведінкових стратегій у контексті полісуб'єктної взаємодії. Здатність особистості вибудовувати конструктивні міжособистісні стосунки, долати перешкоди на шляху до мети, контролювати емоційні стани зумовлює майбутній успіх генези буття, особистісну незалежність суб'єкта у персональних вимірах життєдіяльності. Складність означених перспектив суб'єктогенезу підлітків детермінує необхідність психолого-педагогічного супроводу процесу особистісного становлення. «Незважаючи на зовнішню протидію дорослим, підліток відчуває потребу у підтримці», – підкреслює І.Г.Малкіна-Пих [259, с.342]. Демонстративний негативізм, некерованість підлітків поєднується із гнучкістю, пластичністю, готовністю до змін і відкритістю для співпраці [462], що вимагає постійного осмислення дорослими та значною мірою визначає напрямки та зміст розвивальної освітньої діяльності.

Психологічний вплив у контексті суб'єкт-суб'єктної взаємодії у площині здійснення навчально-виховного процесу, за визначенням Г.О.Ковальова, «служує вираженням психологічної ефективності і результативності спілкування як специфічного виду діяльності, характеризує його особистісно-перетворювальний, виховний потенціал» [174, с.41], особливості якого означаються поліпарадигмальністю соціально-психологічної реальності.

У межах функціонування освітнього простору як системного утворення, зорієнтованого на розширення особистісного досвіду, становлення життєвих смислів людини та інтеріоризацію цінностей соціокультурного середовища у змінних умовах буття, найбільш доречними є суб'єктна (аксіальна) та інтерсуб'єктна парадигми організації міжособистісної взаємодії партнерів по спілкуванню [174, с.42-46]. Ствердження активності і цілісності психічного функціонування людини, що детермінують закономірності вибіркового відображення похідної інформації у ситуації перцептивного вибору (когнітивних схем інтерпретації

особистісного дискурсу), та визнання альтруїстичної та колективістичної спрямованості природи людини (гуманістична парадигма), що є передумовою спільного існування і виживання людей, зумовлюють корекційно-розвивальний потенціал психологічного впливу на суб'єктів особистісного становлення.

Ефектом конструктивної освітньо-виховної взаємодії в системі «Дорослий – Дитина» та цілеспрямованого психологічного впливу на особистість періоду дорослішання є змінення її суб'єктивних характеристик (потреб, установок, ставлень, поведінки тощо), розширення діапазону рольової поведінки.

Необхідною умовою успішної організації психолого-педагогічної допомоги підліткам є урахування основних вікових потреб, що є, за визначенням О.В.Ємельянової, «коლოსальним ресурсом особистості підлітка»: потреби в увазі й підтримці без осуду й оцінок, потреби у чітких (але не тісних) правилах і межах, які мають утримувати дорослі задля вибудовування внутрішніх позицій та успішної соціалізації, потреби в цікавих життєвих подіях та у творчому самовираженні і самореалізації тощо [134, с.31-33]. Самоусвідомлення особистістю змін, що в ній відбуваються, сприяє глибшому самопізнанню, об'єктивності, критичності їх оцінки [252, с.36]. Для розуміння всієї комплексності і складності «порядку значень і смислів» особистісного становлення підлітків необхідним є такий *інструментарій психолого-педагогічного впливу*, що дозволяє враховувати контекстуальність та взаємозалежність різнопланових параметрів персонального досвіду і світосприймання людини.

Найбільш сприятливим вектором корекційно-розвивального впливу на особистість підлітків є виміри суб'єкт-суб'єктної недирективної взаємодії, що сприяють розвитку (моделюванню) комунікативних компетентностей та навичок [117, с.59-62] різного рівня складності:

- прості поведінкові навички, що передбачають специфічні, конкретні, доступні безпосередньому спостереженню дії, освоєння яких займає короткий часовий період (наприклад, виконання певних рухів, стабілізація афективного стану тощо);
- прості когнітивні навички включають у себе специфічні психічні процеси, що легко ідентифікуються і піддаються перевірці (наприклад, запам'ятовування імен, збільшення словарного запасу, створення розумового образу тощо);
- прості лінгвістичні навички зумовлюють розпізнавання і використання певних ключових слів, фраз і питань (наприклад, уміння ставити специфічні питання, розпізнавання і реакція на ключові слова, перегляд ключових фраз або відмова від них тощо); застосування цих навичок також доступне для безпосереднього спостереження і вимірювання;
- складні поведінкові (або інтерактивні) навички включають у себе встановлення і координацію послідовності або поєднань простих

поведінкових дій (наприклад, успішна гра (у спорті), поведінкові презентації, виконання ролі у п'єсі тощо);

- складні когнітивні навички вимагають синтезу або послідовності інших простих навичок мислення (наприклад, складання оповідання, діагностика проблеми, розв'язання задачі, прогнозування перебігу подій, складання програми моделювання тощо);
- складні лінгвістичні навички потребують інтерактивного використання мови у високо динамічних (і часто спонтанних) ситуаціях (наприклад, переконання кого-небудь у чому-небудь, ведення переговорів, вербальний рефреймінг, використання гумору, переказ історії тощо).

Психологічною умовою ефективної реалізації розвивальної стратегії впливу суб'єкт-суб'єктної парадигми є *діалог* як найбільш релевантний для організації продуктивних і особистісно розвивальних контактів між людьми в цілому, і зокрема – при розв'язанні задач навчання і виховання. Основними принципами організації діалогу є емоційна та особистісна розкритість партнерів по спілкуванню, безоцінність та щирість вираження почуттів та станів. Г.О.Ковальов наголошує: «У стані діалогу дві особистості починають утворювати певний спільний психологічний простір і часову протяжність, створювати єдине емоційне «спів-буття», в якому вплив (у загальному об'єктному монологічному сенсі цього поняття) перестає існувати, поступаючись місцем психологічній єдності суб'єктів, в якій розгортається творчий процес взаєморозкриття і взаєморозвитку, створюються умови для самовпливу і саморозвитку» [174, с.46].

Особистісні стосунки між суб'єктами діалогічного спілкування характеризуються рівноправністю суб'єктів як партнерів по спілкуванню. Вони засновані на апріорному безумовному прийнятті один одного як цінностей і передбачають орієнтування на індивідуальну неповторність кожного із суб'єктів. «Ці стосунки являють собою той оптимальний психологічний фон організації контактів, до якого повинні прагнути люди і який за адекватної зовнішньої репрезентації і внутрішньому прийнятті призводить до справжнього взаєморозкриття, взаємопроникнення, особистісного взаємозбагачення взаємодіючих на даному рівні людей» [174, с.48-49].

Діалог широко використовується у практиці психолого-педагогічного супроводу особистості через те, що дозволяє цілеспрямовано моделювати перспективні сценарії особистісного зростання людини, і зокрема – здатність людини аналізувати ситуації полісуб'єктної взаємодії (і розглядати причинно-наслідкові залежності між реакціями партнерів), здатність інтерпретувати кожен таку ситуацію у площині отриманого досвіду, необхідного для конструктивного спілкування у майбутньому, здатність до цілепокладання і розширення особистісного простору суб'єкта життєтворчості. У контексті моделювання особистісних конструктів особистості діалог (або розмовна терапія) визначається як наочний метод вибору для розвитку кращих (оптимальних) конструктів, що зумовлює виникнення між суб'єктами корекційно-розвивальної діяльності «духу

техніки спільного вирішення проблем» (G.A.Kelly), який сприяє спільній роботі над розумінням, перевіркою і покращенням конструктів клієнта. У ситуації діалогової ревізії конструктів можуть бути використані техніки ущільнення конструктів – часове і словесне прив'язування – виявлені конструкти можна зробити менш деструктивними у теперішньому, якщо навчитися говорити, наприклад: «Це трапилося давно і більше не повториться» (приклад часового прив'язування), або «Насправді це експлуатація, а не кохання» (приклад словесного прив'язування). Конструкти розвиваються у напрямку більшої складності і більш складної ієрархічної організації [514].

Долучення підлітків до конструктивного діалогу із дорослими сприяє формуванню успішного соціокультурного досвіду на фоні оптимальної соціальної адаптації до змінних умов полісуб'єктної взаємодії. Вплив особистісного досвіду на регуляцію поведінки може бути посилений відповідним тренуванням, вправами із вирішення стандартних задач, рольовими та діловими іграми. Особливо ефективними психотехніками соціально-психологічного впливу на особистість підлітків є методи дебатів та дискусійного аналізу ситуації, що посилюють або активують вплив інтелекту на поведінку [41, с. 102].

Дискусія (від лат. discussion – дослідження, вивчення, розгляд) інтерпретується як публічне обговорювання (нерегламентована вербальна інтеракція) певного суперечливого питання або проблеми. Метою дискусії є активний обмін думками задля аргументованого означення змістовних характеристик проблеми та осмислення оптимальних шляхів її вирішення.

Типологічна варіативність дискусій (зокрема: на вільну тему, спрямовані на прийняття рішень, дискусії із встановленою рольовою структурою і за встановленими правилами (Ю.М.Жуков) [цит. за 381, с.143]) дозволяє широко використовувати даний метод в якості психотехніки при організації психолого-педагогічного супроводу суб'єктів навчально-виховного процесу. Дискусії сприяють формуванню навичок ставлення до різновекторності думок як до допомоги (а не перешкоди) у прийнятті рішень, уникнення прагнення неаргументованого захисту власних індивідуальних суджень на користь гнучких та толерантних стратегій комунікативної поведінки, аргументовано доводити власну точку зору, не піддаючись бажанню поступитися своєю позицією лише заради ухилення від конфлікту, компетентної організації партнерського діалогу та розуміння необхідності самовдосконалення у цьому.

Дискусія вимагає попередньої підготовки, зокрема – чіткого означення переліку питань, що виносяться на обговорення, визначення рольової спрямованості помічників-фасилітаторів (табл.4.4), в якості яких добираються найбільш активні, авторитетні учасники дискусії [381, с.224].

Важливим етапом проведення дискусії є підведення підсумків, що має за мету підвищення почуття власної компетентності учасників дискусії і завершити її на позитивній емоційній ноті. Керівник-тренер відзначає найбільш важливі моменти дискусії і внесок її учасників у віднайдення

рішення, порівнює отриманий результат із очікуваннями і фіксує його у вигляді висновку. Особливу увагу слід приділяти змінам настрою учасників дискусії, узгоджуючи їх із ключовими моментами в обговоренні проблеми.

Таблиця 4.4

Опис ролей учасників дискусії (за О.І.Середю)

| Умовні функції | Обов'язки |
|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Генератор ідей | Продукує оригінальні ідеї і пропозиції, фантазує і мріє вголос, порівнює і проводить аналогії |
| Презентатор (організатор) | Має сильне бажання вирішити проблему, підхоплює ідеї Генератора або інших учасників групи, розвиває їх, забарвлює деталями, спонукає інших до дій |
| Коментатор | Пропонує варіанти реалізації ідеї, уточнює деталі, проявляє методичність і послідовність, піклується про необхідні ресурси |
| Критик (контролер) | Критикує, вказує на слабкі місця і перешкоди, скрупульозно аналізує ідеї |
| Захисник (координатор) | Долає критику, усіх підтримує і вислуховує, згуртовує учасників, долучається до всього, прагне згоди і взаєморозуміння |
| Фасилітатор (керівник) | Слідкує за черговістю виступів, дотриманням правил (наприклад, не перебивати співрозмовника), спрямовує обговорення у конструктивному або новому напрямку, активно вислуховує, узагальнює точки зору, намагається зрозуміти потреби кожного |
| Секретар (детермінатор) | Записує всі цінні ідеї, пропозиції, подробиці, перевіряє деталі, нагадує про час, фіксує результати |

У процесі групової дискусії утворюється зворотний зв'язок, що надає учасникам можливість дізнатися, як вони сприймаються іншими, випробувати себе у новій позиції, змінити власну поведінку за певним новим зразком, що моделюється безпосередньо у момент дискусії (О.В.Євтихов, Ю.М.Жуков, Д.Н.Кавтарадзе, О.І.Середя, Т.С.Яценко та ін.).

За умов сприятливої психологічної атмосфери учасники дискусії можуть дозволити собі відкрито і щиро висловитися, не остерігаючись критики, відчуження або ігнорування іншими суб'єктами дискусійного обговорення проблеми. Це пояснюється, як наголошує Т.С.Яценко, «абсолютизацією тенденцій спонтанності й невимушеності поведінки. В результаті створюється можливість вивчати базові психологічні захисти, логіку несвідомого й характер внутрішньої програмованості поведінки» [498, с.144]. У дискусії «руйнуються стереотипи і установки учасників, – наголошує О.І.Середя, – змінюються їх переконання і взаємовідносини» [381, с.142], як результат рефлексивного переосмислення суб'єктивних сценаріїв поведінки. У моделі, розробленій І.М.Семеновим та

С.Ю.Степановим [375], процес рефлексії (як рівень дискурсивного мислення ((від лат. *discursus* – розмірковування) – опосередковане минулим досвідом мовленнєве мислення людини [339, с.99]) включає п'ять етапів:

- репродукція стереотипів: актуалізація смислових структур «Я» при входженні суб'єкта у проблемно-конфліктну ситуацію та її розумінні;
- регресія переживання: вичерпне використання актуалізованих смислів при апробації різних стереотипів досвіду і шаблонів дій;
- кульмінація надихання: дискредитація актуалізованих смислів у контексті виявлених суб'єктом суперечностей;
- прогресія самосвідомості, конструктивне переосмислення цілісним «Я» проблемно-конфліктної ситуації та можливостей подолання суперечностей;
- продукування інновації: реалізація набутого цілісного смислу через наступну реорганізацію змісту суб'єктивного досвіду адекватного подолання суперечностей проблемно-конфліктної ситуації.

Означений підхід цілком узгоджується із стратегічними засадами моделювання особистісних конструктів підлітків у навчально-виховному процесі.

Прагнення підлітків до моделювання елементів соціальних взаємовідносин відображується у рольових конструкціях діяльності формальних і неформальних підліткових об'єднань. У даному контексті не викликає сумнівів ефективність долучення до технології психолого-педагогічного супроводу суб'єктогенезу підлітків рольових ігор.

Рольова гра (RPG, від англ. *Role-playing game*) – інтерактивний метод рольової ідентифікації учасників (прийняття певних ролей) у процесі відтворення (моделювання) заданих сюжетних історій, що регламентує контент спрямованої імпровізації згідно із словесними описами образів та поведінкових сценаріїв персонажів (F.Allen, I.Kessler, M.Klein, J.Taffeta & etc.; А.Р.Баташев, П.П.Горностаї, О.В.Ємельянова, Л.М.Карамушка, М.Ю.Кожаринов, О.О.Леванова та ін.). І.О.Телегіна означає гру як символічну діяльність, яка спрямована на вирішення конкретних прикладних особистісних і групових задач, моделює і перетворює реальність, відрізняється високим ступенем спонтанності і свободи, але розгортається у межах чітко заданих правил, структур і часу [цит. за 210, с.55].

У міжособистісній взаємодії ситуації гри виявляються інтенційні спрямування учасників, що містять елемент суб'єктивного оцінювання і спричиняють певні поведінкові сценарії особистості. Дослідження З.С.Бертенєвої, Т.М.Ушакової дозволяють диференціювати шість узагальнених інтенційних категорій:

- вираження власних емоцій: намір виразити свої емоції, враження, бажання виразити те, що зацікавило і виявилось значущим;
- бажання отримати своє: намір добитися від інших задоволення своїх бажань;

- **самозахист:** спрямованість та збереження себе від неприємного впливу, неприємних емоцій, неприємної ситуації, захистити свої речі, себе, виправдати свій вчинок;
- **привернення уваги до того, що цікавить дитину:** намір продемонструвати свої дії, отримати визнання, схвалення, насмішити, розіграти;
- **розмірковування, пояснення, коментування:** намір прокоментувати ситуацію, аргументувати свої міркування, пояснити або з'ясувати що-небудь, що зацікавило;
- **примірювання до себе правил міжособистісної взаємодії:** намір переконатися у дійсності заборон, наслідування поведінки дорослих [425, с.449-450].

Структура інтенційної спрямованості дитини у ситуації гри [425, с.444] наведена у граф-схемі (рис. 4.4.)

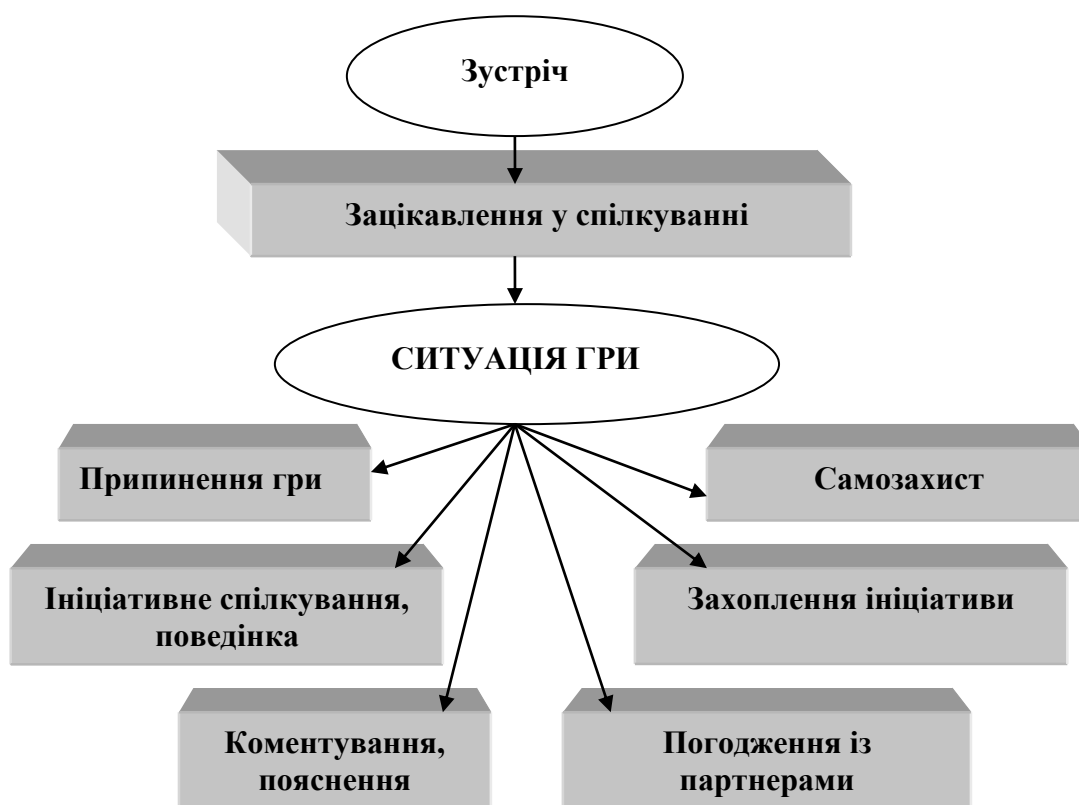


Рис. 4.4.
Структура інтенційної спрямованості дитини у ситуації гри
(за Т.М.Ушаковою)

Залежно від ступеня активності особистості у міжособистісній взаємодії якісно змінюється характер прояву суб'єктом інтенцій: висока активність зумовлює прагнення особистості захопити ініціативу у грі, модифікувати правила її ведення, ігнорування інтересів партнерів, спричиняє виявлення агресивності у випадку незгоди; низька активність призводить до

підкорення у грі, а іноді й до відмови від участі у ній (А.Р.Баташев, О.О.Леванова, В.А.Плешаков, О.М.Соболева та ін.).

Відносна активність порівняно із активністю інших учасників взаємодії спричиняє протидію, висунення зустрічних пропозицій, захист своєї позиції, змагання.

Рольова гра відзначається певними особливостями, серед яких найбільш важливими для особистісного розвитку є такі:

- театральність, умовність і символізм рольової поведінки в ігровій діяльності;
- природність досвіду і переживань: досвід персональних дій, почуття, переживання виявляються особистістю по-справжньому, попри те, що події відбуваються в уявних вимірах життєвого простору;
- опір на реальні потреби людини: акціональний голод, потребу в рольовому переживанні.

У площині реалізації пізнавальних цілей перевагою рольової гри перед іншими формами активності є її максимальне наближення до реальності. «Більш реальною може бути лише сама дійсність, сама реальна ситуація», – підкреслює у дослідженнях рольової взаємодії особистості П.П.Горностай [97, с.59].

Корекційно-розвивальний потенціал рольової гри доведений психотерапевтичною практикою у техніці *психодрами* (N.Kellermann, G.Leutz, J.Moreno & etc.; П.П.Горностай, Н.Б.Долгополов, І.Н.Єфімова, Р.А.Золотовицький та ін.), зорієнтованої на вирішення особистісних проблем людини. Метод психодрами ефективно використовується також і у тренінгах різного типу, що пов'язано із специфікою методу:

- максимальне наближення до дійсності: психодрама працює із реальними ситуаціями із життя і діяльності учасників тренінгової групи;
- продуктивність освоєного практичного досвіду: психодраматичний процес базується на діях (і зокрема – рольових), що дозволяє долучати до формування поведінкових сценаріїв не лише когнітивну сферу особистості (сприймання, мислення, уяву, пам'ять), але й емоційно-чуттєві і тілесно-рухові складові поведінки людини;
- психодрама дозволяє працювати із глибинним досвідом особистості: відшукувати і опрацьовувати внутрішньоособистісні перешкоди ефективної діяльності (бар'єри, стереотипи, страхи тощо), розкривати внутрішньоособистісні ресурси, підвищувати спонтанність та творчий потенціал людини [97, с.207-208].

Серед базових технік психодрами вирізняються самопрезентація (короткі рольові дії, в яких людина зображує саму себе або значущого Іншого), виконання ролі (акт прийняття ролі Іншого), діалог (зображення у рольових іграх взаємин між реальними людьми) та монолог (озвучення власних думок і почуттів) та інші.

Розігрування ролей забезпечує удосконалення особистісних характеристик учасників гри: знижує ригідність і стереотипність мислення, стимулює розвиток креативності, посилює почуття відповідальності за результати прийнятих рішень у ситуаціях сюжетних композицій, сприяє становленню толерантних взаємин у спілкуванні, впливає на адекватність самооцінки, зорієнтовує особистість на самопізнання, самоаналіз та самоудосконалення. У площині означеного слід визнати, що рольова гра, яка може інтерпретуватися як складно структурована модель життя, детермінує утворення цілісного життєвого простору, у межах якого особистість відкриває для себе нові можливості самоздійснення: вчиться стверджувати суб'єктивну позицію, здійснювати екзистенційні вибори без психологічного напруження, приймати рішення у різних соціально-психологічних ситуаціях, ризикувати, планувати персональні дії, узгоджуючи їх із потребами інших людей і проводячи логічні паралелі із реальним світом. Дії учасників рольової взаємодії у рольовій грі обмежені лише правилами і логікою ігрової моделі, що є надзвичайно важливим для підлітків; свобода рольової поведінки у грі, відсутність жорсткого сценарію дозволяє підліткам активно пізнавати і змінювати ігрову реальність, привласнюючи збагачений досвід поведінки. У даному контексті активно моделюється інтеракційна компетентність (interaction competencies) підлітків, що зумовлює спроможність створювати нові зразки рольової поведінки на засадах модифікації та реконструювання відомих, набутих у практиці гри поведінкових сценаріїв і, відповідно, адекватно діяти у специфічних змінних ситуаціях реальної життєдіяльності. «Смисл підліткової гри – у пізнанні себе, своїх можливостей і свого впливу на інших людей, а не у наслідуванні кого б то не було», – наголошує А.Р.Баташев [27, с.29]. Система програвання ідеальних моделей розгортання реальних сценаріїв життєдіяльності особистості забезпечує підлітків варіативним простором самовизначення та відповідальних виборів, що дозволяє випробувати потенціал здатності до реалізації адекватних ролей (спонтанність, рольова варіативність, гнучкість, децентрація), уміння свідомо долучатися до найбільш значущих сюжетів, здатності довільного вибору (актуалізації) та модернізації таких сюжетів (через програмування завдань різного типу і масштабу) тощо. Для подолання стандартності, обумовленості поведінки підлітка певними шаблонними схемами потрібні додаткові зусилля, що реалізуються у грі у вигляді невизначеності розвитку сюжету. «Саме у таких ситуаціях невизначеності, – підкреслює А.Р.Баташев, – найбільш явно проступає внутрішня налаштованість суб'єкта до дій певним чином, до прояву притаманного саме йому тенденцій визначення (опису, а частково й формування) соціуму, що його оточує» [27, с.30]. Значення невизначеності у дослідженні смислової реальності відзначене рядом авторів, які концептуалізували ідею смислових утворень особистості (П.П.Горностай, Є.В.Субботський, Т.М.Титаренко та ін.). У ситуаціях невизначеності особливо помітно виявляється також здатність до самостійного планування і реалізації бажаного положення у системі взаємостосунків між людьми, що коливається від репродуктивно-

виконавчої поведінки до творчо-продуктивного самовираження і передбачає самодетермінацію суб'єктів гри, здатність впливати на інших людей тощо.

Необхідними умовами проведення гри є:

- дотримання принципу переміни ролей (забезпечує освоєння учасниками гри різних рольових сценаріїв) та принципу рольової перспективи (детермінує поступове ускладнення освоєних учасниками гри моделей рольової поведінки);
- відбір проблемних ситуацій, що узгоджуються із інтересами та рівнем підготовки учасників заняття;
- адекватне до мети, відповідне змісту конкретної діяльності і ситуації диференціювання ролей;
- аргументоване означення критеріїв і показників оцінки результативності роботи учасників гри (Л.М.Карамушка).

Драматизації ігрових сценаріїв можуть сприяти виготовлені підлітками маски людей [199, с.235], що відображують різні риси характеру, та їх використання у діалогах.

Усвідомлення власних особливостей та осмислення перспектив самореалізації забезпечують підліткам у площині психолого-педагогічного супроводу суб'єктогенезу можливості різних видів *творчої діяльності*, що є засобом і умовою розвитку і перетворення особистості на засадах екстеріоризації персонального досвіду [502; 97; 182; 343; 346] та формування на основі наявних елементів нової конфігурації психологічного просторово-часового континууму життєвого простору людини. Творчість відкриває виміри спрямованої уяви, фантазії й розширює потенційність можливого (F.Perls) у площині напрацювання екологічного досвіду внутрішньої гармонізації і збагачення відображеної суб'єктності (А.В.Петровський).

У зарубіжній (А.Влатнер, Е.Фідер, Н.Ландгарден, Ф.Перлс, Дж.Портер, С.Роджерс, Т.Тодоров & ets.) та вітчизняній (К.О.Абульханова-Славська, Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський, В.С.Мухіна, В.М.М'ясищев, Н.Є.Пурніс, О.Є.Сапогова та ін.) психологічній практиці накопичений значний досвід використання різних видів творчості у терапевтичних, корекційних та розвивальних цілях. Л.С.Виготський, зокрема, наголошував: «Наші переживання й емоції є джерелом енергії, яка може бути каналізована за посередництвом експресивних мистецтв, що виступають потужним засобом для віднайдення, проживання і прийняття «темних» аспектів нас самих, а самоприйняття має першочергове значення для розвитку здатності до співчуття і співпереживання іншим» [82, с.236]. З огляду на означене беззаперечним є корекційно-розвивальний ефект використання *арт-терапевтичних технік* у площині психолого-педагогічного супроводу суб'єктогенезу підлітків.

Згідно із концептуальними уявленнями арт-терапевтичного феноменологічного підходу (М.Ветенські, Г.Рейд, М.Річардсон, А.Хілл & ets.) саме у арт-терапевтичному процесі (засобами зображувальної або іншої творчості) людина пізнає себе, самотійно породжує суб'єктивні смисли,

пов'язані із внутрішнім персональним досвідом, знаходить спосіб вирішення власних проблем [37; 55; 76; 167; 181; 182; 343 та ін.]. Внутрішніми передумовами розвивальної творчої діяльності К.Роджерс (C.Rogers) називає відкритість досвіду, внутрішній локус оцінювання та здатність до оригінального (незвичного) поєднання елементів і понять [355, с.417]. У процесі освоєння технік арт-терапії психолог допомагає особистості напрацювати досвід побудови історії власного життя із елементами пригод і героїчного епосу [502], що сприяє мобілізації внутрішніх механізмів саморегуляції і зцілення.

Арт-терапія розглядається психологами (M.Richardson, C-G.Jung & ets.; О.А.Бреусенко-Кузнєцов, О.Л.Вознесенська, О.І.Копитін, Н.Є.Пурніс, А.П.Чуприков та ін.) як засіб вільного самовираження й самопізнання, що має інсайт-орієнтований характер і відповідає фундаментальній потребі у самоактуалізації [76, с.6-7].

Особливо доречним є використання технік арт-терапії як засобу невербального спілкування у роботі із підлітками, які, в силу онтогенетичних особливостей періоду дорослішання, не завжди можуть осмислити і означити словом власні потреби, переживання, мрії. Символічна мова образотворчого мистецтва (малюнок, кольори, «міфо-поетична модель світу» [76]) дозволяє особистості ідентифікувати й оцінити власні почуття, спогади, образи майбутнього, по-новому поглянути на проблемну ситуацію і життєві негаразди, розширити спектр конструктивних моделей спілкування, зорієнтуватися у просторі полімодальної міжособистісної взаємодії. «Образотворча діяльність дає змогу обійти «цензуру свідомості», – наголошує О.Л.Вознесенська, – тому виникає унікальна можливість для дослідження своїх несвідомих процесів, вираження й актуалізації прихованих ідей і станів, тих соціальних ролей і форм поведінки, що знаходяться у «витісненому вигляді» або мало виявлені в повсякденному житті» [76, с.6].

Арт-терапевтичний процес передбачає:

- зображувальну роботу (малювання, ліплення, колаж, скульптурне моделювання тощо), що відображує характер особистісної рефлексії, прояснює проблемні ситуації (переживання) та вектори символуотворення;
- комунікацію із зображеним продуктом;
- інтерпретації автора, що супроводжуються зворотним вербальним зв'язком, наданням психологічної підтримки членами групи і зумовлюють розвиток соціальних та комунікативних навичок;
- аналіз особистісної та групової динаміки: підвищення самооцінки, зміцнення особистісної ідентичності, модифікація рольової поведінки (освоєння нових ролей), виявлення латентних якостей особистості;
- ретроспективне обговорення арт-терапевтичного процесу,
- рефлексію результатів: усвідомлення автором зображення свого внутрішнього світу і травматичного досвіду шляхом перекодування інформаційних контентів емоційного рівня у когнітивні проєкції.

Арт-терапевтична ситуація зумовлює переважно недирективний характер взаємодії у діалогічному дискурсі, вільне й відкрите вираження емоційно-образних переживань, гнучке підлаштування під індивідуальний ритм і стилеві особливості суб'єктів корекційно-розвивального процесу.

Позитивний корекційно-розвивальний ефект використання творчої (зображувальної) діяльності детермінований змістом і процедурою арт-терапевтичних технік, які характеризуються глибинним тематичним опрацюванням суб'єктивного досвіду, що (у більшості випадків) не викликає опору, інформативністю, поліваріативністю тем і екологічністю реконструкції переживань (Н.Kedyuson, С.Malchiodi, Е.Meys-Kristeller, Ch.Sheffer & ets.; Л.М.Беленицький, О.А.Бреусенко-Кузнецов, О.Л.Вознесенська, Т.Д.Зінкевич-Євстигнеєва, О.І.Копитін, Н.Є.Пурніс, А.П.Чуприков та ін.).

Одним із інтенсивних методів психокорекційної роботи вважається *проективне малювання*, що допомагає людині звільнитися від стресогенних переживань і відновити релевантність самосприймання у вимірах творчості (St.Kratochvíl; Н.О.Морева, Т.С.Яценко та ін.). Даний метод «захищає суб'єкта від небажаної для нього інтерпретації психологічного змісту членами групи» [498, с.146] і є засобом координування особистістю комунікативних навичок, який дозволяє візуалізувати думки, емоції у вигляді символічних образів та «художніх дрібничок», що, у свою чергу, виводить на пізнання логіки несвідомого (рис. 4.5.).



Рис. 4.5.
Приклад проективного малюнку «Моє Я»

У процесі аналізу малюнків важливо актуалізувати увагу не на рівні зображення, а на вираженні чуттєвого досвіду, емоційних станів особистості мовою кольорів і форм символічною мовою мистецтва. «Треба враховувати, що проєктивний малюнок опосередковано завжди містить більше істотної інформації, ніж автор здатний її бачити без сторонньої допомоги, тому що малюнок цілісно відображає психіку в її свідомих і несвідомих проявах», – наголошує Т.С.Яценко [498, с.147].

Найбільш визнаними у системі корекційно-розвивального супроводу особистості вважаються такі типи проєктивного малювання (класифікація St.Kratochvíl's) як вільне малювання, комунікативне малювання (спілкування за допомогою образів, ліній, фарб, яке здійснюється при малюванні у парах), малювання-доповнення (малюнок виконується групою, кожний учасник якої по колу доповнює (домальовує) його, додаючи деталі, образи, кольори) та спільне малювання (малюнок виконується групою на одному аркуші) [цит. за 276, с.101].

Широкі корекційно-розвивальні можливості у психолого-педагогічному супроводі соціогенезу особистості забезпечують *історії, казки* та метафоричні ігри із залученням казок (сюжетів), легенд та інших наративів, що презентують у площині певного соціокультурного простору найбільш прийнятні, домінантні сценарії (інформаційні матриці) рольової поведінки та конструктивні способи вирішення емоційних проблем (В.Braun, Н.Dieckmann, Е.Kreyri, Е.Pedersen, N.Peseschkian, M.Runberg & ets.; О.А.Бреусенко-Кузнєцов, Т.Д.Зінкевич-Євстигнеєва, Н.К.Радіна, О.Є.Сапогова, Д.Ю.Соколов, Е.А.Тихонова та ін.).

Використання у психологічній практиці казки, як наголошує зокрема Т.Д.Зінкевич-Євстигнеєва [145], актуалізує процес пошуку смислів (розшифрування знань про світ), утворення зв'язків між казковими подіями і поведінкою у реальному житті, сприяє об'єктивізації проблемних ситуацій, покращенню внутрішньої природи особистості, що допомагає активізації потенційних ресурсів. Висока інформативність казки за рахунок метафорійності мовлення та опору на творчій потенціал особистості (Д.Ю.Соколов) детермінує можливість віртуальної подорожі та ідентифікацію з одним із героїв сюжету (Doris Brett), що зумовлює гнучкість моделювання минулого, теперішнього і майбутнього.

Спираючись на означені у психолого-педагогічній літературі поопераційні схеми моделювання як навчальної дії (або пізнавальної операції), О.Є.Сапогова [367] визначає такі етапи актуалізації розвивальних можливостей психосеміотики казки:

- 1) попередній аналіз реальності і перекодування її у знаково-символічну форму (мову), створення моделей та їхня асиміляція як фактів свого суб'єктивного досвіду;
- 2) аналіз наявних у досвіді моделей при зіткненні із проблемними та слабко структурованими ситуаціями;
- 3) власне оперування моделями (операції із певною квазі-структурою):

- первинні трансформації елементів моделі (зменшення, збільшення, схематизація тощо);
 - перенесення моделей (або їхніх частин) із звичної модальності у потенційно доступну із випереджувальним відображенням можливого результату – осмислення нового цілого, уточнення його частин і деталей;
 - внесення змін до окремих сюжетних ліній, характеристик образів, їхніх властивостей, додавання непритаманних оригіналу якостей, змістів, системоутворюючих елементів тощо, задля утворення нової квазі-реальності (внутрішнього рівня усвідомлюваного досвіду, знаково-символічної предметності, що дозволяє здійснювати мовленнєво-мисленнєві операції у гіпотетичному плані);
 - деформація моделей – зміщення системоутворювального центру моделі із основних ознак на другорядні, змінення фокусу сприймання (розбалансування деструктивних моделей);
 - розширення у трактуванні функціонування моделей (у тому числі екстраполяція, дивергенція і конвергенція ознак) та операції антиципації (імовірнісне прогнозування);
 - вторинна робота із перетвореною моделлю: корекція, добудовування сюжету, переструктурування («збалансування»);
- 4) перевірка створеного (модифікованого) образу, моделі на стійкість, цілісність, життєздатність; співвіднесення створеної історії із реальністю;
- 5) можлива екстеріоризація моделі, втілення означеного сценарію у життя (у матеріальному або матеріалізованому плані).

У корекційно-розвивальному процесі можуть бути використані зокрема такі форми роботи із казкою:

- пригадування відомої казки (улюбленої, тієї, що найбільш вразила, запам'яталася, або першої, яка спала на думку) як символічного (суб'єктивно-значущого) тексту;
- звертання до певного казкового образу, який відображує символічний простір особистості;
- індивідуальне створення казки (може використовуватися в якості домашнього завдання);
- групове створення казки як виявлення групового міфу (та/ або спільного малюнку), що задає ситуацію об'єднання навколо процесу пошуку вирішення спільної екзистенційно значущої проблеми [55, с.16].

Діагностично-корекційний потенціал роботи із казкою передбачає також візуалізацію (малювання, ліплення тощо) казкового сюжету (проблематика, ситуація, герої, акценти, розставлені у малюнку). Крім того казки та історії можуть бути використані з метою психолого-педагогічного осмислення соціальної реальності для навчання рефлексії і смислової саморегуляції, як спосіб набуття нового досвіду [346, с.61]. Особливо

цікавим у даному контексті є розвивальний потенціал **автобіографічних наративів** (J.Bruner, J.Combs, M.Crossley, J.Freedman & ets.), своєрідна семантика яких дозволяє розглядати дане утворення як один із способів самовисловлювання, мовної ідентифікації досвіду проживання індивідуального життя (Jurgen Henningsen) [цит. за 368, с.31]. О.Є.Сапогова розглядає автобіографічний наратив як соціальний феномен, утворений за необхідності являти, презентувати свою внутрішню сутність соціальному оточенню, брати участь досвідом власного життя у житті інших, розділяючи з ними індивідуально набуті цінності і смисли; автонарація, згідно із дослідженням О.Є.Сапогової, може створюватися як відгук на прямий або завуальований запит представників соціуму, «які шукають відповіді на ті ж самі питання, що й дана людина, і в цьому плані віднайдені нею унікальні «способи жити» є прецедентними для інших і вбудовуються у загальнокультурний і навіть, у випадку значущості для багатьох, загальнолюдський ресурс досвіду» [368, с.30]. Отриманий наративний продукт є, таким чином, смисловим феноменом, що форматується у внутрішньому просторі особистості за посередництвом діалогу – міжособистісного або внутрішньоособистісного (M.Foucault), що вимагає від людини навичок комунікації (і автокомунікації) та рефлексії (рис.4.6.).

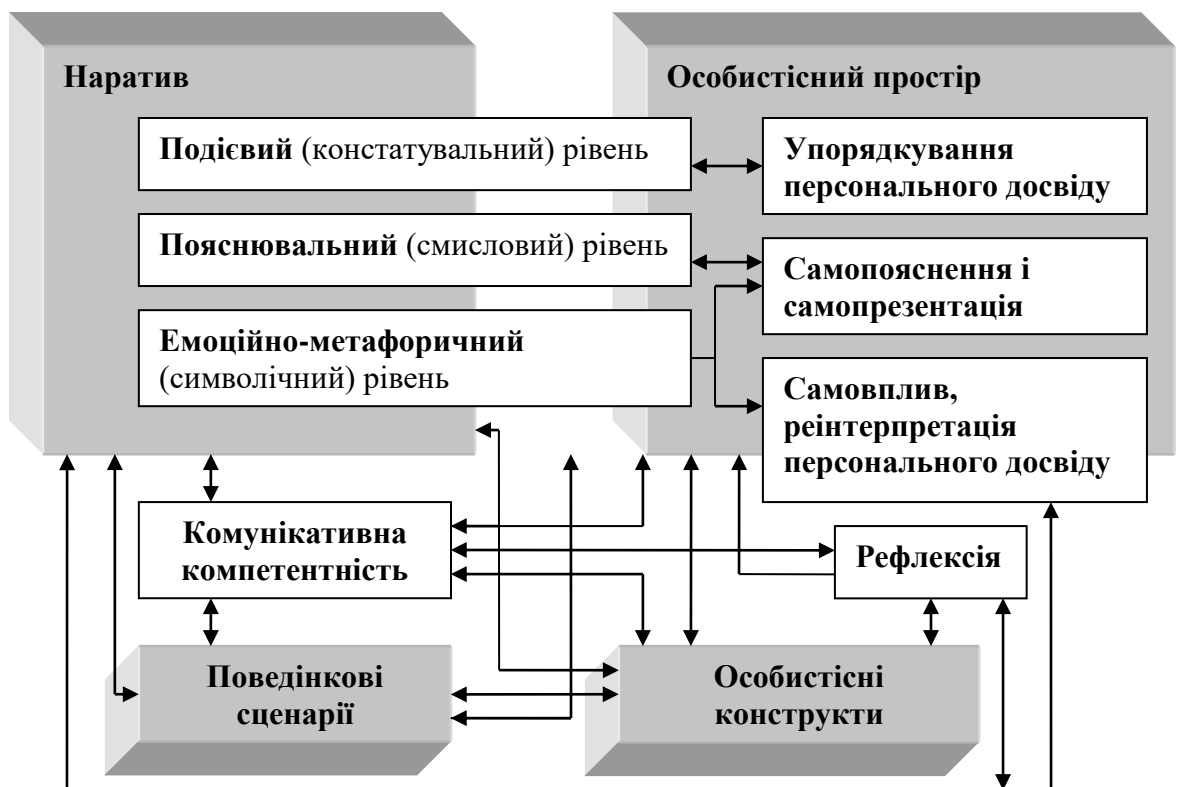


Рис.4.6.

Схема форматування особистістю наративів

Автобіографічний наратив упорядковує і структурує накопичений суб'єктом досвід, що містить не стільки самі події реального життя

особистості, скільки суб'єктивні когнітивні уявлення про значущість життєвих фактів, пов'язані із ними емоційні переживання, ставлення до них та суб'єктивні оцінки, надані їм особистістю із позицій її внутрішніх установок, цілей і цінностей, актуальних на момент утворення наративу.

Крім того автонарації можуть містити бажані (або нафантазовані, імовірнісні) епізоди і характеристики, які мають закономірно витікати із самопрезентацій, навіть якщо вони не відбулися у реальних вимірах життя [368, с.32].

Залучення казок, історій до корекційно-розвивальної практики спрямовує увагу фахівців на паритетний характер комунікації, спілкування, у якому людина знаходить розуміння і сама розуміє партнерів (J.Bruner, Th.Gordon, E.Kreugi & ets.). У даному контексті ефективність розвивального впливу у межах гуманістичного освітнього простору потребує від педагога вміння активно слухати (вміти чути те, що хоче сказати дитина), доступно доводити до свідомості дитини (підлітка) власні думки й переживання (використання Я-тверджень) та вміння реалізовувати принципи діалогічного партнерства.

Резюме

Узагальнення теоретичних та емпіричних контентів особистісного становлення сучасних підлітків у несталих умовах інформаційного суспільства епохи постмодернізму дозволяє переосмислити сценарії психолого-педагогічного супроводу особистості періоду дорослішання.

Вітчизняними (О.Г.Асмолов, Ф.Є.Василюк, Л.С.Виготський, С.К.Нартова-Бочавер, А.Б.Орлов, А.В.Петровський, В.Е.Чудновський та ін.) та зарубіжними (A.Adler, E.Erikson, K.Lewin, D.Magnusson & ets.) психологами 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 у площині моделювання особистісних конструктів та форматування внутрішнього (психологічного) світу, що пояснює трансформації світоглядних позицій і принципів розуміння смислу життя підлітками на основі рефлексивного уточнення інформації щодо змінних тенденцій світоустрою. Особистість у даному семантичному полії можна інтерпретувати як **відкриту динамічну систему**, зорієнтовану на суб'єктність самоорганізації і самоздійснення у вимірах сучасного соціокультурного середовища префігуративного типу (О.Г.Асмолов, В.Т.Кудрявцева, О.Н.Манолова та ін.). Сприймання особистістю соціального середовища і забезпечення оптимальних конструктивних реакцій на нього здійснюється у перспективі психологічного **особистісного простору**, котрий розглядається як фрагмент об'єктивно обумовленого і суб'єктивно

значущого буття людини, що виділяється із різноманітності проявів світу та визначає вектори актуальної діяльності особистості й систему полісуб'єктних стосунків, детермінованих як природними (фізіологічними, статевонтогенетичними) відмінностями, так і соціально-психологічними факторами.

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*, що 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 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. Гуманістичний потенціал пріоритетних вимірів організації сучасного навчально-виховного процесу означений зокрема векторами таких ключових моделей освіти:

- модель навчання, центрованого на учневі (С.Рогерс), що декларує особистісне зростання і прийняття особистістю себе у екзистенційних виборах реального Я;
- «Школа діалогу культур» (В.С.Біблер, С.Ю.Курганов), базовим принципом якоє визнається відповідальна свобода самореалізації суб'єктів діалогу культур;
- модель рефлексивно-діалогічної взаємодії (Г.І.Давидова, І.М.Семенов), зорієнтована на розвиток рефлексійно-творчого потенціалу особистості;
- рефлексивно-гуманістична психологія співтворчості (С.Ю.Степанов, І.М.Семенов), що спирається на суб'єктивні виміри досвіду смислотворчості;
- компетентнісна освітня парадигма (І.О.Зимня, В.І.Слободчиков, А.В.Хуторський та ін.), яка передбачає реалізацію цілісного досвіду особистості у вирішенні життєвих проблем.

Інтегративна цілісність особистісно-розвивального потенціалу полівалентних теоретичних ідей гуманізації освітнього простору дозволяє організувати їх (на засадах концептуального плюралізму і толерантного полілогу) у певну систему, що поєднує у собі їхні переваги в умовах несталого суспільства епохи постмодернізму. Даний підхід вимагає перегляду змісту, технологій і механізмів освоєння інноваційного досвіду (G.Allport, A.Maslow, C.Rogers; К.О.Абульханова-Славська, М.Н.Берулава, Л.І.Божович, П.Я.Гальперін, В.А.Ляудіс, В.В.Давидов, Г.І.Давидова, А.В.Петровський, В.А.Петровський, І.М.Семенов та ін.),

сміслоутворювальним елементом якого є суб'єкт-суб'єктна комунікація педагога із учнями (М.М.Бахтін, М.Бубер, О.Розеншток-Хюсси, С.Л.Франк та ін.; Г.М.Андреева, Г.О.Балл, О.Г.Ковальов, С.О.Мусатов, В.М.Мясищев, О.О.Бодальов, С.Л.Братченко та ін.). Означене можна розглядати як методологічний фундамент розуміння комунікативних вимірів моделювання системи полімодальних персональних конструктів особистості у період дорослішання.

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. 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). Зовнішній план діалогу невіддільний від внутрішнього життя особистості, її «внутрішньої соціальності» (М.М.Бахтін), що детермінує не лише декларування значущого впливу спілкування на становлення особистості у період дорослішання, але й дозволяє осмислити взаємозв'язок між розвитком міжіндивідуальних стосунків в онтогенезі і формуванням психіки як внутрішнього «мікросоціуму».

Найбільш сприятливим конгруентним контентом корекційно-розвивального впливу на особистість підлітків є виміри суб'єкт-суб'єктної недирективної взаємодії у площині психолого-педагогічного супроводу особистісного становлення: діалог дозволяє цілеспрямовано моделювати перспективні сценарії особистісного зростання людини. Ситуації діалогової ревізії особистісних конструктів (G.Kelly) можуть бути використані для оптимізації мисленнево-мовленневих реакцій підлітків, зниження деструктивності поведінкових стратегій.

Ефективною психотехнікою соціально-психологічного впливу на особистість у період дорослішання є метод дискусійного аналізу ситуацій, що сприяє розвитку дискурсивного мислення. Використання у практиці психолого-педагогічного супроводу підлітків рольових та метафорійних ігор, технік символічної візуалізації дозволяють долучити до моделювання особистісних конструктів не лише когнітивну сферу особистості, але й емоційно-чуттєві виміри суб'єктивного досвіду. Розкривати внутрішньоособистісні ресурси, підвищувати спонтанність та творчий потенціал людини допомагають техніки арт-терапевтичного спрямування (проективне малювання, ліплення, техніка колажу тощо). Цікавим є досвід залучення до роботи із підлітками історій, казок, легенд та інших наративів, що презентують у площині певного соціокультурного простору найбільш прийнятні, домінантні сценарії (інформаційні матриці) рольової поведінки та конструктивні способи вирішення емоційних проблем. В цілому широкий діапазон корекційно-розвивальних технік створює передумови для повноцінного психолого-педагогічного супроводу соціогенезу підлітків.

Розділ V. Корекційно-розвивальний потенціал комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків

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 висуваються 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 даного 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) моніторингу ефективності корекційно-розвивального впливу комунікативного моделювання раціональних особистісних конструктів на поведінкові сценарії школярів-підлітків.

Процедура оптимізації психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу була зорганізована нами із використанням генетико-моделюючого методу, що передбачає цілеспрямоване моделювання контрольованих дослідником умов вільного прояву власної активності кожною унікальною особистістю із фіксацією відповідних результатів [255, 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 [254, 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.

Водночас 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 [177, 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.).

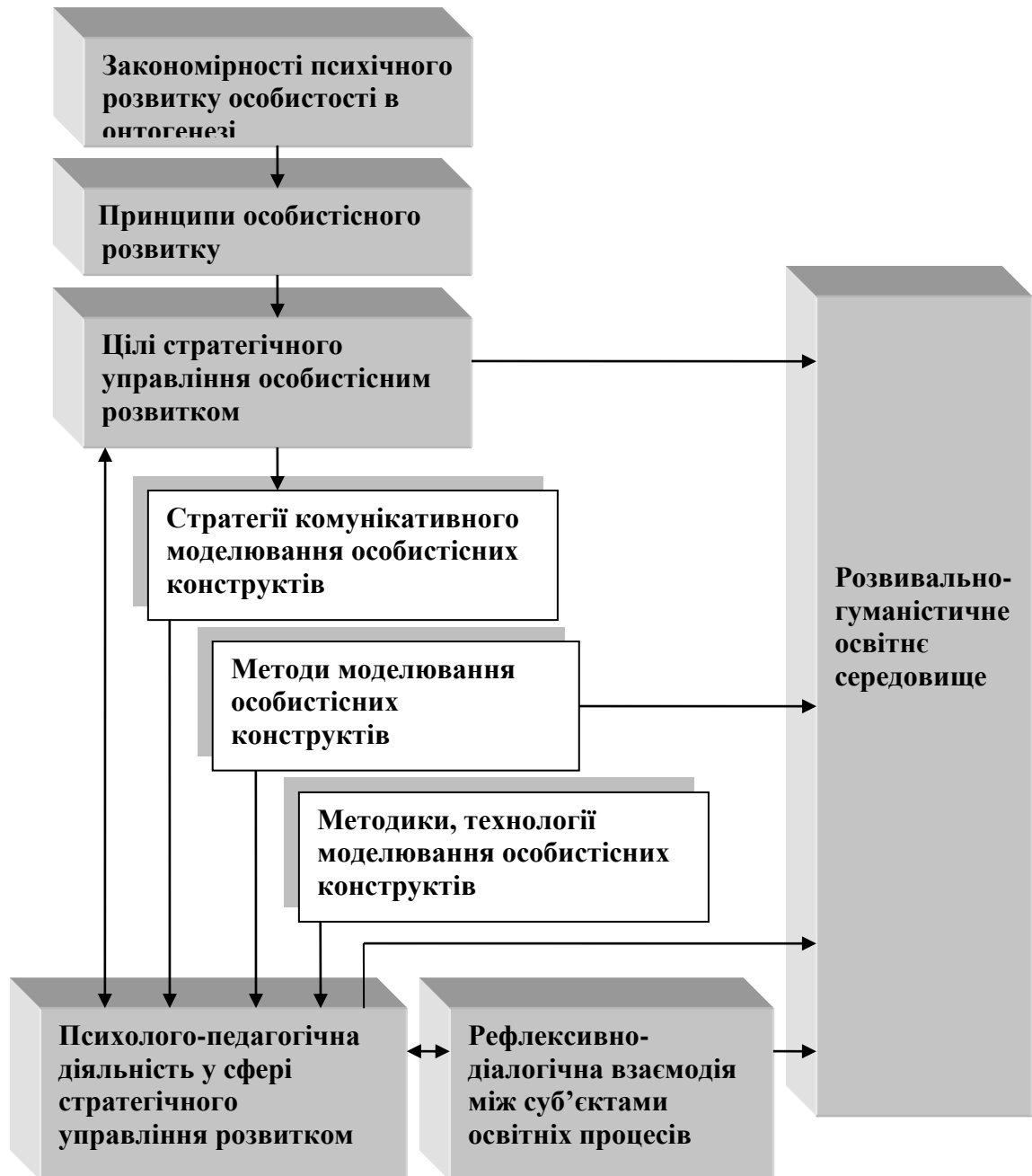


Рис.5.1.
Структура стратегічного управління моделюванням особистісних конструктів підлітків у закладах освіти

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 *стратегічним 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.). Найбільш вивіреними принципами психолого-педагогічного супроводу особистості як суб'єкта навчально-виховного процесу є такі:

- *принцип індивідуального підходу* на основі розуміння і визнання індивідуальності людини як цінності, врахування потенційних ресурсів, індивідуальних нахилів і інтересів усіх суб'єктів навчально-виховного процесу;
- *принцип професійної взаємодії і співпраці* (відкритого соціального партнерства) психолога зі всіма суб'єктами освітнього простору (батьками, педагогами, іншими дорослими, що мають відношення до дитини);
- *принцип системності*: єдність і взаємодоповнюваність психологічних і педагогічних методів у цілісній системі психолого-педагогічного супроводу особистості у освітніх закладах; комплексний і системний підхід до діагностики, профілактики і корекції;
- *принцип цілеспрямованого впливу*: усвідомлене застосування специфічних методів і прийомів впливу на поведінку людини, що потребують високого професіоналізму та технологічної мобільності;
- *принцип компетентності*: володіння необхідними знаннями та уміннями психологічної допомоги особистості, висока відповідальність спеціалістів за результати діагностично-корекційної роботи;
- *принцип конфіденційності*: анонімність у роботі та необхідність дозованого надання інформації фахівцям різного профілю, батькам, дітям;
- *принцип рефлексивного релятивізму*, що фіксує принципову неможливість означення точних параметрів особистісних конструктів і декларує реальну безкінечність ресурсів самозмінення особистості у конкретних вимірах часо-просторового континууму.

Реалізація означених принципів в системі психологічного супроводу особистості в закладах освіти дозволяє якісно змінити ефективність моделювання конструктів та життєвих сценаріїв підлітків. 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.

В цілому *моделювання оптимального розвивального освітнього простору* передбачає урахування концептуальних положень гуманізації начально-виховного процесу (Г.О.Балл, Т.Г.Григорьева, О.І.Івановська, 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.

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» [359, с.14], співпраця педагогічного колективу із школярами (і зокрема школярами підліткового віку) планувалася на засадах соціального партнерства і діалогової комунікації (рис.5.2.).

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.



Рис.5.2.

Модель освітнього простору комунікативного моделювання особистісних конструктів

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 [126; 174; 175; 342], 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 [180, с.96].

Означене узгоджується із уявленням Л.С.Виготського [85] 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.

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.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 самотійного 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 (A.Adler, F.Perls, I.Polster, C.Rogers & ets.) наочно відображена в концептуальній схемі ABCD-теорії, автором якої є А.Еліс. 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 199, с.184-185] під час надання психологічної допомоги (табл.5.1).

У вимірах когнітивної психології традиційно розрізняють (Д.І.Донской, 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» [199, с.185]. Задля цього доречно покладатися на принципи положення дискурсивно-нарративної психології (J.Combs, M.L.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.

Таблиця 5.1.

Суб'єктивність сприймання дійсності (за схемою A.Ellis`s)

| Опис | Від чого залежить |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Подія, яка активує (A) | |
| 2. Судження про подію, сприймання події: B – belief | <ul style="list-style-type: none"> • уявлення про світ, • ставлення до себе, • особистісні переконання та настановлення, • образ мислення |
| 3. Наслідок події, емоційна або поведінкова реакція: C – consequence | <ul style="list-style-type: none"> • психофізіологічні особливості, • оволодіння навичками емоційної та поведінкової саморегуляції, • структура мовлення |
| 4. Розмірковування (розумове опрацювання): D – dispating | <ul style="list-style-type: none"> • рівень розвитку рефлексії, • оволодіння навичками вирішення складних життєвих ситуацій, • образ мислення (позитивне або патогенне, дивергентне або конвергентне), • локус відповідальності за те, що відбувається (внутрішній, суб'єктивний або зовнішній), • міра реалістичності сприймання (усвідомлення події та своїх думок або фантазування) |
| 5. Висновок, заключний ціннісний умовивід (конструктивний або деструктивний): E - effect | |

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 несталіх 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).

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 [502]) 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 J.Clifford`s, K.Lewin`s, D.Lee, S.Thorp`s, M.Vorweg`s, M.Hall`s, I.Yalom`s & ets.; В.Ю.Большакова, О.Ф.Бондаренка, І.В.Вачкова, О.В.Ємельянової, О.А.Леванової, Н.Ю.Максимової, С.І.Макшанова, В.В.Нікандрова, Л.А.Петровської, О.В.Сидоренко, А.П.Ситникова Г.В.Старшенбаума, Л.В.Турищевої, 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 науковців 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.Середа та ін.) та інтерперсональних діалогічних взаємодій (Г.І.Давидова, І.М.Семенов, С.Ю.Степанов, Н.В.Чепелева 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, K.Rudestam 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 [362]. 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 вибіркової сукупності (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. Із підлітками-учасниками тренінгових груп була укладена угода (індивідуальний контракт), що означив цілі корекційно-розвивальної роботи, права сторін та методи перевірки результативності корекційно-розвивальних впливів. Крім того, дана угода мала за мету пояснення змісту кожного етапу плану із корекції поведінки та отримання від підлітків згоди на таку роботу (Додаток Е). Угода регламентувала правила корекційної роботи, обумовила відповідальність за дії та означила наслідки певних вчинків.

Рефлексійно-комунікативний тренінг вибудовувався із дотриманням і здійсненням на різних етапах корекційно-розвивальної роботи таких основних *психотренінгових принципів*:

- *принцип системності* діагностичних, корекційних, розвивальних та профілактичних завдань, що відображує взаємозв'язок та гетерохронність розвитку різних сторін особистості;
- *принцип активності учасників тренінгу*: створення умов для прояву активної внутрішньоособистісної позиції у груповій роботі; учасники тренінгу мають право не брати участі у виконанні певних вправ;
- *принцип поінформованості* соціальних партнерів щодо мети, завдань та очікувань консультативно-корекційної роботи;
- *принцип довіри і конфіденційності* вимагає від учасників тренінгових занять підтримання довірливої і доброзичливої міжособистісної атмосфери у групі; забороняється розголошувати і обговорювати за межами групи інформацію особистого характеру, надану учасниками у ході тренінгу;
- *принцип партнерського спілкування (незасудження та прийняття)*: визнання цінності особистості кожного із учасників тренінгу, встановлення довірливо-ділового стилю спілкування, поваги до кожного учасника Т-групи, толерантного ставлення до думок і переживань іншої людини, що сприяє свободі самовираження, створює атмосферу безпеки та захищеності; неприпустимість агресивних дій і висловлювань учасників тренінгу на адресу один одного;
- *принцип зворотного зв'язку*, що забезпечує реалізацію учасниками тренінгу можливостей об'єктивованого погляду на власну поведінку очима інших людей і містить вимогу коректності в оцінюванні сприйнятої інформації (позитивному або негативному), уникнення оцінних суджень відносно особистості; учасники тренінгу можуть говорити про свої думки і почуття, але не повинні давати оцінки особистісним цінностям, поведінці, емоційним переживанням та висловлюванням інших;
- *принцип дотримання меж* корекційно-розвивальної роботи: обговоренню підлягає лише те, що відбувається «тут і зараз» у площині заданої теми, ті особистісні прояви і поведінкові характеристики, які можна спостерігати при виконанні тренінгових вправ.

Ефективність роботи Т-групи було забезпечено різновекторністю методів психологічного впливу як чітко зорієнтованої комбінації зовнішніх спонукальних дій, що зумовлюють необхідну динаміку психічних процесів, властивостей і станів (Е.В.Руденський) [цит. за 276, с.93]. 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 глибокої 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.

Вирішальним фактором ефективного комунікативного моделювання особистісних конструктів ми вважали психічну стимуляцію, 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.Грехнев, 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.Вубер; 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, В.Ф.Литовський, С.О.Мусатов, О.І.Середа, 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.; В.Бехтерєв та ін.), 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.Sherperd & 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.Середа 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.):

- *принцип професійної специфіки*, що забезпечує урахування фахових особливостей психолого-педагогічного супроводу особистості у період дорослішання у освітніх закладах;
- *принцип реалістичності*: створене тренінгове середовище семінарів-практикумів дозволяє із урахуванням значущих деталей опрацьовувати педагогічні ситуації професійної діяльності фахівців освітніх закладів;
- *принцип діалогізації процесу*: організація спілкування на засадах партнерства, довірливих, рівноправних стосунків між учасниками групи;
- *принцип активності*: учасники роботи семінарів-практикумів мають бути рівною мірою долучені до активної роботи, що детермінує результативність особистісного зростання суб'єктів;
- *принцип дослідницької (творчої) позиції*: креативне середовище семінарів-практикумів спрямовує учасників до самоаналізу, дослідження особливостей і закономірностей міжособистісного спілкування, отримання нового досвіду діалогічного партнерства і пошуку варіантів розв'язання проблем у змодельованих ситуаціях професійної взаємодії;
- *принцип об'єктивації поведінки*, що передбачає переведення учасників семінарів-практикумів із імпульсивного, неусвідомлюваного рівня регуляції діяльності і вчинків на усвідомлений, що у вимірах когнітивного аргументування дозволяє гнучко застосовувати ефективні стратегії поведінки адекватно до особливостей ситуації та потенційних можливостей особистості;
- *принцип конфіденційності і довіри*, що зумовлює неприпустимість винесення особистісних історій кожного за межі групи; міру щирості у обговоренні персонального досвіду кожний член групи встановлює сам, що дозволяє йому відмовитися від участі в дискусії щодо певних питань;
- *принцип незасудження та прийняття*, що передбачає встановлення довірливо-ділового стилю спілкування, толерантності у ставленні до іншої людини;
- *принцип зворотного зв'язку*, що зумовлює висловлювання кожним членом групи відкритої, аргументованої конструктивно-доброзичливої

коректної оцінки щодо успішності виконання поставлених задач, емоцій та поведінки учасників корекційно-розвивальної роботи.

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 (Додаток Г). Комплексна програма семінарів-практикумів (табл.5.2.) передбачала реалізацію трьох послідовно вибудованих етапів-модулів: організаційно-функціонального, когнітивно-поведінкового та особистісно-рефлексивного.

Таблиця 5.2.

**Орієнтовна програма системи семінарів-практикумів
«Гуманізація діалогічного партнерства у освітньому просторі»**

| Тема заняття | Зміст семінару-практикуму |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Організаційно-функціональний модуль Мета: підвищення психологічної культури діалогічного партнерства учасників навчально-виховного процесу у контексті моделювання оптимального розвивально-гуманістичного психолого-педагогічного середовища</p> | |
| <p>Тема 1. Вступ до теорії діалогічного партнерства у гуманістичному освітньому просторі (2 години)</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. Характеристики діалогічної комунікації (10 годин)</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. Етапи вибудовування партнерських стосунків у гуманістичному освітньому просторі (4 години)</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> |

| Когнітивно-поведінковий модуль | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Мета: сприяти усвідомленню учасниками значущості діалогічного партнерства у площині комплексної підтримки особистості підлітків на етапі дорослішання, сприяти формуванню досвіду діалогічного партнерства у педагогічному спілкуванні. | |
| Тема 4. Діалогічне партнерство у взаєминах із проблемними учнями (4 години) | 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. |
| Тема 5. Діалогічне партнерство у взаєминах із безпроблемними учнями (2 години) | 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. |
| Тема 6. Навички практичної реалізації діалогічного партнерства (14 годин) | 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. |
| Особистісно-рефлексивний модуль | |
| Мета: актуалізація прагнення учасників до особистісного зростання і самоудосконалення; розвиток особистісних конструктів, що підвищують успішність діалогічного партнерства у системі освіти | |
| Тема 7. Імідж учителя як передумова ефективного діалогу в освітньому просторі (2 години) | 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. |
| Тема 8. Особистісні конструкти як чинники конструктивного діалогу (4 години) | 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>Тема 9. Рефлексія навичок діалогічного партнерства у гуманістичному освітньому просторі (4 години)</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> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Організаційно-функціональний модуль спрямований на підвищення психологічної культури діалогічного партнерства учасників навчально-виховного процесу у контексті моделювання оптимального розвивально-гуманістичного психолого-педагогічного середовища.

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.

Особистісно-рефлексивний модуль 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.).

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.

Системний підхід до психологічної просвіти педагогічного колективу дозволив поєднати основні рівні удосконалення ролівої поведінки фахівців [350, с.453-454]:

- *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 ефективного 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).



Рис.5.3.

Структура зустрічі у межах семінару-практикуму

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. Групова дискусія дозволяє співставити протилежні думки, розглянути проблеми під різними кутами, зменшити супротив новій інформації, що відрізняється від очікувань [128, с.83];
- *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 роботу із довідковою і монографічною літературою, виконання додаткових вправ на розвиток сензитивності, комунікативної компетентності та рефлексії.

Результативність комплексу науково-методичних семінарів-практикумів визначалася можливістю перенесення набутого досвіду у професійну реальність педагогічного колективу.

Комплексна психологічна просвіта педагогічного колективу та зорієнтована на підвищення психологічної культури консультативно-методична допомога учасникам навчально-виховного процесу зумовлюють формування комфортного контекстного середовища освіти, сприяють гуманізації корекційно-розвивальних впливів на особистість періоду дорослішання, і зокрема – у площині цілеспрямованого комунікативного моделювання особистісних конструктів школярів підліткового віку.

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 стратегічних вектори психолого-педагогічного впливу: *рефлексивність* та *комунікативність* як складні амбівалентні конструкти персонального самоздійснення особистості;

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. «Аналіз історичної ретроспективи становлення людських відносин різного рівня психологічної значущості свідчить, що саме вони є безпосереднім психічним джерелом розвитку сучасної людини, закріпленого у способі її буття, – наголошує С.О.Мусатов, – адже в основі ефективності формування самоідентичності, Я-концепції тощо лежить комунікативність» [281, с.15], що 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.

Тренінг – багатофункціональний метод спланованих змінень психологічних феноменів людини (або соціальних груп), зорієнтованих на гармонізацію особистісного буття людини (J.Clifford, K.Lewin, D.Lee, S.Thorp, M.Vorwerg, M.Hall & ets.; В.Ю.Большаков, І.В.Вачков, О.В.Ємельянова, Ю.М.Жуков, О.А.Леванова, Н.Ю.Максимова, С.І.Макшанов, Н.О.Морева, В.В.Нікандров, Л.А.Петровська, О.В.Сидоренко, Л.В.Туріщева та ін.). За формою тренінги є синтетичною антропотехнікою (А.П.Ситников) ефективною групової роботи – ділових, організаційно-діяльнісних, рольових і психологічних ігор, завдань і вправ, психотехнік і рефлекспрактик, групових дискусій і т.д, що логічно і тематично підібрані згідно із поставленою метою та забезпечують досягнення заздалегідь запланованих і коректно діагностованих результатів для людини, групи й організації у процесі групової динаміки [210, с.11-12].

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 – ділових, організаційно-діяльнісних, рольових і психологічних ігор, завдань і вправ, психотехнік і рефлексопрактик, групових дискусій і т.д, що логічно і тематично підібрані згідно із поставленою метою та забезпечують досягнення заздалегідь запланованих і коректно діагностованих результатів для людини, групи й організації у процесі групової динаміки [210, с.6-12]. 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 лабіалізацію 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.).

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.

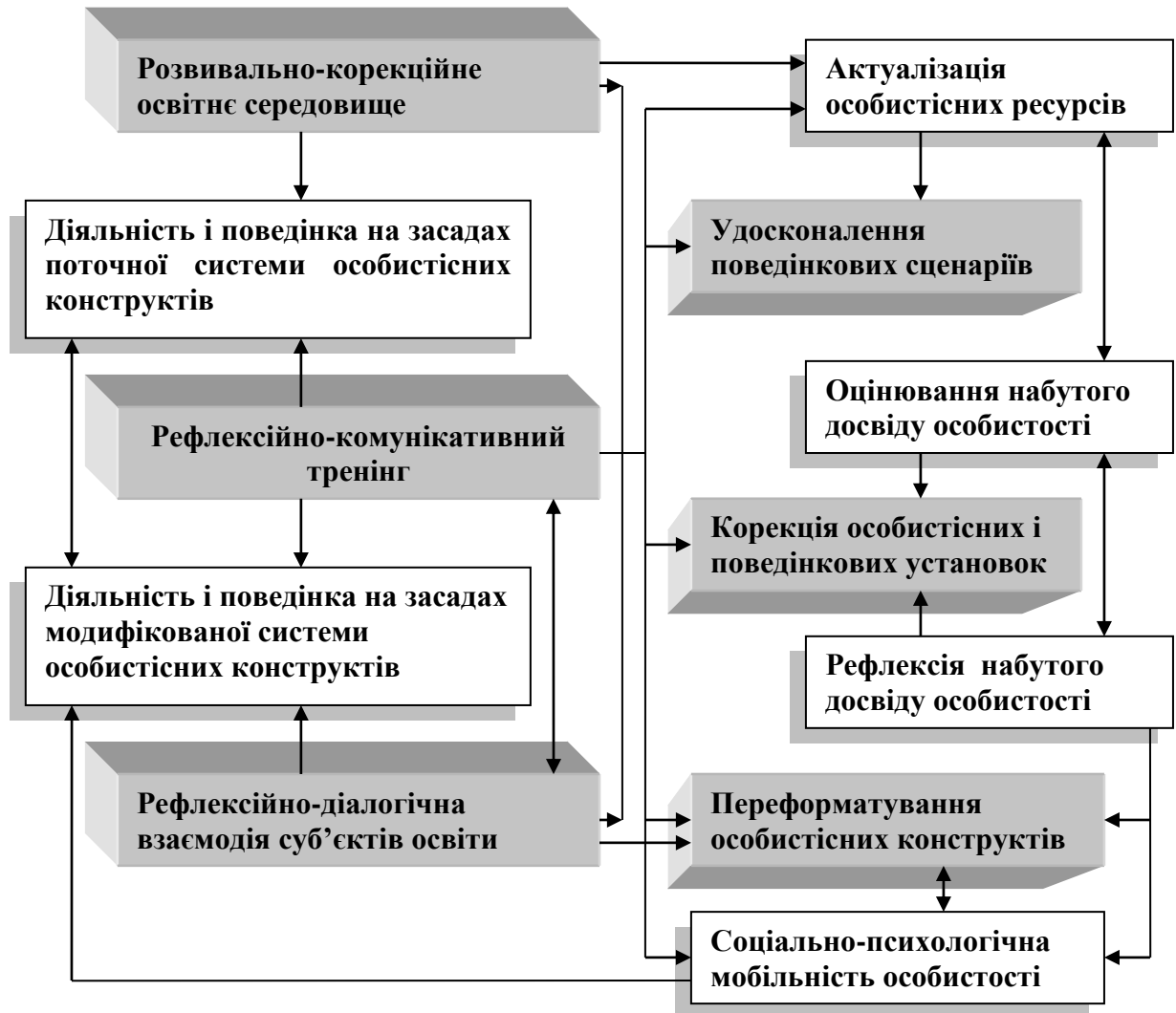


Рис.5.4.

Розвивальний ресурс рефлексійно-комунікативного тренінгу

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.

Основні завдання рефлексійно-комунікативного тренінгу у площині комунікативного моделювання особистісних конструктів школярів-підлітків були зорієнтовані на досягнення мети:

- 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.

Реалізація інтегративного підходу до моделювання особистісних конструктів підлітків в умовах рефлексійно-комунікативного тренінгу планувалася із дотриманням загальних специфічних рис тренінгових технологій (І.В.Вачков, І.Б.Гриншпун, С.Д.Дерябо, О.В.Ємельянова, О.О.Леванова, В.А.Плешаков, Н.С.Пряжніков, О.М.Соболева та ін.):

- дотримання загальноприйнятих принципів групової роботи;
- застосування активних методів групової роботи, що передбачають інтенсивне міжособистісне спілкування і взаємодію учасників тренінгу (психологічні (рольові, ділові, метафоричні) ігри, завдання і вправи, психотехніки, групові дискусії тощо);
- акцент на взаєминах між учасниками відносно постійної тренінгової групи (із урахуванням групової динаміки);
- методично вивірена організація тренінгового простору, зорієнтованого на комфортність інтенсивного міжособистісного спілкування учасників тренінгу і зведення до мінімуму зовнішніх відволікаючих факторів;
- спрямованість корекційно-розвивальної роботи на психологічну допомогу учасникам тренінгової групи: суб'єктивне покращення психічного самопочуття учасників групи і отримання ними імпульсу до подальшого саморозвитку і самоудосконалення;
- об'єктивація суб'єктивних почуттів і емоцій учасників групи за посередництвом вербалізованої рефлексії та зворотного зв'язку.

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.). Найбільш дотичними до проблематики даного дослідження ми вважали переваги групової форми роботи, означені у дослідженнях К.Rudestam`s:

- 1) груповий досвід протидіє відчуженню особистості, сприяє розв'язанню міжособистісних проблем;
- 2) група відображує суспільство у мініатюрі й дозволяє побачити і проаналізувати в умовах психологічної безпеки психологічні

закономірності спілкування і поведінки інших людей та самих себе, що не є очевидними у життєвських ситуаціях;

- 3) група надає можливість отримати зворотний зв'язок і підтримку від людей зі схожими проблемами;
- 4) у групі людина може набути нових умінь, експериментувати із різними стилями стосунків серед рівних партнерів;
- 5) у групі учасники можуть ідентифікувати себе із іншими для кращого розуміння їх і себе, а також для ознайомлення із новими ефективними способами поведінки, що застосовуються будь-ким; при цьому виникають емоційний зв'язок, співпереживання, емпатія, що сприяють особистісному зростанню і розвитку самосвідомості;
- 6) взаємодія у групі створює напруження, що допомагає прояснити психологічні проблеми кожного;
- 7) група полегшує процеси саморозкриття, само дослідження і самопізнання [362].

Учасниками тренінгових груп були школярі підліткового віку із розбалансованими особистісними конструктами; найоптимальнішими за кількісними параметрами були групи із 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 [128, 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. Організаційно тренінгові заняття здійснювалися у «пом'якшеному» режимі: під час роботи групи ніхто з учасників не мав права її залишити, однак незначні порушення (запізнення, некатегоричні відмови тощо) жорстко не оцінювалися.

Загальна тривалість рефлексійно-комунікативного тренінгу була спланована у обсязі 260 годин (Додаток Є); 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).

Орієнтовна програма рефлексійно-комунікативного тренінгу наведена у таблиці 5.3.

Таблиця 5.3.

Орієнтовна програма рефлексійно-комунікативного тренінгу

| Тема | Зміст тренінгового заняття |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Змістовий модуль I. Актуалізація особистісних ресурсів (Зустріч із самим собою) Мета: Дослідження власного місця у просторі міжособистісної комунікації («Я серед Інших») та засвоєння способів адекватного орієнтування у даному просторі | |
| Тема 1. Усвідомлення Я-концепції особистості | Формування когнітивної карти власного образу «Я». Усвідомлення своєрідності власного «Я». Осмислення сильних і слабких сторін, інтегрування їх у цілісний образ. Творення нарису (нарративу) фіксованої ролі. Усвідомлення причин власної поведінки і того, як ця поведінка впливає на інших. |
| Тема 2. Толерантність і асертивність особистості як передумови варіативності поведінкових сценаріїв | 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. Стилi спрямованості особистості у спілкуванні. Критичність і самостійність мислення як засіб зниження конформізму у поведінці |
| Тема 3. Креативність особистості як вектор унікального самовираження | 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. |
| Тема 4. Емпатія як передумова довірливих стосунків | Уважність до властивостей і станів іншої людини. Емпатійне розуміння людини на підставі власного емоційного досвіду. Розвиток статності відображувати |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | почуття іншого у своїх переживаннях, зберігаючи власну суб'єктивну позицію й психологічну дистанцію |
| Тема 5. Емоційна стійкість особистості | 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 |
| Тема 6. Розвиток рефлексії | Усвідомлення необхідності у вербалізації власних думок і переживань. Оволодіння навичками надання зворотного зв'язку. Розвиток сміливості до змінень. «Інвентаризація» особистісних конструктів |
| Методи: міні-лекції, групова дискусія, спрямована візуалізація, заміна ролей, дзеркальне відображенн | |
| Змістовий модуль II. Цілепокладання та відповідальна поведінка особистості у площині рефлексивно-діалогічної взаємодії (Я серед Інших) Мета: 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 | |
| Тема 1. Діалогічне партнерство у спілкуванні | 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 |
| Тема 2. Характеристики діалогічної комунікації | 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 |
| Тема 3. Етапи вибудовування партнерських стосунків | 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. |
| Тема 4. Особистісні конструкти як чинники конструктивного | Соціально-психологічне мислення особистості як передумова успішної комунікації. Особистісна зрілість у системі міжособистісних стосунків. |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| діалогу | Конгруентність стосунків у діалозі: щирість, відкритість, рефлексивність, довіра, безоцінність. Досвід життєвого вибору. Програмування особистісної успішності. Навички планування власних досягнень і успіхів |
| Тема 5. Навички практичної реалізації діалогічного партнерства | 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. |
| Тема 6. Конструктивна взаємодія із соціальними партнерами різного типу | 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. |
| Тема 7. Рефлексія навичок діалогічного партнерства | 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 |
| Методи: міні-лекції, групова дискусія, спрямована візуалізація, психодраматичне дублювання, заміна ролей, метафоричні ігри, дзеркальне відображення | |
| Змістовий модуль III. Соціально-психологічна мобільність особистості (Я разом із Іншими) Мета: формування варіативних, динамічних сценаріїв поведінки у площині діалогічної взаємодії, розвиток соціально-психологічної компетентності особистості у комплексі моделювання особистісних конструктів | |
| Тема 1. Соціально-психологічна компетентність особистості | 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>Тема 2. Гнучкість поведінкових сценаріїв як умова ефективної комунікації</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. Конструктивні стратегії поведінки особистості у конфліктних ситуаціях</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. Психологічна підтримка як засіб конструктивної комунікації</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. Динамічність комунікативної поведінки у ситуаціях діалогічного партнерства</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. Автономність та синергічність комунікативної поведінки</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. Рефлексія конструктивних навичок варіативної комунікації</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> |
| <p>Методи: міні-лекції, групова дискусія, спрямована візуалізація, психодраматичне дублювання, нарис фіксованої ролі, дзеркальне відображення</p> | |

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.

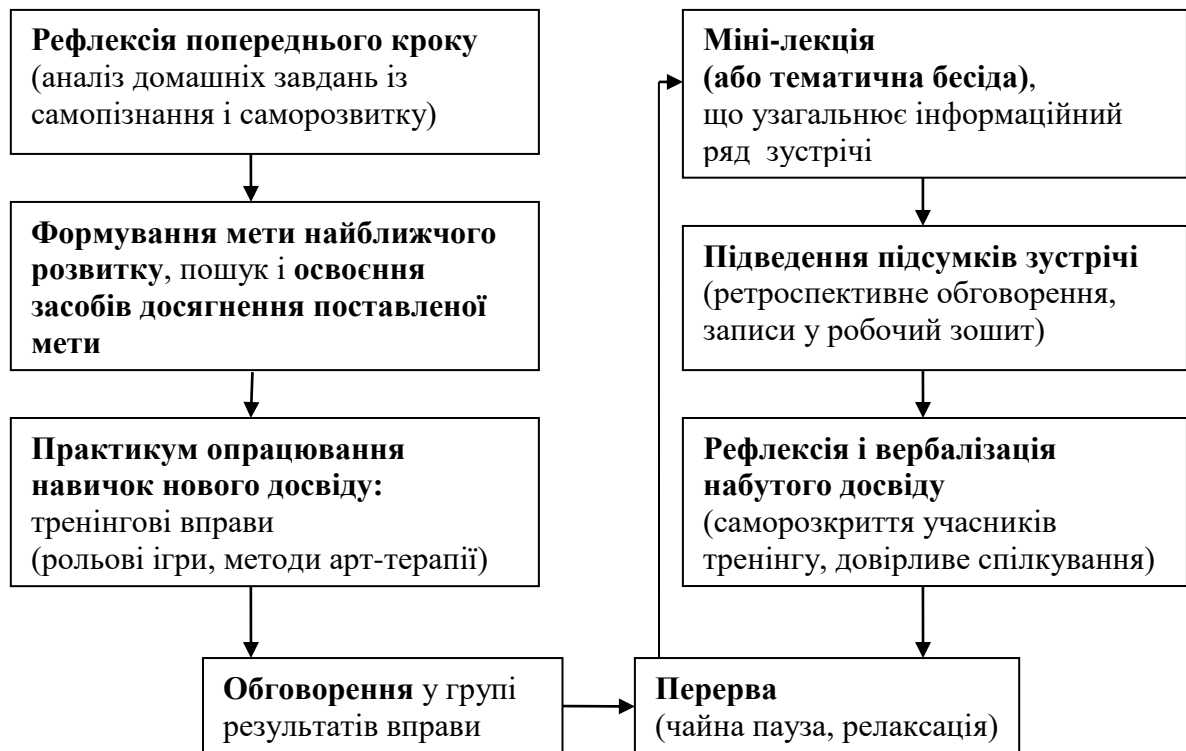


Рис.5.5.

Структура тренінгового заняття

Згідно із загальноновизнаною структурою процедури тренінгу заняття розпочинається із зустрічі (привітання) і закінчується прощанням. На початку тренінгу (перша зустріч) передбачається інформаційне повідомлення щодо мети і задач тренінгу, а також знайомство, у процесі якого кожний із учасників може розповісти про себе, означити свої очікування і побоювання відносно участі у роботі тренінгової групи. Група допомагає учасникам осмислити власні переживання, вчинки, прийняти відповідальність за них, координуючи різні точки зору на означені проблеми. Завершується заняття обговоренням результатів взаємодії, рефлексією, що дозволяє кожному учаснику оцінити тренінг (як у цілому, так і окреме заняття), власні зміни і зміни, що відбулися із іншими учасниками групи, та прощанням.

У процесі тренінгової роботи першочерговими задачами керівника Т-групи (тренера) є такі:

- регламентування основних організаційних моментів проведення групового тренінгу (згуртування тренінгової групи на засадах загальних правил поведінки, управління групою, спрямовувати

тренінгові завдання на задачі і цілі тренінгу, контролювати ефективність роботи групи згідно поставленої мети);

- приймати учасників тренінгу такими, які вони є, не залишати поза увагою почуття, які виражають учасники;
- гнучко реагувати на всі зміни, що відбуваються у групі: сприяти розвитку довірливих стосунків у групі, заохочувати спроби учасників відпрацювати здобутий досвід, підтримувати мотивацію конструктивної взаємодії, організовувати групову рефлексію;
- створювати ситуацію успішності для кожного учасника тренінгу;
- зорієнтовувати учасників тренінгу на перенесення набутого досвіду в умови реальної життєдіяльності.

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 [199, 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. Допускається декілька стратегій прийняття правил групової роботи:

- тренер констатує і впроваджує у роботу правила групи;
- тренер пропонує і детально роз'яснює правила, що сприяє усвідомленню їх смислу і цінності; у процесі обговорення правил із групою за необхідності можуть бути внесені корективи;
- тренер пропонує групі напрацювати свої правила групової роботи: учасники тренінгової групи долучаються до формулювання правил, за якими група буде функціонувати протягом певного часу; процес прийняття правил у даному випадку розглядається як інтеріоризація досвіду і слугує каталізатором групових процесів у цілому.

Доцільно створити своєрідний «Кодекс правил тренінгу», що може бути розміщений у межах тренінгового простору і використовуватися у разі необхідності в роботі групи.

Основні правила роботи тренінгової групи можуть бути умовно поділені на дві групи: організаційні і змістові.

Серед **організаційних правил** вагоме місце мають такі:

1. *Правило пунктуальності*: всі учасники тренінгу мають дотримуватися принципу «Починаємо вчасно!», що стимулює формування почуття відповідальності за події, які відбуваються.
2. *Правило ефективної роботи* передбачає усвідомлене бажання учасників тренінгу працювати максимально ефективно у логіці програми від початку і до закінчення на всіх заняттях і у всіх вправах, за можливості не пропускаючи тренінгові сесії.
3. *Правило рівних позицій*: у групі усі рівні між собою у правах і обов'язках, незалежно від статусу; у групі звертатися один до одного

члени групи повинні на ім'я, означене самими учасниками тренінгу на етапі знайомства, уникаючи прізвищ (або прізвищ).

4. *Правило мікрофону*: кожен має право на свою думку. Одномоментно говорити може лише одна людина, в чийх руках знаходиться «мікрофон» (це може бути іграшка, кольоровий маркер тощо), що передається по колу під час виконання вправи, обговорення проблемних питань, надання зворотного зв'язку членами Т-групи. Із поваги до себе та інших ніхто не повинен перебивати людину із «мікрофоном»; не дозволяється шепотітися із сусідом під час загальногрупового обговорення

До групи основних *змістових правил* належать такі:

1. *Правило «Тут і зараз»*: предметом аналізу може бути все, що відбувається у даний конкретний момент тренінгового заняття (вчинки, емоції, взаємини учасників Т-групи); актуальні події і переживання слід розглядати лише у межах тренінгу і не переносити на інші реалії життя (зокрема, не проектувати на минуле або майбутнє). Дане правило дозволяє учасникам тренінгу почуватися захищеними, що створює передумови більш комфортного саморозкриття.
2. *Правило конфіденційності* означає природну етичну вимогу, що є умовою створення атмосфери психологічної безпеки, довіри і саморозкриття: все, що озвучено у групі відносно конкретних учасників, має залишатися у межах групи і розголошенню не підлягає.
3. *Правило активності*: активність декларується як норма поведінки у Т-групі: інтенсивне долучення кожного учасника до групових процесів; кожен учасник Т-групи може пропонувати до участі у тренінгових вправах лише себе, не переадресовуючи ініціативу іншому. Водночас кожен учасник тренінгу має право не брати участі у певній вправі, спостерігаючи за подіями зі сторони. Про свій намір необхідно завчасно попередити групу. Проте слід пам'ятати: пасивні учасники паразитують на активності інших учасників, тому що використовують досвід, ідеї і творчі знахідки інших людей, не надаючи групі власний досвід і власні ідеї.
4. *Правило персоніфікації висловлювань* – відмова від безособових мовленнєвих форм. Використання «Я-висловлювань» вимагає від учасників зосередження на процесах самопізнання, самоаналізу і рефлексії: кожен учасник Т-групи має викладати свої думки, почуття, ідеї лише від першої особи («Я вважаю, що...» «Я думаю, що...» «Я відчуваю...»). Окрема особистість не може відповідати за всю групу, тому висловлювання, що починаються із «Ми...», – неприпустимі.
5. *Правило активного слухання* зумовлює інтерпретування тренінгу не як процесу заради процесу, а як процесу, зорієнтованого на результат; слухати і чути – це право і обов'язок кожного учасника тренінгу.
6. *Правило тактовності і доброзичливого ставлення* до всіх учасників тренінгу. Члени Т-групи повинні бути толерантними до особливостей один одного; якщо виникають певні проблеми, необхідно повідомити

про це керівникові (тренеру) у коректній формі, щоб не образити нікого із учасників тренінгу.

Будь-яке правило має бути прийнятим і схваленим усіма (без виключень) членами групи. Змінення і доповнення встановлених правил можуть за необхідності ініціюватися кожним із учасників тренінгу і затверджуватися у процесі групового обговорення.

На початку групової роботи тренер повинен коротко і у доступній формі пояснити учасникам **принцип відповідальності** за результати роботи на тренінгу. Текст, зокрема, може бути таким:

«Наші зустрічі у роботі тренінгу покликані допомогти кожному стати більш ефективним у взаємодії з іншими. У процесі тренінгових занять ми будемо використовувати різноманітні ігри та вправи. Це допоможе нам вільно експериментувати зі своєю поведінкою, випробовувати різні варіанти рольових сценаріїв, щось відчувати або зрозуміти у собі та в інших.

Під час таких ігор намагайтеся не розмірковувати про їхню мету та задачі, «звільніться» від упереджень, прогнозів, оцінок. Намагайтеся просто «прожити» те, що відбувається, зі всією серйозністю – так, як це було б у реальному житті. Після кожної вправи ми будемо обов'язково обговорювати отриманий досвід, будемо приділяти увагу емоційним переживанням, почуттям, міркуванням з приводу пережитого. Це також є важливою частиною роботи.

Я буду намагатися, щоб ми рухалися до намічених цілей і отримували задоволення від нашої роботи. Але без вашого сприяння, ваших висловлювань, участі у спільних діях чогось значного досягти нам не вдасться. Найбільше – я зможу читати вам лекції, проте, я думаю, вам це буде нецікавим. Так що результат нашої роботи залежить від вас такою ж мірою, як і від мене. Кожний отримає від участі у груповій роботі рівно стільки, скільки він сам готовий винести з неї».

У процесі тренінгу рекомендується ведення **щоденника** або **психологічного робочого зошита**. Керівник групи (тренер) на початку роботи має розповісти про його призначення:

«Кожна людина так чи інакше за собою спостерігає, але далеко не кожна усвідомлює це, і тому забуває про свої спостереження. Якщо ми будемо записувати свої спостереження, то дістанемо багато цікавого матеріалу для міркувань про себе.

Для того, щоб навчитися аналізувати свої думки, почуття, вчинки, емоційні стани, ми будемо виконувати у щоденнику різні завдання на самопізнання.

Кожний з нас є неповторною особистістю із глибоким внутрішнім світом. І кожий із нас має право на суверенність внутрішнього світу, яку ми мусимо поважати. Ніхто не має права зазіхати на внутрішній світ Іншої людини, а отже кожий з нас повинен розуміти: не можна без дозволу читати чужий щоденник» [цит. за 199, с.333].

Обговорення у групі (*шерінг*) є найбільш прийнятною формою групової корекційно-розвивальної роботи, зорієнтованої на усвідомлення внутрішнього досвіду та його зв'язків із системою полісуб'єктної комунікації. Саме під час шерінгів проявляються індивідуальні особливості учасників, формулюються основні ідеї і виражаються почуття, проявляються тенденції групової динаміки.

Керівник групи при цьому виконує такі функції:

- означення теми обговорення (або допомога учасникам у виборі тем);
- структурування обговорення (порядок і часовий регламент);
- коментарії й інтерпретації (з приводу образотворчої продукції учасників, їх поведінки, обговорення у групі);
- допомога в оцінці внутрішньогрупових комунікативних процесів;
- формування найбільш продуктивної моделі обговорення (за певних умов – перехід до розгорнутих дискусій) [96; 134; 181; 343; 362 та ін.].

У процесі роботи тренінгової групи також 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 [210, с.164].

Конструктивний зворотний зв'язок зумовлює психологічну підтримку особистості і детермінує самоусвідомлення, сприяє модифікації персональних дій суб'єктами життєтворчості. D.Johnson у контексті аналізу міжособистісного спілкування [116, с.50-52] окреслив найбільш значущі характеристики зворотного зв'язку:

- при наданні зворотного зв'язку увага має приділятися поведінці партнера, а не його особистості;
- конструктивний зворотний зв'язок базується на об'єктивних спостереженнях, а не на умовиводах (що означають суб'єктивні системи цінностей особистості);
- необхідно зосереджуватися на конкретній ситуації («тут і зараз»), а не на абстрактній поведінці;
- при наданні зворотного зв'язку потрібно зосереджуватися на тому, щоб поділитися зі співрозмовником побаченим і пережитим (і залишити за ним право вільно обирати характер реагування), а не давати йому поради (нав'язуючи власні стратегії поведінки);
- зворотний зв'язок необхідно надавати і сприймати як пропозицію, а не те, що силоміць нав'язується партнерові: зворотний зв'язок має відповідати потребам того, хто його отримує, а не потребам того, хто його надає;
- не варто надавати людині у зворотному зв'язку більше інформації, ніж вона здатна сприйняти і осягнути на даний момент;

- зосереджувати зворотний зв'язок варто на тих діях, які людина може змінити;
- бездоганний зворотний зв'язок, висловлений невчасно, може більше завдати шкоди, ніж принести користі.

H.Smith [394, с.208] серед основних характеристик ефективного зворотного зв'язку називає такі::

- зворотний зв'язок не повинен здійснюватися у формі самооцінки або оцінок непричетних до дискусійного аналізу ситуації експертів – він надається безпосередньо залученими до ситуації особами;
- у зворотному зв'язку не варто надавати нечіткі оцінки привабливості або ефективності – мають оцінюватися конкретні, зафіксовані під час спостереження значущі типи поведінки (відповідно до конкретної ситуації);
- зворотний зв'язок має торкатися питань, щодо яких учасники дискусії виявляють глибоку зацікавленість.

«Поліпшувати стосунки за допомогою надання безпомилкового і правдивого зворотного зв'язку – ознака чуйності, піклування та відданості», – підкреслює D.Johnson [116, с.52].

У виборі своєї позиції при взаємодії із кожним учасником тренінгу керівник (тренер) 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 [134, 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 для дискусії, 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 деяких вправ (сюжетно-рольових ігор).

Організація рефлексійно-комунікативного тренінгу має бути зорієнтована на перехід від взаємодії учасників Т-груп із тренером – до взаємодії один з одним (О.В.Сидоренко). На початку тренінгу може бути використана *модель мушлі* – робота із групою, у площині якої тренер є осередком усіх ініційованих ним взаємодій: кожний учасник долучений до взаємодії із тренером, проте між членами групи взаємодія відсутня. На

першому етапі тренінгу це дозволяє уникнути небажаних «варварських» впливів. Позитивними результатами використання моделі мушлі є:

- налагодження тренером контакту із кожним учасником;
- комбінування тренером елементів ігрової поведінки та імітації реальних життєвих протистоянь;
- спонтанний прояв учасниками власних особистісних властивостей, конструктив.

Після досягнення бажаних результатів, тренер може переключатися на *модель сітки*, що передбачає об'єднання учасників у підгрупи по 3 – 4 (а іноді й по 5 – 7) особи. Задачі взаємодії формуються тренером, який миттєво має повернутися до моделі мушлі у разі неконтрольованого розпаду групи на підгрупи (повідомити групі певну важливу інформацію, що привертає загальну увагу: мудрий вислів із старовинних книг або новітні експериментальні дані (що є парадоксальними й по-новому висвітлюють відомі факти); відмінності даної групи від інших Т-груп тощо) [387, с.136-137].

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 конструктив 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 є 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» [477, 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 [381, 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 є різні типи дискусій.

Техніка сфокусованої дискусії – публічне обговорення певної проблеми у формі вільного обміну думками задля означення конкретного рішення. В умовах залучення даної техніки [381, с.142-144] учасники дискусії (не більше 20 – 25 осіб) поділяються на дві групи (зовнішнє та внутрішнє кола) і розташовуються у формі «Акваріуму» – двох концентричних кіл, обернених обличчям до центру. У внутрішньому колі знаходяться найбільш зацікавлені і активні учасники дискусії (або ті, хто долучається до обговорення проблеми першими). Зовнішнє коло утворюють спостерігачі або пасивні учасники дискусії.

Після завершення обговорення проблеми у внутрішньому колі можливі два варіанти розвитку подій:

- 1) спостерігачі (учасники дискусії зовнішнього кола) надають зворотний зв'язок учасникам внутрішнього кола і діляться власними враженнями, що завершує дискусію;
- 2) учасники зовнішнього та внутрішнього кіл міняються місцями, після чого обговорення проблеми продовжується із новим складом учасників. Потім відбувається процедура зворотного зв'язку і обміну враженнями.

Техніка паралельної дискусії використовується, коли кількість учасників є більшою за 25 осіб [381, с.144-146]: учасники дискусії

розподіляються на малі групи по 4 – 6 осіб і обговорюють питання протягом 15 – 20 хвилин. Після цього учасники повертаються у загальне коло і презентують точку зору своєї малої групи щодо обговорюваної проблеми. Представники від кожної групи намагаються знайти оптимальний варіант рішення ще протягом 15 – 20 хвилин. Якщо дискусія заходить у глухий кут, керівник-тренер фасилітує процес обговорення і може запропонувати учасникам знову об'єднатися у малі групи і ще раз спробувати знайти рішення. Потім процедура повторюється. Після того як буде означено оптимальний варіант рішення, керівник-тренер підводить підсумки, збирає від учасників зворотний зв'язок (в усній та письмовій формах).

Вагому роль у організації роботи рефлексійно-комунікативного тренінгу відіграє техніка *творчої візуалізації*, заснована на розробленому С.-G.Jung`s методі активної (спрямованої) уяви.

Активна уява інтерпретується С.-G.Jung`s як діалог, який веде людина із різними частинами власного «Я», що існують у несвідомому [492]. Даний метод передбачає свідому участь людини у процесі відображення подій життя, який поєднує елементи свідомого розуму і несвідомого (фантазування на архетипові теми: сходження на гору, спуск до печери, мандри лісом та ін. (R.Dezolye, H.Leuner, С.-G.Jung & ets.)), що дозволяє виявити типові емоційні реакції особистості і, за необхідності, здійснити їхнє переформатування).

Техніка творчої візуалізації є своєрідним синтезом активної уяви і спрямованого фантазування, зорієнтованим на розкриття творчого потенціалу особистості, що використовується для роботи із проєкціями – для їх усвідомлення. прийняття та інтеграції [381, 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 (Додаток Ж).

В якості допоміжних методів активного корекційно-розвивального впливу були використані методи психогімнастики – вправи, зорієнтовані на корекцію стану групи (згуртування, підвищення працеспроможності, отримання досвіду).

У процесі тренінгу із підлітками-учасниками тренінгових груп відбуваються суттєві зміни:

- набувають оптимального вираження комунікативні здібності, що виявляються у конструктивних (діалогічних) моделях комунікації та прийомах міжособистісної взаємодії;
- підвищується рівень соціально-психологічної компетентності: розвиваються навички орієнтування у різнопланових соціальних ситуаціях, здатність адекватно оцінювати комунікативну ситуацію, прогнозувати тенденції її розвитку;

- відбувається розвиток внутрішньої і зовнішньої свободи, спонтанність поведінкових сценаріїв, зменшується кількість деструктивних когнітивно-комунікативних стереотипів у поведінці;
- зростає самооцінка, впевненість особистості у собі, відповідальність за прийняті рішення; удосконалюються виміри соціально-перцептивного досвіду, емпатії, емоційної сензитивності; розвивається уява, креативність, здатність нестандартно оригінально мислити;
- підвищується пошукова активність, 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.

Важливою умовою стабілізації модифікованих особистісних конструктів, набутих у процесі рефлексійно-комунікативного тренінгу, та їх закріплення у реальних поведінкових сценаріях підлітків було означено психологічний супровід експериментальної групи протягом екстенсивних періодів (*посттренінговий супровід*). Ігнорування даного виду роботи детермінує спрощення парадигми інтенсивних емпіричних впливів на підліткову когорту респондентів, зниження мотивації само змінення, а також ускладнює перенесення набутого суб'єктивного досвіду підлітків у практику реального життя.

Метою посттренінгового супроводу підлітків на міжсесійних екстенсивних етапах психолого-педагогічного впливу було означено створення і підтримання мотивації учасників до впровадження отриманого у ході тренінгу досвіду у практику реальної життєдіяльності. Після завершення тренінгової програми посттренінговий супровід був зорієнтований на закріплення і психологічну підтримку поведінкових змін (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.

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.5.4.).

Зіставлення вимірів особистісних конструктів школярів підліткового віку доводить, що у ієрархії мотивів відповідальної поведінки підлітків експериментальної групи суттєво зросли показники виявлення суспільних мотивів ($\Delta M_x = 2,47222$ із стандартним відхиленням 4,10761), мотивів самопізнання у відповідальній поведінці ($\Delta M_x = 1,15278$ із стандартним відхиленням 3,16966) та мотивів морального самоствердження ($\Delta M_x = 0,91667$ із стандартним відхиленням 2,80718). Водночас зменшилася доля прагматичних (егоїстичних) мотивів ($\Delta M_x = 1,58333$ із стандартним відхиленням 3,57121) та мотивів егоїстичного самоствердження ($\Delta M_x = 1,08333$ із стандартним відхиленням 3,02455).

Більш збалансованим став рівень суб'єктивного контролю підлітків за рахунок зниження екстернальності ($\Delta M_x = 5,56944$ із стандартним відхиленням 3,91396), 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.

Більш представленим у особистісному профілі респондентів став такий вияв саморегуляції як готовність до ризику ($\Delta M_x = 3,19444$ із стандартним відхиленням 4,64709), 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» ($\Delta M_x = 2,20833$ із стандартним

відхиленням 2,08912), «Інтереси, захоплення» ($\Delta M_x = 1,19444$ із стандартним відхиленням 1,73318), «Інтелектуальні ознаки» ($\Delta M_x = 0,90278$ із стандартним відхиленням 1,72928), що означає усвідомлення та переоцінювання підлітками моральних цінностей, ускладнення Я-концепції, розуміння глибинної сутності суб'єктивного Я-образу у контексті провідних когнітивних схем самопрезентації.

Таблиця 5.4.

Динаміка середніх величин особистісних конструктів (ОК) поля суб'єктивних сценаріїв активності підлітків

| Критерії аналізу Параметри аналізу | Середні величини (M_x) виявлення ОК на етапі констатувального експерименту | | Середні величини (M_x) виявлення ОК на етапі контрольного зрізу | |
|------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|---------------------------------------------------------------------|-----------------------|
| | Середнє (N = 72) | Стандартне відхилення | Середнє (N = 72) | Стандартне відхилення |
| Суспільні мотиви | 11,4444 | 2,73160 | 13,9167 | 2,36613 |
| Мотиви морального самоствердження | 13,7083 | 3,39194 | 14,6250 | 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 | 14,5417 | 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 | 7,5000 | 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 | 1,6389 | 1,59494 |
| Соціальна поведінка | 1,7778 | 1,41643 | 2,3750 | 1,28301 |
| Інтереси, захоплення | 1,5417 | 1,85334 | 2,7361 | 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 | 2,2917 | 2,05171 |

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'єктність екзистенційно-гуманістичних відповідальних виборів.

Статистична значущість відмінностей M_x у виявленні особистісних конструктів поля суб'єктивних сценаріїв активності підлітків (табл.5.5.) була перевірена шляхом використання параметричного критерію-t Стьюдента для незалежних вибірок (Student's t-test).

Таблиця 5.5.

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 значимості |
| 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 |

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 $\leq 0,05$).

Аналіз розподілу емпіричних значень із застосуванням критерію Лівіня 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.5.6.)

Таблиця 5.6.

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 значимості |
| 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 t -критерію Стьюдента $> 0,05$), що відповідає логіці розвитку соціокультурної самосвідомості підлітків у контексті корекційно-розвивальної роботи.

Кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнта рангової кореляції r_s Спірмена виявив наявність позитивних взаємозв'язків між досліджуваними

контентами вимірювань на високому ($p \leq 0,0001$) 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.5.7.).

Таблиця 5.7.

Динаміка середніх величин особистісних конструктів (ОК) поля міжособистісної взаємодії підлітків

| Критерії 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 |
| Прагнення до зближення | 12,5694 | 3,08940 | 14,3611 | 2,88418 |
| Чутливість (страх) щодо відчуження | 16,7639 | 2,85071 | 11,5694 | 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 | 4,9167 | 2,11467 |
| Непоступливість | 7,3750 | 3,62867 | 4,6111 | 1,85043 |
| Безкомпромісність | 8,2778 | 2,65490 | 6,6111 | 2,05937 |
| Мстивість | 9,0139 | 4,29377 | 4,5000 | 2,23922 |
| Нетерпимість | 8,4167 | 4,15797 | 3,7500 | 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 | 15,5556 | 3,66133 |
| Конкуренція | 6,2222 | 2,70743 | 4,7778 | 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 | 5,8889 | 1,99687 |
| Компроміс | 3,7500 | 1,41172 | 6,0000 | 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 ($\Delta M_x = 1,79167$ із стандартним відхиленням 3,26284), тоді як прояви чутливості (страху) щодо відчуження у підлітків експериментальної групи значно зменшилися ($\Delta M_x = 5,19444$ із стандартним відхиленням 3,68720), 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 ($\Delta M_x = 1,41667$ із стандартним відхиленням 0,74588), 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 ($\Delta M_x = 4,66667$ із стандартним відхиленням 4,77080), мстивість ($\Delta M_x = 4,51389$ із стандартним відхиленням 4,90471) та уразливість ($\Delta M_x = 3,40278$ із стандартним відхиленням 4,65926). Прослідковується зниження рангових позицій також у виявленні підлітками запальності ($\Delta M_x = 2,81944$ із стандартним відхиленням 4,10761), непоступливості ($\Delta M_x = 2,76389$ із стандартним відхиленням 4,23431) та підозрливості ($\Delta M_x = 2,66667$ із стандартним відхиленням 4,37663). Досить суттєвим після системної корекційно-розвивальної роботи є також зниження рівня виявлення підлітками узагальненого показника конфліктності ($\Delta M_x = 6,66667$ із стандартним відхиленням 6,50027), 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» ($\Delta M_x = 2,25000$ із стандартним відхиленням 2,26890), «Співпраця» ($\Delta M_x = 1,97222$ із стандартним відхиленням 2,16874). Крім того знизилася інтенсивність використання підлітками стратегії типу «Конкуренція» ($\Delta M_x = 1,44444$ із стандартним відхиленням 1,85297) та «Пристаосування» ($\Delta M_x = 1,06944$ із стандартним відхиленням 1,74684), 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.5.8.) 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 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 $\leq 0,05$).

Таблиця 5.8.

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 значимості |
| 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 |
| Пристосування | 0,635*** | 5,195 | 0,0001 |
| Співпраця | 0,323* | -7,716 | 0,0001 |
| Компроміс | 0,184 | -8,415 | 0,0001 |

Для окремих особистісних конструктів, відносно яких отримано від'ємні кореляції парних вибірок та підтверджено (із застосуванням критерію Лівія) 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.5.9.).

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.

Таблиця 5.9.

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 значимості |
| 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 |

Вивчення структурних показників *поля соціально-психологічної мобільності особистості* дозволило уточнити особливості динаміки формування особистісних конструктів підлітків як складного нелінійного феномену генези буття (табл.5.10.).

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 ($\Delta M_x = 7,95833$ із стандартним відхиленням 7,88015), 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 $\Delta M_x = 0,12502$ із стандартним відхиленням 0,05568), виявило тенденцію до зростання

діалогічного потенціалу міжособистісної комунікації підлітків ($\Delta M_x = 0,84722$ із стандартним відхиленням $2,26212$), що означає потенційні можливості особистісного зростання підлітків у контексті діалогічного партнерства.

Таблиця 5.10.

Динаміка середніх величин особистісних конструктів (ОК) поля соціально-психологічної мобільності підлітків

| Критерії аналізу Параметри аналізу | Середні величини (M_x) виявлення ОК на етапі констатувального експерименту | | Середні величини (M_x) виявлення ОК на етапі контрольного зрізу | |
|------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|---------------------------------------------------------------------|-----------------------|
| | Середнє (N = 72) | Стандартне відхилення | Середнє (N = 72) | Стандартне відхилення |
| Орієнтованість на вирішення задач | 40,2083 | 4,45932 | 48,1667 | 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 |
| Діалогічна спрямованість у спілкуванні | 0,8333 | 1,41421 | 1,6806 | 2,38438 |
| Монологічна 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 | 14,2222 | 3,59248 |
| Долученість | 24,5139 | 8,70162 | 31,0000 | 11,83692 |
| Контроль | 23,7361 | 6,54990 | 29,7917 | 10,19657 |
| Прийняття ризику | 14,0278 | 3,59958 | 17,9167 | 6,39707 |
| Життєстійкість | 62,2083 | 14,24428 | 78,6667 | 26,16524 |
| Асертивність (впевненість у собі) | 63,9583 | 17,64792 | 60,3472 | 14,04837 |

У процесі цілеспрямованого корекційно-розвивального впливу на особистісні конструкти підлітків відносно збільшилися показники ситуативного рівня мобільності комунікативних процесів (середній рівень самоуправління у спілкуванні: $\Delta M_x = 1,31944$ із стандартним відхиленням $2,84742$), 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» ($\Delta M_x = 6,48611$ із стандартним відхиленням 9,99858), «Контроль» ($\Delta M_x = 6,05556$ із стандартним відхиленням 8,92834), «Прийняття ризику» ($\Delta M_x = 3,88889$ із стандартним відхиленням 5,79109), а також – за узагальненим виміром шкали «Життєстійкість» ($\Delta M_x = 16,45833$ із стандартним відхиленням 23,14616). 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 ($\Delta M_x = 3,61111$ із стандартним відхиленням 10,78674), 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.5.11.) була перевірена шляхом використання параметричного критерію-т 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 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 $\leq 0,05$).

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.

Таблиця 5.11.

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 значимості |
| 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 |
| Діалогічна спрямованість у спілкуванні | 0,381** | -3,178 | 0,002 |
| Монологічна 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 |

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 вибіркової сукупності засвідчує здатність особистості у період дорослішання асимілювати новий (суб'єктивно дефіцитарний) досвід у стратегії життєтворчості.

Резюме

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.Григор'єва, 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 редукації его-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.

Комунікативне моделювання особистісних конструктів підлітків потребує впровадження цілеспрямованої програми розвивально-корекційних впливів, що базується на концептуальних засадах генетично-психологічного підходу до особистості та є складним комплексом інтегративного психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу (із залученням елементів різних психологічних і психотерапевтичних технік), зорієнтованого на усвідомлене самоздійснення особистості у підлітковому віці.

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 – дозволить якісно змінити ефективність моделювання поведінкових стратегій 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.

Інтегративний підхід до здійснення психологічної просвіти (пасивно-споглядальний рівень) та забезпечення можливостей впровадження досвіду діалогічного партнерства у професійній діяльності (активно-діяльнісний рівень профільної підготовки) був реалізований у форматі семінарів-практикумів за програмою *«Гуманізація діалогічного партнерства у освітньому просторі»*. Залучення педагогів до складу корекційно-розвивальних груп регламентувалося у залежності від семантичного дисонансу професійної діяльності (директивно-авторитарні моделі психолого-педагогічного впливу, ознаки професійного вигорання та ін.), що дозволило модифікувати програму семінарів-практикумів за рахунок варіативності корекційно-розвивальних вправ та методичного комплексу. Виміри означеного зумовили гуманізацію освітнього простору та детермінували напрацювання педагогічним колективом загальноосвітніх закладів нових поведінкових паттернів рефлексивного діалогу із школярами-підлітками, підвищення психологічної культури діалогічного партнерства педагогів у контексті цілеспрямованого моделювання раціональних особистісних конструктів підлітків.

Водночас у межах впровадження у закладах освіти корекційно-розвивальної програми моделювання раціональних особистісних конструктів підлітки були залучені до *рефлексійно-комунікативного тренінгу* як полімодальної системи навчально-тренувальних занять, зорієнтованих на усвідомлення респондентами власної індивідуальності і можливостей саморозвитку. Форматування прогресивних особистісних конструктів підлітків передбачало *дисоціацію* (руйнування) деструктивних елементів особистісного поля ідентичності підлітків, осмислення шляхів трансформації регресивних особистісних конструктів та особистісне змінювання та/ або конструювання нової ідентичності (*моделювання нових конструктів*), що включає й удосконалені елементи культури діалогічної комунікації. 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*).

Післямова

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, що забезпечує полімодальність особистісного становлення людини. Водночас несталість соціокультурного та інформаційного простору епохи постмодернізму зумовлює когнітивну неупорядкованість (дифузність, плюралістичність) моделей конструювання особистісного профілю і унеможливорює прогресивне диференціювання суб'єктивного досвіду підлітками без глобального змінення власного Я (self-concept). У контексті означеного нагальною потребою психолого-педагогічного супроводу особистості у період дорослішання (і зокрема на підлітковому етапі генези буття) є визнання доцільності цілеспрямованого моделювання особистісних конструктів школярів у площині паритетного діалогу Дитини і Дорослого, яким визнається суб'єктивна повноцінність та принципова рівність партнерів міжособистісної взаємодії.

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 потребує усвідомлення (артикуляції) наявності (або необхідності утворення) зв'язків між окремими підсистемами ієрархічно організованого особистісного профілю. А отже релевантними напрямками моделювання особистісних конструктів підлітків можна вважати активування потенційних можливостей суб'єкта (внутрішня детермінація поведінки) та цілеспрямоване соціально-психологічне стимулювання утворення конструктивних сценаріїв особистісної життєтворчості (зовнішня детермінація адаптивної поведінки). Комунікативні аспекти гнучкого впровадження функціональних програм гуманізації освітнього простору є необхідною передумовою перспективного психологічного забезпечення поліваріантного розширення і уточнення системи особистісних конструктів у контексті їх моделювання. Свідома (а не стихійна) організація і підтримання відповідальної інтеракції суб'єктів навчально-виховного процесу, подолання ними різноманітних комунікативно-психологічних бар'єрів, створення у закладах освіти клімату взаєморозуміння, психологічної безпеки, довіри забезпечить реалізацію вчителем мети психолого-педагогічного впливу на особистість у період дорослішання.

Здатність особистості до конструктивної ревізії системи особистісного профілю (і зокрема – когнітивного диференціювання та інтегрування системи конструктів на засадах ускладнення і багатовимірного прогнозування) може бути актуалізована засобами когнітивної інтервенції (змінення мисленнєвих стратегій особистості шляхом нейтралізації монологічних типів поведінки), спрямованої на формування орієнтовної основи моделювання особистісних

конструктів активного і відповідального суб'єкта соціогенезу.

Екстраполяція даних положень на феномен особистісного становлення підлітків у несталому соціальному середовищі дозволяє констатувати, що завершення роботи над монографією, на наш погляд, не є фіналом дослідження проблеми моделювання особистісних конструктів школярів підліткового віку у освітньому просторі.

Це лише початок розвитку ідей, над реалізацією яких працює автор.

Ми намагалися віднайти необхідні і достатні методологічні підстави, чітко структуровані, вивірені й водночас ємні теоретичні моделі й концептуальні побудови, які могли б логічно й послідовно репрезентувати багатовимірність семантичної реальності особистісного становлення підлітків у резонансі із гуманістичними тенденціями реформування освітньо-виховного процесу.

Використання ресурсу різних органічно споріднених теоретичних підходів до персонологічних проблем генези буття на засадах парадигмального синтезу дозволило відобразити іманентно притаманну особистості цілісність в комплексі моделювання особистісного профілю людини. Відтак психологія комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків не є абсолютно оригінальною концепцією, але закономірним результатом теоретизації та рефлексії над базовими постулатами самоздійснення людини у період дорослішання, переосмислення контексту моделювання особистісних структур у вимірах постнекласичної раціональності світорозуміння в епоху постмодернізму.

Триєдине поєднання теорії, емпіричних досліджень і практичного досвіду є, на наш погляд, критерієм достовірності концептуальних положень та істинності результатів представленої дослідницької моделі.

Презентовані результати дослідження не вичерпують усіх аспектів проблеми комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків і передбачають подальші наукові пошуки. 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.

Список літератури

1. Абраменкова В. В. Подростковая субкультура как пространство самореализации / В. В. Абраменкова. // Мир психологии. – 2008. – № 1. – С. 175-189.
2. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности / К. А. Абульханова-Славская. // Психологический журнал. – 1985. – Т.6, № 5. – С. 3-18.
3. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности в социальной психологии / К. А. Абульханова-Славская. // Психология личности и образ жизни / под ред. Е. В. Шорохова. – М., 1987. – С. 10-14.
4. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни : монография / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
5. Аверин В. А. Психология детей и подростков : монография / Вячеслав Афанасьевич Аверин. – СПб.: Санкт-Петербургский педиатрический медицинский институт : Центр общественного здоровья, 1994. – 178 с.
6. Адміністратору школи. Тренінги з розвитку комунікативності вчителів / уклад. А. Г. Дербеньова, А. В. Кунцевська. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 191 с. – (Серія «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. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания : монография / Борис Герасимович Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 189 с.
9. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев. // Избранные психологические труды : в 2-х т. – М. : Педагогика, 1980. – (Труды д.чл. и чл.-кор. АПН СССР). – Т.1. – С. 16-179.
10. Ананьев Б. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания / Борис Герасимович Ананьев. // Избранные психологические труды : в 2-х т. – М. : Педагогика, 1980. – (Труды д.чл. и чл.-кор. АПН СССР). – Т.2. – С. 103-127.
11. Андерсон Дж. Когнитивная психология / Джон Андерсон ; [пер. с англ. С.Комарова]. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с. – (Серия «Мастера психологии»).
12. Анисимов О. С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: творчество и культура мышления : автореф. дис. на соискание ученой степени докт. психол. наук : спец. : 19.00.13 «Психология развития» / Олег Сергеевич Анисимов; [Рос. академия управления]. – М., 1994. – 86 с.
13. Антонова Н. В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения / Н. В. Антонова. // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 23-30.
14. Арбузова Е. Н. Практикум по психологии общения / Е. Н. Арбузова, А. И. Анисимов, О. В. Шатровой. – СПб.: Речь, 2008. – 272 с.

15. Асмолов А. Г. К проблеме установки в общей и социальной психологии / А. Г. Асмолов, М. А. Ковальчук. // Вопросы психологии – 1975. – № 4. – С. 11-22.
16. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования : монография / Александр Григорьевич Асмолов – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 104 с.
17. Асмолов А. Г. Феноменология неадаптивной активности в культурно-исторической парадигме / А. Г. Асмолов, М. С. Гусельцева // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 1. – С.37-47.
18. 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.
19. Ахутина Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса : монография / Татьяна Васильевна Ахутина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 215 с.
20. Бадалова М. В. Профессиональная рефлексия практических психологов: опыт изучения / М. В. Бадалова. // Практична психологія та соціальна робота. – 2002 – № 4. – С. 28-30.
21. Балл Г. О. Интегративно-особистісний підхід у психології : впорядкування головних понять / Г. О. Балл. // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 25-53.
22. Балл Г. О. Методолого-психологічні роздуми в гуманістичному контексті. Нарис 1. / Г. О. Балл // Соціальна психологія. – 2006 – № 4. – С. 3-14.
23. Балл Г. О. Проблема гуманізації освіти та деякі напрямки її розв'язання / Г. О. Балл // Психологічні засади гуманізації загальної середньої освіти : збірник статей / за ред. С. О. Мусатова. – Рівне : Світанкова Зоря, 1995. – С. 10-16.
24. 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.– К., 2010. – Т XII, част. 5. – С. 27-35.
25. Баррон Ф. Личность как функция проектирования человеком самого себя / Фрэнк Баррон. // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 153-159.
26. Бассин Ф. В. К развитию проблемы значения и смысла / Ф. В. Бассин. // Вопросы психологии. – 1973. – № 6. – С.13-24.
27. Баташев А. Р. Моделирование социальной действительности в подростковом возрасте / А. Р. Баташев // Мир психологии. – 2007. – № 4 (52). – С. 26-49.
28. Батракова С. Н. Методологические проблемы становления педагогического процесса формирования целостной личности / С. Н. Батракова. // Мир психологии. – 2004. – № 4. – С. 183-193.
29. Бахтин М. М. Автор и герой : К философским основам гуманитарных наук : монография / Михаил Михайлович Бахтин. – СПб.: Азбука, 2000. – 336 с.

30. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества : монография / Михаил Михайлович Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 420 с.
31. Бацевич Ф. С. Основы коммуникативной лингвистики : учебник / Ф. С. Бацевич. – К.: Академія, 2004. – 344 с. – (Сер. : Альма-матер).
32. 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. – Частина II. – С. 52-59.
33. Бедлінський О. І. Проблема періодизації підліткового віку в сучасному суспільстві / О. І. Бедлінський // Практична психологія та соціальна робота. – 2011 – № 2. – С. 49-54.
34. Бендас Т. В. Гендерная психология : учеб. пособ. / Т. В. Бендас. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с. – (Сер.: Учебное пособие).
35. Бергер П. Социальное конструирование реальности : Трактат по социологии знания. / П. Бергер, Т. Лукман ; [пер. с англ. Е. Руткевич ; Моск. филос. фонд.] – М.: Academia-Центр ; Медиум, 1995. – 323 с. – (Сер.: Первые публикации в России).
36. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Роберт Бернс; [пер. с англ.: М. Б. Гнедовский, М. А. Ковальчук]; общ. ред. В. Л. Пилиповского – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
37. Бетенски М. Что ты видишь? Новые методы арт-терапии. / Мала Бетенски; [пер. с англ. М. Злотник] – М. : Эксмо-Пресс, 2002. – 256 с.
38. Бех І. Д. Від волі до особистості / Іван Дмитрович Бех. – К. : Україна-Віта, 1995. – 202 с.
39. Бжалава И. Т. Психология установки и кибернетика / И. Т. Бжалава. – М. : Наука, 1966. – 250 с.
40. Библер В. С. Культура. Диалог культур : опыт определения / В. С. Библер. // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31-43.
41. Богданов В. А. Системологическое моделирование личности в социальной психологии : монография / Виталий Анатолиевич Богданов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1987. – 143 с.
42. Богин Г. И. Уровни и компоненты речевой способности человека : уч. пособие / Георгий Исаевич Богин. – Калинин : Калинин. гос. ун-т, 1975. – 106 с.
43. Богоявленская Д. Б. Моделирование и психология / Д. Б. Богоявленская. // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С.183-185.
44. Богоявленская Д. Б. Психологические основы интеллектуальной активности : автореф. дис. на соискание уч. степени докт. психол. наук : спец. : 19.00.01. «Общая психология, психология личности, история психологии» / Диана Борисовна Богоявленская. – М., 1987. – 40 с.
45. Бодалев А. А. Личность и общение / Алексей Александрович Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 272 с.
46. 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 ; редкол. : Б. Ф. Ломов (отв. ред) и др. – М. : Наука, 1985. – С. 38-49.
47. Боденхамер Б. НЛП-практик : полный сертификационный курс. Учебник магии НЛП / Б. Боденхамер, М. Холл; [пер. с англ. С. Комаров] – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 448 с.
 48. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : Избранные психологические труды / Лидия Ильинична Божович / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 276 с.
 49. Болотов В. А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе. / В. А. Болотов, В. В. Сериков. // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
 50. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь : теория и практика : учебн. пособ. для студ. ст. курсов психол. фак. и отд-ний ун-тов / А. Ф. Бондаренко – К. : Укртехпрес, 1997. – 216 с.
 51. Борисенко Є. О. Рефлексія як засіб об'єктивного опанування дійсності / Є. О. Борисенко. // Грані. – 2009. – № 2 (64). – С. 33-37.
 52. Братко А. А. Моделирование психики : монография / Алексей Андреевич Братко. – М. : Наука, 1969. – 175 с.
 53. Братко А. А. Моделирование психической деятельности. / А. А. Братко, П. П. Волков, А. Н. Кочергин, Г. И. Царегородцев. – М. : Мысль, 1969. – 384 с.
 54. Братченко С. Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала : метод. пособ. для шк. психологов / С. Л. Братченко. – Псков : Эридан, 1997. – 189 с.
 55. Бреусенко-Кузнецов О. А. Застосування казки в контексті групової арт-терапії / О. А. Бреусенко-Кузнецов. // Психолог. – 2005. – № 39 (183). – С. 15-20.
 56. Брушлинский А. В. Психология субъекта. / А. В. Брушлинский ; отв. ред. проф. В. В. Знаков. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН» ; СПб.: Алетейя, 2003. – 272 с.
 57. 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.
 58. Бубер М. Веление Духа : Избранные произведения. / М. Бубер ; ред. и сост. Н. Файнгольд. – Иерусалим.: Изд. Р.Портной, 1981. – 360 с.
 59. Бубер М. Я и Ты // Два образа веры. / М. Бубер; [пер. с нем. М. И. Левина, С. В. Лёзов, И. И. Маханьков и др.] – М.: Республика, 1995. – С.16-92.
 60. Бубнова С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система. / С. С. Бубнова. // Психологический журнал. – 1999. – № 5. – С.38-44.
 61. Будинайте Г. Л. Личностные ценности и личностные предпосылки субъекта. / Г. Л. Будинайте, Т. В. Корнилова. // Вопросы психологии. – 1993. – Т. 24, № 5. – С. 99-105.

62. Буева Л. П. Человеческая субъективность. / Л. П. Буева. // Вестник Российского философского общества. – 2007. – № 4 (44). – С. 122-129.
63. 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).
64. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике. / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2004. – 520 с. – (Сер. : Мастера психологии).
65. Буш Г. Я. Диалогика и творчество : монография / Генрих Язепович Буш. – Рига : Авотс, 1985. – 318 с.
66. Варламова Е. П. Психология творческой уникальности. / Е. П. Варламова, С. Ю. Степанов. – М. : Институт психологии РАН, 2002. – 256 с.
67. Васильев И. А. Эмоции и мышление. / И. А. Васильев, В. Л. Поплужный, О. К. Тихомиров. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 192 с.
68. 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 ; Инст-т психологии ; редкол. : Б.Ф. Ломов (отв. ред) и др. – М. : Наука, 1985. – С. 81-94.
69. Василюк Ф. Е. Психотехника выбора // Психология с человеческим лицом : гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М. : Смысл, 1997. – С. 284-314.
70. Вацлавик П. Прагматика человеческих коммуникаций : Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия / П. Вацлавик, Дж. Бивин, Д. Джексон ; [пер. с англ. А. Суворовой]. – М. : Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 320 с. – (Сер.: Психология. XX век).
71. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учеб. пособие / И. В. Вачков. – М.: Ось-89, 2001. – 224 с.
72. Венгер А. Л. Ребенок в обществе : исторический кризис детства / А. Л. Венгер // Вопросы психологии. – 2008. – № 4. – С. 3-12.
73. Вердербер Р. Психология общения / Р. Вердербер, К. Вердербер ; [пер. с англ. И. Андреевой, А. Кулакова и др.] – СПб. : Прайм ЕВРОЗНАК, 2003. – 320 с. (Сер.: Главный учебник).
74. Вікова психологія / за ред. Г. С. Костюка. – К. : Рад.школа, 1976. – 270 с.
75. Виноградова Л. В. Интеллектуальный контроль : метакогнитивные аспекты интеллектуальной регуляции : монография / Л. В. Виноградова. – Черкассы : Чабаненко Ю., 2009. – 190 с.
76. Вознесенська О. Л. Особливості арт-терапії як методу / О. Л. Вознесенська. // Психолог. – 2005. – № 39 (183). – С. 5-8.
77. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / под ред. Д. Б. Эльконина и Т. В. Драгуновой. – М. : Просвещение, 1967. – 216 с.

78. 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 ; [Российская академия государственной службы при Президенте РФ]. – М., 2000. – 160 с.
79. 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. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 366 с. – (Сер. : Библиотека психолога).
80. 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, Н. В. Волкова. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 343 с. – (Сер. : Библиотека психолога).
81. 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.
82. Выготский Л. С. Психология искусства : Анализ эстетической реакции : монография / Лев Семенович Выготский ; [комм. В. В. Иванов] – М.: Лабиринт, 1998. – 416 с.
83. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Психология развития человека : монография / Лев Семенович Выготский. – М.: Изд-во Смысл ; Изд-во Эксмо, 2005.– (Сер.: Библиотека всемирной психологии) – С. 208-547.
84. Выготский Л. С. Конкретная психология человека // Психология развития человека : монография / Лев Семенович Выготский. – М.: Изд-во Смысл ; Изд-во Эксмо, 2005. – (Сер.: Библиотека всемирной психологии) – С. 1020-1038.
85. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка // Психология развития человека : монография / Лев Семенович Выготский. – М.: Изд-во Смысл ; Изд-во Эксмо, 2005. – (Сер.: Библиотека всемирной психологии) – С. 1039-1130.
86. Газнюк Л. М. «Філософія наративу» в персональному бутті людини. / Л. М. Газнюк. // Філософська думка – 2004. – № 4. – С. 3-16.
87. Гамезо М. В. Знаковые модели и их роль в формировании умственных действий. / М. В. Гамезо. // Вопросы психологии. – 1975. – № 6. – С. 75-83.
88. Гардинер А. Различие между «речью» и «языком» / А. Гардинер. // Звегинцев В. А. История языкознания XX – XIX в очерках и извлечениях : в 2 ч. Ч. 2. – М.: Прогресс, 1965. – 330 с.
89. 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.

90. Гингер С. Гештальт-терапия контакта : монография / С. Гингер, А. Гингер; [пер. с фр. Е. В. Просветиной]. – СПб.: Специальная литература, 1999. – 287 с.
91. Глотова Г. А. Человек и знак : Семиотико-психологические аспекты онтогенеза человека / Г. А. Глотова. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1990. – 256 с.
92. 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 національний університет імені Тараса Шевченка] – К., 2007. – 20 с.
93. Глэддинг С. Психологическое консультирование : монография / Сэмюэль Глэддинг ; [пер. с англ. А. Можаяев]. – СПб.: Питер, 2002. – 736 с. – (Сер. : Мастера психологии).
94. Головаха Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник ; 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 2008. – 267 с.
95. 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.
96. Горбушина О. П. Психологический тренинг. Секреты проведения. / О. П. Горбушина. – СПб.: Питер, 2008. – 176 с. – (Сер. : Практическая психология).
97. Горностай П. П. Личность и роль : Ролевой подход в социальной психологии личности : монография / Павел Петрович Горностай. – К.: Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
98. 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.
99. 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 ст. / под ред. А. А. Леонтьева, Н. И. Жинкина, А. М. Шахнаровича. – М.: Ин-т языкознания, 1973. – С. 59-68.
100. Гошовський Я. О. Психолого-педагогічні основи ресоціалізації депривованих підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психолог. наук : спец. : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ярослав Олександрович Гошовський ; [Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України] – К., 2009. – 36 с.
101. Гребенникова В. М. Компетентностный подход в образовании / В. М. Гребенникова, О. В. Гребенников. // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 6 (22) – С. 75-78.
102. Гребеньков Г. В. Проблема личностного становления в философско-антропологическом исследовании / Г. В. Гребеньков. // Наука. Релігія. Суспільство. – 2005. – № 3. – С. 133-142.

103. 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.
104. Гринфилд П. М. Соотношение целенаправленной деятельности и речи / П. М. Гринфилд // Психологический журнал. – 1981 – Т. 2, № 4 – С. 123-126.
105. Гудечек Я. Ценностная ориентация личности / Я. Гудечек. // Психология личности в социалистическом обществе : Активность и развитие личности. – М. : Политиздат, 1989. – С. 202-109.
106. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / Вильгельм фон Гумбольдт ; [пер. с нем. Г. В. Рамишвили]. – М.: Прогресс, 1984. – 397 с.
107. 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. – М., 1984. – 186 с.
108. 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]. – М., 2003. – 175 с.
109. Гусельцева М. С. Культурная психология : методология, история, перспективы : монография / Марина Сергеевна Гусельцева. – М. : Прометей, 2007. – 299 с.
110. Давыдов В. В. Учебная деятельность и моделирование / В. В. Давыдов, А. И. Варданян. – Ереван : Луйс, 1981. – 220 с.
111. Давыдова Г. И. Социорефлексика развития личности подростков [Текст] / Г. И. Давыдова // Ярославский психологический вестник. – М.– Ярославль : Российское психологическое общество, 2005. – Вып. 16. – С. 61-69.
112. Давыдова Г. И. Рефлексивный диалог в образовательном процессе вуза : автореф. дис. на соискание уч. степени доктора пед. наук : спец.: 13.00.08.: «Теория и методика профессионального образования» / Галина Ивановна Давыдова. – М., 2009. – 43 с.
113. Давыдова Г. И. Развитие индивидуальности в контексте рефлексивно-диалогического взаимодействия. / Г. И. Давыдова, И. Н. Семенов. // Мир психологии. – 2008. – № 1. – С. 59-71.
114. Дарвиш О. Б. Возрастная психология : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / О. Б. Дарвиш – М.: Владос-Пресс, 2003. – 264 с.
115. Демидов А. Б. Феномены человеческого бытия : учеб. пособ. для студ. вузов / А. Б. Демидов. – Мн.: Эконом-пресс, 1999. – 180 с.
116. Джонсон Д. В. Соціальна психологія : тренінг міжособистісного спілкування / Д. В. Джонсон ; [пер. з англ. В. Хоміка]. – К. : Видавничий дім «КМ Академія», 2003. – 288 с.

117. Дилтс Р. Моделирование с помощью НЛП / Роберт Дилтс ; [пер. с англ. А. А. Анистратенко] – СПб. : Питер, 2011. – 288 с. – (Сер. : Практическая психология).
118. Дмитерко Н. Рефлексивне мислення в контексті теоретичного та емпіричного пізнання психічної реальності. / Н. Дмитерко. // Психологія і суспільство. – 2005. – № 4. – С. 93-97.
119. Додонов Б. И. О системе «Личность». / Б. И. Додонов. // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 36-45.
120. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. : 13.00.01 : «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Вікторія Вікторівна Докучаєва ; [Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка]. – Луганськ, 2007. – 375 с.
121. Дольто Ф. На стороне подростка. / Франсуаза Дольто ; [пер. с фр. А. К. Борисовой]. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2010. – 423 с.
122. Дружилов С. А. Психология выживания в современном мире : монография / Сергей Александрович Дружилов. – Х.: Гуманитарный Центр, 2012. – 300 с.
123. Дружинин В. Н. Варианты жизни : Очерки экзистенциальной психологии. / Владимир Николаевич Дружинин. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН-М, 2000. – 135 с.
124. Дьяконов Г. В. Диалог – парадигма психологии управления и менеджмента. / Г. В. Дьяконов. // Наукові праці МАУП. Вип. 4 : Соціально-психологічні проблеми вдосконалення управлінської діяльності / за ред. М. Ф. Головатого. – К.: МАУП, 2002. – С. 81-84.
125. Дьяконов Г. В. Диалогические особенности психологии личности в школьном возрасте / Г. В. Дьяконов. // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 6. – С. 13-18.
126. Дьяконов Г. В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике : монография / Геннадий Витальевич Дьяконов. – Кировоград : РИО КГПУ им. В. Винниченко, 2007. – 847 с.
127. Дьяконов Г. В. Психология диалога : теоретико-методологическое исследование. : монография / Геннадий Витальевич Дьяконов. – Кировоград : РВЦ КГПУ им. В. Винниченко, 2006. – 693 с.
128. Евтихов О. В. Тренинг лидерства : монография / Олег Владимирович Евтихов. – СПб : Речь, 2007. – 256 с.
129. 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.
130. Егорычева И. Д. Генезис самореализации как особого типа деятельности и роль подросткового возраста в ее развитии : дис. на соискание уч. степени доктора психол. наук : спец. : 19.00.07. : «Педагогическая

- психология» / Ирина Дмитриевна Егорычева ; [Московский психолого-социальный институт]. – Москва, 2012. – 418 с.
131. Еемерен ван Ф. Х. Аргументация, коммуникация и ошибки / Ф. Х. ван Еемерен, Р. Гроотендорст ; [пер. с англ. В .Ю. Голубева и др.]. – СПб : Васильевский остров, 1992. – 181 с.
 132. Сльникова Г. В. Основы адаптивного управління (тексти лекцій). / Г. В. Сльникова. – Х.: Видав. група «Основа», 2004. – 128 с. – (Сер. : Бібліотека журналу «Управління школою»; Вип. 3 (15)).
 133. Емельянов Ю. Н. Обучение паритетному диалогу : учеб. пособ. / Ю. Н. Емельянов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1991. – 107 с.
 134. Емельянова Е. В. Психологические проблемы современного подростка и их решение в тренинге. / Елена Владимировна Емельянова. – СПб.: Речь, 2008. – 336 с.
 135. 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. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 336 с. – (Сер. : Библиотека педагога-практика).
 136. Жинкин Н. И. Механизм речи : монография / Николай Иванович Жинкин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
 137. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации : монография / Николай Иванович Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
 138. Залесский Г. Е. Психология мировоззрения и убеждений личности : монография / Геннадий Евгеньевич Залесский. – М., 1994. – 142 с.
 139. Зейгарник Б. В. Теория личности К. Левина : монография / Блюма Вульфовна Зейгарник. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 118 с.
 140. Звегинцев В. А. Предложение и его отношение к языку и речи. / Владимир Андреевич Звегинцев. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 308 с.
 141. Здравомыслов А. Г. Потребности, интересы, ценности : монография / Андрей Григорьевич Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – 222 с.
 142. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. / Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с. – (Сер.: Библиотека учителя иностранного языка).
 143. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособ. / И. А. Зимняя. – Ростов н/ Д.: «Феникс», 1997. – 480 с.
 144. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии. / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2000. – 310 с.
 145. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Проективная диагностика в сказкотерапии. / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Е. А. Тихонова. – СПб. : Речь, 2003. – 208 с.
 146. 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.
 147. Знаков В. В. Понимание в познании и общении : монография / Виктор Владимирович Знаков. – М.: Институт психологии РАН, 1994. – 235 с.
 148. Иваницкая Г. М. Уроки развития речи : пособ. для учителя. / Г. М. Иваницкая. – К.: Рад. шк., 1990. – 224 с.

149. Ивановская О. Г. Семантический резонанс и понимание текстов : монография / Ольга Геннадиевна Ивановская. – СПб.: Речь, 2011. – 302 с.
150. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы : учеб. пособ. / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с. – (Сер. : Мастера психологии).
151. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. / Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 432 с. – (Сер. : Мастера психологии).
152. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. / Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Питер, 2010. – 576 с. – (Сер. : Мастера психологии).
153. Ильин Е. П. Психология риска. / Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 288 с. – (Сер. : Мастера психологии).
154. Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці : монографія / авт. колектив : Г. О. Балл, О. В. Губенко, О. В. Завгородня [та ін.] ; за ред. Г. О. Балла. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 206 с.
155. Исследование речевого мышления в психолингвистике / под ред. Е. Ф. Тарасова. – М. : Наука, 1985. – 240 с.
156. Казанская В. Г. Подросток : социальная адаптация : книга для психологов, педагогов и родителей. / Валентина Георгиевна Казанская. – СПб.: Питер, 2011. – 288 с.
157. 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.
158. Калитеевская Е. Р. Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте. / Е. Р. Калитеевская, Д. А. Леонтьев. // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 49-55.
159. 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. – М., 1981. – 25 с.
160. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти : навч. посіб. / Л. М. Карамушка. – К. : ІЗМН, 1997. – 180 с.
161. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія / Людмила Миколаївна Карамушка. – К. : Ніка-Центр, 2000. – 332 с. (Сер. : Новітня психологія. Вип. 6.).
162. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості : монографія / Зіновія Степанівна Карпенко. – Івано-Франківськ. : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
163. Карпов А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики : монография / Анатолий Викторович Карпов. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 504 с.
164. Карпов А. В. Психология рефлексинных механизмов деятельности : монография / Анатолий Викторович Карпов. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 422 с.

165. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. / А. В. Карпов. // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45-56.
166. Карпов А. В. Психология рефлексии : монография / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М.: Институт психологии РАН – Ярославль : Аверс Пресс, 2002. – 329 с.
167. Келиш Э. В поисках смысла визуальных образов / Э. Келиш. // Арт-терапия в эпоху постмодерна / под ред. А. И. Копытина. – СПб.: Речь; Семантика-С, 2007. – С. 15-49.
168. Келли Дж. Психология личности. Теория личных конструктов : монография / Джордж А. Келли ; [пер. с англ. С. Рысева]. – СПб.: Речь, 2000. – 249 с. – (Сер. : Мастерская психологии и психотерапии).
169. 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 государственный университет]. – Ставрополь, 2012. – 24 с.
170. Кле М. Психология подростка : (Психосексуальное развитие) : монография / Мишель Кле ; [пер. с фр. Е. П. Авдучевская]. – М. : Педагогика, 1991. – 298 с.
171. Климчук В. О. Тренинг внутренней мотивации. / В. О. Климчук. – СПб.: Речь, 2006. – 70 с.
172. Клонингер С. Теории личности : познание человека : монография / Сьюзен Клонингер ; [пер. с англ. А. Смирнов]. – СПб.: Питер, 2003. – 720 с. – (Сер. : Мастера психологии).
173. 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.
174. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия. / Г. А. Ковалев. // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 41-49.
175. Ковалев Г. А. Психологическое воздействие : теория, методология, практика : дис. на соискание уч. степени доктора психол. наук : спец. 19.00.01.: «Общая психология, история психологии» / Георгий Алексеевич Ковалев ; [Московский гос.ун-т]. – М., 1991. – 477 с.
176. 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.-Петербур. гос. ун-т]. – СПб, 2010. – 219 с.
177. Колпаков В. М. Управление развитием персонала : учеб. пособ. для студ. вузов / В. М. Колпаков. – К. : МАУП, 2006. – 712 с.
178. Кон И. С. Открытие «Я» / Игорь Семенович Кон. – М.: Просвещение, 1978. – 367 с.

179. Кон И. С. Психология ранней юности : книга для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
180. Копылов С. О. Психологические аспекты концепции М. М. Бахтина. / С. О. Копылов. // Вопросы психологии. – 2011. – № 3. – С. 92-99.
181. Копытин А. И. Основы арт-терапии. / Александр Иванович Копытин. – СПб.: Лань, 1999. – 256 с.
182. Копытин А. И. Теория и практика арт-терапии : монография / Александр Иванович Копытин. – СПб.: Питер, 2002. – 368 с. (Сер. : Золотой фонд психотерапии).
183. 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.
184. Корнилова Т. В. Методологические проблемы психологии принятия решений. / Т. В. Корнилова. // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, № 1. – С. 7-18.
185. Корнилова Т. В. Методологические основы психологии / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с. (Сер. : Учебное пособие).
186. Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений : учеб. пособ. для вузов / Т. В. Корнилова. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 286 с.
187. Костинский Г. Д. Пространственность в человеческом сознании. / Г. Д. Костинский. // Мир психологии. – 1999. – № 4. – С. 120-125.
188. Костюк Г. С. Принцип развития в психологии / Г. С. Костюк. // Методологические и теоретические проблемы психологии / под ред. Е. В. Шороховой. – М. : Наука, 1969. – С. 118-152.
189. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
190. Копьев А. Ф. Психологическое консультирование : опыт диалогической интерпретации. / А. Ф. Копьев. // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 17-25.
191. Крайг Г. Психология развития. / Грэйс Крайг ; [пер. с англ. Н. Мальгиной, Н. Миронова и др.]. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с. – (Сер. : Мастера психологии).
192. Краско Т. И. Психология рекламы / Т. И. Краско ; под ред. Е. В. Ромата. – Х. : Студцентр, 2002. – 216 с.
193. Краснорядцева О. М. Ценностная детерминация профессионального поведения педагогов. / О. М. Краснорядцева. // Сибирский психологический журнал. – 1998. – № 7. – С. 25-29.
194. Кремень В. Г. Філософія : мислителі, ідеї, концепції : підручник / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К.: Книга, 2005. – 528 с.
195. Кроссли М. Л. Нарративная психология. Самость, психологическая травма и конструирование смыслов / Мишель Л. Кроссли ; [пер. с англ. О. В. Гритчиной]. – Х.: «Гуманитарный Центр», 2013. – 284 с.

196. 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. – К.: Плеяди, 2006. – 220 с.
197. Крутецкий В. А. Психология подростка / В. А. Крутецкий, Н. С. Лукин. – М.: Учпедгиз, 1959. – 240 с.
198. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. Книга для учителей и классных руководителей / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1976. – 303 с.
199. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції : навч. посіб. / С. Б. Кузікова. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. – 384 с.
200. Кулагина И. Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет) : учеб. пособ. / И. Ю. Кулагина. – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 176 с.
201. Кулюткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий. / Ю. Н. Кулюткин. // Психологические исследования интеллектуальной деятельности / под ред. О. К. Тихомирова. – М.: Изд-во Московского университета, 1979. – С. 22-29.
202. Куницына В. Н. Межличностное общение : учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с. (Сер. : Учебник нового века).
203. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге : книга для учителя / С. Ю. Курганов. – М. : Просвещение, 1989. – 127 с.
204. Кучинский Г. М. Диалог и мышление. / Г. М. Кучинский. – Минск : Изд-во БГУ, 1983. – 190 с.
205. Кьеркегор С. Страх и трепет. / Сёрен Аби Кьеркегор ; [пер.с дат. Н. В. Исаевой и С. А. Исаева]. – Л.: Глобус, 1991. – 44 с. (Сер. : Западная философская классика).
206. Ладыженская Т. А. Связная речь / Т. А. Ладыженская. // Методика развития речи на уроках русского языка : книга для учителя / авт. коллектив : Н. Е. Богуславская, В. И. Капинос, А. Ю. Купалова [и др.]; под ред. Т. А. Ладыженской. – М. : Просвещение, 1991. – 240 с.
207. Ларцев В. С. Формування особистості : детермінанти, проблеми, перспективи (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філософ. наук : спец. : 09.00.03. : «Історія філософії» / Володимир Сергійович Ларцев. – Київ, 2003. – 30 с.
208. Латта Н. Пока ваш подросток не свел вас с ума / Найджел Латта ; [пер. с англ. М. М. Яблокова]. – М. : РИПОЛ Классик, 2012. – 352 с.
209. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии. Подходы, диагностика, система занятий / Л. Д. Лебедева. – СПб.: Речь, 2003. – 256 с.
210. Леванова Е. А. Игра в тренинге. Личный помощник тренера / Е. А. Леванова, А. Н. Соболева, В. А. Плешаков, Г. С. Голышев. – СПб.: Питер, 2012. – 368 с. – (Сер. : Практическая психология).
211. Левин К. Теория поля в социальных науках : монография / Курт Цадек Левин : [пер.с англ. Е. Сурпина]. – СПб.: Сенсор, 2000. – 368 с.

212. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. / Натан Семенович Лейтес. – М.: Педагогика, 1971. – 280 с.
213. Лекторский В. А. Субъект. Объект. Познание. : монография / Владислав Александрович Лекторский. – М. : Наука, 1980. – 340 с.
214. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики : учебник / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл; СПб. : Лань, 2003. – 287 с.
215. Леонтьев А. А. Психологическая структура значения. / А. А. Леонтьев. // Семантическая структура слова. Психолингвистические исследования : сб. статей / под ред. А. А. Леонтьева (отв. ред.) и др. – М., 1971. – С. 7-19.
216. Леонтьев А. А. Психологические единицы и порождение речевого высказывания : монография / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М.: Наука, 1969. – 307 с.
217. Леонтьев А. А. Психология общения : монография / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 365. с.
218. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности : некоторые проблемы общей теории речевой деятельности : монография / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : Наука, 1965. – 245 с.
219. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность : монография / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
220. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : монография / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
221. Леонтьев А. Н. Педагогическое общение. Новое в жизни, науке, технике. / А. Н. Леонтьев. // Педагогика и психология. – 1979. – № 1. – С. 3-11.
222. Леонтьев А. Н. К вопросу о моделировании и математизации в психологии. / А. Н. Леонтьев, Э. Н. Джафаров. // Вопросы психологии. – 1973. – № 3. – С. 3-14.
223. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций. / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1992. – 17 с.
224. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности / Дмитрий Алексеевич Леонтьев.– М.: Смысл, 1997 – 64 с.
225. Леонтьев Д. А. Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности : монография / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – 3-е изд., доп. – М. : Смысл, 2007. – 511 с.
226. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие : опыт многомерной реконструкции / Д. А. Леонтьев. // Вопросы философии. – 1996 – № 4 – С. 15-26.
227. Леонтьев Д. А. Тест жизнестойкости. / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М. : Смысл, 2006. – 63 с.
228. Линден А. Библия НЛП. Настольная книга психотехнолога. / А. Линден, К. Перуц ; [пер. с англ. С. Рысева]. – СПб.: Прайм ЕВРОЗНАК, 2010. – 384 с. – (Сер. : Лучшие психотехнологии мира).
229. 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 институт РАО]. – М., 2004. – 236 с.
230. 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» – СПб., 2009 г. – Т.1 – С. 378-383.
231. Лисанюк Е. Н. Аргументация в нормативных контекстах : подходы и проблемы // Коммуникация и образование : сб. статей / под ред. С. И. Дудника. – СПб., 2004. – С. 216-233.
232. Литовський В. Ф. Школа і права дитини. / В. Ф. Литовський. // Психологічні засади гуманізації загальної середньої освіти : зб. статей / за ред. С. О. Мусатова. – Рівне, 1995. – С. 3-9.
233. Лифинцева Т. П. Философия диалога Мартина Бубера. / Т. П. Лифинцева. – М.: ИФ РАН, 1999. – 134 с.
234. Личко А. Е. Словарь современной американской психиатрической терминологии с ее отличиями от принятой в России. / А. Е. Личко, Н. Я. Иванов. // Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. – 1992. – № 4. – С. 63-84.
235. Лишин О. В. Воспитывающее воздействие ведущей деятельности в системе отношений «ребенок-взрослый» на формирование личностной направленности человека : дис. на соискание уч. степени доктора психол. наук : спец.: 19.00.07: «Педагогическая психология» / Олег Всеволодович Лишин. – М., 2004. – 376 с.
236. Лишин О. В. Подросток в эпоху перемен. / О. В. Лишин. // Мир психологии. – 2007. – № 4 (52). – С. 11-26.
237. 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.
238. 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. – К., 1990. – 15 с.
239. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Борис Федорович Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
240. Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии / Б. Ф. Ломов. // Вопросы психологии. – 1975. – № 2 – С. 31-45.
241. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. / Юрий Михайлович Лотман. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 464 с.

242. Лотман Ю. М. Культура и взрыв. / Юрий Михайлович Лотман. – М.: Гнозис, 1992. – 270 с.
243. Лотман Ю. М. Семиосфера : монография / Юрий Михайлович Лотман. – СПб : Искусство-СПб, 2000. – 704 с.
244. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. / Юрий Михайлович Лотман. – М. : Гнозис, 1970. – 384 с.
245. Лурия А. Р. Речь и мышление. / Александр Романович Лурия. – М : Изд-во МГУ, 1975. – 120 с.
246. Лурия А. Р. Язык и сознание. / Александр Романович Лурия. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 357 с.
247. 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). Серія «Психологія. Політологія» : Матеріали III Харківських Міжнародних психологічних Читань. Ч.1, 2. – Х., 1999. – С. 69-74.
248. Львов М. Р. Тенденция развития речи учащихся. Вып. 2. / М. Р. Львов. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1979. – 80 с.
249. Мадди С. Смыслообразование в процессе принятия решений. / Сальваторе Р. Мадди ; [пер. с англ. Е. Н. Осина ; под ред. Д. А.Леонтьева]. // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, № 6. – С. 87-101.
250. Мадди С. Теории личности : сравнительный анализ : монография / Сальваторе Р. Мадди ; [пер. с англ. И. Авидон, А. Батустин, П. Румянцева]. – СПб.: Речь, 2002. – 539 с.
251. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості : монографія / Сергій Дмитрович Максименко. – К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
252. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі : в 2 т. Т. 1. : Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології : монографія / Сергій Дмитрович Максименко. – К.: Форум, 2002. – 319 с.
253. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі : в 2 т. Т. 2. : Моделювання психологічних новоутворень : генетичний аспект : монографія / Сергій Дмитрович Максименко. – К.: Форум, 2002. – 335 с.
254. Максименко С. Д. Экспериментальный метод в советской возрастной и педагогической психологии : автореф. дис. на соискание уч. степени доктора психол. наук : спец. : 19.00.07.: «Педагогическая и возрастная психология» / Сергей Дмитриевич Максименко. – К., 1989. – 35 с.
255. 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 імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський, 2013. – Вип. 22. – С. 7-26.
256. Максименко С. Д. Психологія особистості : підручник. / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча. – К.: ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.

257. Максимова Н. Ю. Психологія девіантної поведінки : навч. посіб. / Н. Ю. Максимова. – К. : Либідь, 2011. – 520 с.
258. Макшанов С. И. Психология тренинга : Теория. Методология. Практика : монография / Сергей Иванович Макшанов. – СПб.: Образование, 1997. – 238 с.
259. Малкина-Пых И. Г. Возрастные кризисы : справочник практического психолога. / Ирина Германовна Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2004. – 896 с.
260. 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.
261. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию : монография / Мераб Константинович Мамардашвили. – М.: Прогресс, 1992. – 412 с.
262. Манолова О. Н. Среда как психологический ресурс подростка / О. Н. Манолова. // Мир психологии. – 2007. – № 4 (52). – С. 116-124.
263. Маслоу А. Психология бытия / Абрахам Маслоу ; [пер. с англ. О. О. Чистякова]. – М.: Рефл-бук ; К. : Ваклер, 1997. – 304 с.
264. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество : монография / Алексей Михайлович Матюшкин. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 720 с. (Сер.: Психологи Отечества).
265. Матюшкин А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности. / А. М. Матюшкин. // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 5-17.
266. 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.
267. Мединцев В. А. Диалогическое моделирование психологических взаимодействий. / В. А. Мединцев. // Вопросы психологии. – 2005. – № 5. – С. 50-57.
268. Мединцев В. А. Субъектно-диалогическая модель внутреннего пространства личности. / В. А. Мединцев. // Вопросы психологии. – 2011. – № 3. – С. 100-112.
269. Менегетти А. Проект «Человек» / Антонио Менегетти ; [пер. с итал. ННБФ «Онтопсихология»]. – изд. 2-е, испр. – М.: ННБФ «Онтопсихология», 2005. – 336 с.
270. 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.
271. Мид М. Культура и мир детства : Избранные произведения / Маргарет Мид ; [пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева]. – М.: Наука, 1988. – 455 с.

272. Митина Л. М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя / Л. М. Митина. – Кемерово : Кемеровский ОИУУ, 1996. – 49 с.
273. Михайлова Е. В. Самопрезентация : теории, исследования, тренинг / Елена Витальевна Михайлова. – СПб.: Речь, 20007. – 224 с.
274. Москаленко А. Т. Личность как предмет философского познания. Философская теория личности и ее психологические и биологические основания : монография / А. Т. Москаленко, В. Ф. Сержантов. – Новосибирск : Наука, 1984. – 319 с.
275. Моргун В. Ф. Основи психологічної діагностики : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. / В. Ф. Моргун, І. Г. Тітов. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2009. – 464 с.
276. Морева Н. А. Тренинг педагогического общения : учеб. пособ. для вузов / Н. А. Морева. – М. : Просвещение, 2003. – 304 с.
277. Моросанова В. И. Самосознание и саморегуляция поведения / В. И. Моросанова, Е. А. Аронова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 213 с.
278. Муляр В. І. Проблема становлення особистості в системі «Індивід – Суспільство» (філософсько-культурологічний аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філософ. наук : спец.: 09.00.03.: «Соціальна філософія та філософія історії» / Володимир Ілліч Муляр. – Дніпропетровськ, 1999. – 31 с.
279. 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, 1995. – С. 17-22.
280. Мусатов С. О. Педагогічна комунікація : психологічні витоки та особливості / С. О. Мусатов. // Освіта і управління. – 1999. – № 3. – С. 47-52.
281. Мусатов С. О. Передумови кризових явищ у психології / С. О. Мусатов. // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 3 (48). – С. 5-17.
282. Мусатов С. О. Психологічний вимір педагогічної комунікації. / С. О. Мусатов. // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 1. – С. 57-67.
283. Мусатов С. О. Психологія педагогічної комунікації : теоретико-методологічний аналіз. / С. О. Мусатов. – К.; Рівне : Ліста – М., 2003. – 176 с.
284. Мухина В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 456 с.
285. Надирашвили Ш. А. Установка и деятельность. / Шота Александрович Надирашвили ; АН ГССР, Ин-т психологии им. Д. Н. Уznaдзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1987. – 361 с.
286. 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.

287. 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.
288. Нартова-Бочавер С. К. Введение в психологию развития : учеб. пособ. / С. К. Нартова-Бочавер, А. В. Потапова. – 2-е изд., испр. – М. : Флинта : МПСИ, 2008. – 216 с.
289. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А. Д. Наследов. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.
290. Наследов А. Д. SPSS 19. Профессиональный статистический анализ данных / А. Д. Наследов. – СПб.: Питер, 2011. – 400 с.
291. 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.
292. Нестерова О. В. Педагогическая психология в схемах, таблицах и опорных конспектах : учеб. пособ. для вузов / О. В. Нестерова. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 112 с. – (Сер. : Высшее образование).
293. Нестуля О. О. Основи лідерських якостей та практичних навичок менеджера : навч. посіб. / О. О. Нестуля, С. І. Нестуля, В. В. Карманенко. – К. : Знання, 2013. – 287 с.
294. Никандров В. В. Экспериментальная психология. / Виктор Викторович Никандров. – 2-е изд., доп. – СПб.: Речь, 2007. – 512 с.
295. Никифоров Г. С. Самоконтроль человека : монография / Герман Сергеевич Никифоров. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1989. – 192 с.
296. 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. – М.: Интербук, 1990. – 301 с.
297. Норакидзе В. Г. Свойства личности и фиксированная установка. / В. Г. Норакидзе. // Вопросы психологии. – 1983. – № 5. – С. 130-136.
298. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка. / Нора Ньюкомб. – 8-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 640 с. – (Сер. : Мастера психологии).
299. Обухова Л. Ф. Детская психология : теории, факты, проблемы. / Л. Ф. Обухова. – М. : Тривола, 1996. – 360 с.
300. 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. – М., 1982. – 216 с.
301. Огнев А. С. Субъектогенез и психотренинг саморегуляции. / Александр Сергеевич Огнев. – Воронеж : Изд-во Воронежского гуманитарного института, 1997. – 336 с.
302. Олпорт Г. В. Личность в психологии : монография / Гордон Виллард Олпорт ; [пер. с англ. О. Исаковой]. – М. : КСП+, СПб : Ювента, 1982. – 325 с.

303. Ольшанский В. Б. Личность и социальные ценности. / В. Б. Ольшанский. // Социология в СССР : в 2 т. / ред.-сост. Г. В. Осипов. – М., 1965. – Т.2. – С. 471-511.
304. Орлов А. Б. Личность и сущность : внешнее и внутреннее Я человека. / А. Б. Орлов. // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 5-18.
305. Орлов А. Б. Перспективы гуманизации обучения. / А. Б. Орлов. // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 142-146.
306. Орлова И. В. Тренинг профессионального самопознания : теория, диагностика и практика педагогической рефлексии. / И. В. Орлова. – СПб.: Речь, 2006. – 128 с.
307. Основи гештальттерапії / упоряд.: О. Марінушкіна, Н. Турбовець, О. Главник. – К.: Главник, 2006. – 128 с. – (Сер. : Психологічний інструментарій).
308. Основи практичної психології / авт. колектив : В. Г. Панок, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелєва [та ін.] : підручник. – К. : Либідь, 1999. – 536 с.
309. Остин Дж. Л. Слово как действие. / Дж. Л. Остин. // Новое в зарубежной лингвистике : вып. 17. Теория речевых актов : сб. ст. / общ. ред. Б. Ю. Городецкого. – М., 1986. – С. 22-129.
310. Пелипенко А. А. Культура как система. / А. А. Пелипенко, И. Г. Яковенко. – М.: «Языки русской культуры», 1998. – 371 с.
311. Перлз Ф. С. Теория гештальт-терапии : монография / Ф. С. Перлз, Р. Х.- П. Гудмэн ; [пер. с англ. В. Кислюк, А. Корнева, В. Петренко]. – М.: Институт Общегуманитарных исследований, 2004. – 384 с.
312. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания : монография / Виктор Федорович Петренко. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 208 с.
313. Петров І. К. Розвиток рефлексивного знання у студентів-психологів. / І. К. Петров. // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – № 17 (41), част. I.– С. 239-243.
314. Петровский А. В. Основы теоретической психологии. / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М.: ИНФРА-М., 1998. – 528 с.
315. Петровский В. А. Личность : феномен субъектности : монография / Вадим Артурович Петровский. – Ростов н/ Д.: Феникс, 1993. – 267 с.
316. Петровский В. А. Личность в психологии : монография / Вадим Артурович Петровский. – Ростов н/ Д.: Феникс, 1996. – 512 с.
317. Пироженко Т. А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка : монография / Тамара Александрова Пироженко. – К.: Нора-принт, 2002. – 310 с.
318. Платон. Сочинения : в 3 т. Т.2. / под общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса. – М.: Мысль, 1970. – 362 с.
319. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий : уч. пособ. / К. К. Платонов. – М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.

320. Погодин И. А. Диалоговая гештальт-терапия : психотерапия переживанием : монография / Игорь Александрович Погодин. – Ростов н/Д.: Феникс, 2012. – 381 с. – (Сер. : Психологический практикум).
321. Погоньшева Д. А. Моделирование как метод реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании. / Д. А. Погоньшева. // Педагогика. – 2009. – № 10. – С. 22-28.
322. Подолянко Л. А. Ціннісний світ людини в екзистенції. / Л. А. Подолянко. // Наука. Релігія. Суспільство. – 2011. – № 1. – С. 24-30.
323. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / К. Н. Поливанова. – М.: Академия, 2000. – 184 с.
324. 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.
325. Польштер И. Интегрированная гештальт-терапия : Контуры теории и практики / И. Польштер, М. Польштер ; [пер. с англ. А. Я. Логвинской]. – М. : Независимая фирма «Класс», 1997. – 272 с. – (Сер. : Библиотека психологии и психотерапии).
326. Понизовкина И. Ф. Утрата смысла жизни как проблема современного общества. / И. Ф. Понизовкина. // Вестник Российского философского общества. – 2007. – № 1 (41). – С. 111-114.
327. Попкова Н. В. Человек в техногенном мире : творец или творение ? / Н. В. Попкова. // Мир психологии. – 2005. – № 4. – С. 216-226.
328. 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 имени А.С. Пушкина»]. – СПб., 2011. – 25 с.
329. Потебня А. А. Мысль и язык. / А. А. Потебня. – Х. : Освіта, 1982. – 194 с.
330. Похилько В. И. Техника репертуарных решеток в экспериментальной психологии личности. / В. И. Похилько, Е. О. Федотова. // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 151-157.
331. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации : монография / Георгий Георгиевич Почепцов. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер – 2003. – 656 с.
332. Практическая психология образования : учеб. пособ. для вузов / авт. коллектив : И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Н. И. Гуткина [и др.] ; под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Просвещение, 2003. – 480 с.
333. 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. – М., 1987. – 240 с.
334. Пригожин И. Р. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. / И. Р. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.

335. Профілактика синдрому емоційного вигорання педагогів / уклад. А. Г. Дербеньова, А. В. Кунцевська. – Х. : Видавнична група «Основа», 2009. – 223 с. – (Сер. : Психологічна служба школи).
336. Психология общения : Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. – М. : Изд-во «Когито-Центр», 2011. – 600 с.
337. Психологическая наука в России XX века : проблемы теории и истории / под ред. А. В. Брушлинского. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. – 476 с.
338. 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.
339. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика-Пресс, 1997. – 440 с.
340. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
341. Психология подростка. Полное руководство / под ред. чл.-кор. РАО А. А. Реана. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 432 с. – (Сер. : Психологическая энциклопедия).
342. Психология современного подростка / под ред. проф. Л. А. Регуш. – СПб.: Речь, 2005. – 400 с.
343. Пурнис Н. Е. Арт-терапия в развитии персонала. / Наталья Евгеньевна Пурнис. – СПб.: Речь, 2008. – 176 с.
344. Пушкарева Т. Г. Формирование социальной компетентности обучающихся : тенденции, направления, результаты, проблемы / Т. Г. Пушкарева. // Вопросы психологии, педагогики и образования : интеграция науки и практики : Материалы Международной науч.-практ. конференции, г. Москва (9 октября 2013 г.) / АНО содействия развитию современной отечественной науки; Изд.дом «Науч.обозрение»; редкол.: М.В.Васильева (гл.ред.) [и др.] – М., 2013. – С. 21-33.
345. 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 государственный университет]. – Ставрополь, 2012. – 25 с.
346. Радина Н. К. Истории и сказки в психологической практике. / Надежда Константиновна Радина. – СПб.: Речь, 2006. – 208 с.
347. Развитие личности : проблемы, поиски, решения / под ред. А. В. Меренкова. – Свердловск : Изд-во Урал.ун-та, 1989. – 124 с.
348. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. / Филипп Райс; [пер. с англ. Н. Мальгиной, С. Харитоновой и др.]. – 8-е изд. – СПб.: Питер, 2000. – 624 с. – (Сер. : Мастера психологии).

349. Реан А. А. Социальная педагогическая психология. / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 416 с. – (Сер. : Мастера психологии).
350. Реан А. А. Психология адаптации личности. / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 479 с.
351. Реан А. А. Психология и педагогика. / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб.: Питер, 2009. – 432 с. – (Сер. : Учебное пособие).
352. Рикер П. Герменевтика. Этика. Политика. (Московские лекции и интервью) / Пол Рикёр ; [пер. с фр. и ред. И. С. Вдовиной]. – М.: АО КАМІ, 1995. – 160 с. – (Сер. : Первые публикации в России).
353. Рикер П. Конфликт интерпретаций : Очерки о герменевтике. / Пол Рикёр ; [пер. с фр. И. С. Вдовиной]. – М.: Медиум, 1995. – 623 с.
354. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : навч. посіб. / В. В. Рибалка. – Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.
355. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Роджерс ; [пер. с англ. М. М. Исениной]; общ. ред. д.п.н. Е. И. Исениной. – М.: Прогресс; Универс, 1994. – 480 с.
356. Роджерс К. Вчитися бути вільним / К. Роджерс // Гуманістична психологія : Антологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів : у 3-х т. / упорядники й наукові редактори Роман Трач (США) і Георгій Балл (Україна). – К.: Університетське видавництво «Пульсари», 2001. – Т. 1 : Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – С. 38-59.
357. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия / Карл Роджерс ; [пер. с англ. В. Данченко]. – М.: Рефл-бук; Киев : Ваклер, 1997. – 320 с.
358. Розеншток-Хюсси О. Речь и действительность. / Ойген Розеншток-Хюсси ; [пер. с англ. А. Хараша, В. Махлина]. – М.: ЛАБИРИНТ, 1994. – 213 с.
359. Рубинштейн М. М. Проблема учителя. / Моисей Матвеевич Рубинштейн. – М. – Л.: Московское акционерное издательское общество, 1927. – 176 с.
360. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. / С. Л. Рубинштейн – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.
361. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. / С. Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1972. – 423 с.
362. 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. – М. : Прогресс ; Универс, 1993. – 368 с.
363. Савиных В. Н. Психолого-педагогические основания позитивного разрешения кризиса отрочества. / В. Н. Савиных. // Психология обучения. – 2007. – № 5. – С. 56-66.
364. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : монографія / Мирослав Васильович Савчин. – Івано-Франковськ : Місто НВ, 2008. – 280 с.

365. 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.
366. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении : монография / Нина Гавриловна Салмина. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1988. – 288 с.
367. Сапогова Е. Е. Морфология и психосемиотика сказки в контексте моделирующих процессов воображения. / Е. Е. Сапогова. // Журнал практического психолога. – 1999. – № 10-11. – С. 5-26.
368. 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). – P. 29-43.
369. 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. – М.: Политиздат, 1989. – С. 319-344.
370. Сарычев С. В. Педагогическая психология. Краткий курс / С. В. Сарычев, И. Н. Логвинов. – СПб.: Питер, 2006. – 224 с.
371. Сафин В. Ф. К проблеме самоопределения личности и ее активности. / В. Ф. Сафин. // Вопросы самоопределения личности и ее активности : Межвузовский сб. науч. трудов / под ред. В. Ф. Сафина. – Уфа : Башкирский пединститут, 1985. – С.3-31.
372. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
373. Семенов И. Н. Психология рефлексии в научном творчестве С. Л. Рубинштейна. / И. Н. Семенов. // Психологический журнал. – 1989 – Т.10, № 4 – С. 9-17.
374. Семенов И. Н. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии. / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов. // Исследование проблем психологии творчества : сборник / под ред. Я. А. Пономарева. – М., 1983 – С. 11-26.
375. Семенов И. Н. Психология рефлексии : проблемы и исследования. / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов. // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 9-17.
376. Семенов И. Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности. / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов. // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35-42.
377. Семенов В. С. О перспективах человека в XXI столетии. / В. С. Семенов. // Вопросы философии. – 2005. – № 9. – С. 26-37.
378. Семиченко В. А. Психология речи : учебн. пособ. / В. А. Семиченко. – К.: Магистр-S, 1998. – 112 с.
379. Сержантов В. Ф. Природа человека и его судьба (философская антропология) : монография / Василий Филиппович Сержантов ; ответств. ред. проф. Г. В. Гребеньков. – СПб.; Донецк : АОЗТ «Маратон» , 1994. – 426 с.

380. Сержантов В. Ф. Человек, его природа и смысл бытия : монография / Василий Филиппович Сержантов. – Л.: ЛГУ, 1990. – 360 с.
381. Середа Е. И. Практикум по межличностным отношениям : помощь и личностный рост / Е. И. Середа. – СПб.: Речь, 2006. – 224 с.
382. Сериков В. В. Личностный подход в образовании : концепция и технологии : монография / Владислав Владиславович Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 150 с.
383. Серль Дж. Р. Что такое речевой акт? / Дж. Р. Серль. // Новое в зарубежной лингвистике : вып. 17. Теория речевых актов : сборник / общ. ред. Б. Ю. Городецкого. – М., 1986. – С. 151-169.
384. Серль Дж. Р. Классификация иллокутивных актов / Дж. Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике : вып. 17. Теория речевых актов : сборник / общ. ред. Б. Ю. Городецкого. – М., 1986. – С. 170-194.
385. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. / Елена Васильевна Сидоренко. – СПб.: Речь, 2000. – 350 с.
386. Сидоренко Е. В. Терапия и тренинг по Альфреду Адлеру. / Елена Васильевна Сидоренко. – СПб.: Речь, 2000. – 352 с.
387. Сидоренко Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию : авторская концепция. / Елена Васильевна Сидоренко. – СПб.: Речь, 2001. – 256 с.
388. 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 государственный университет]. – Ярославль, 2002. – 224 с.
389. Славская А. Н. Личность как субъект интерпретации / А. Н. Славская. – Дубна : Феникс +, 2005. – 240 с.
390. 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.
391. Слобин Д. Психолингвистика / Д. Слобин, Дж. Грин ; [пер. с англ. Е. И. Негневицкой] / общ. ред. и предисл. А. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1976. – 350 с.
392. Слободчиков В. И. Образовательная среда : реализация целей образования в пространстве культуры. / В. И. Слободчиков. // Новые ценности образования : культурные модели школ. – Вып. 7. – М. : Инноватор – Bennet college, 1997. – С. 177-184.
393. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – 800 с.
394. Смит Г. К. Тренинг прогнозирования поведения : тренинг сенситивности. / Генри Клей Смит ; [пер. с англ. А. Саушкиной.] – СПб.: Речь, 2001. – 256 с.

395. Снегирева Т. В. Восприятие сверстников и взрослых подростками и старшеклассниками. / Т. В. Снегирева. // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 61-70.
396. Соколов Д. Ю. Сказки и сказкотерапия. / Д. Ю. Соколов. – 2-е изд. – М.: Независимая фирма «Класс», 2000. – 160 с.
397. Соколова Е. Т. Зависимость самооценки подростка от отношения к нему родителей. / Е. Т. Соколова, И. Г. Чеснова. // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 110-117.
398. Солонько Л. А. Проблемы личностного самоопределения человека. / Леонид Анатолиевич Солонько. // Философская и социологическая мысль. – 1995. – № 9-10. – С. 50-87.
399. 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»]. – М., 2012. – 34 с.
400. Соссюр Ф. де Заметки по общей лингвистике. / Фердинанд де Соссюр ; [пер. с франц. Б. П. Нарумов, Н. А. Слюсарева] / общ. ред., вступ. ст. и коммент. Н. А. Слюсаревой. – М.: Прогресс, 1990. – 280 с. – (Сер. : Языковеды мира).
401. Соссюр Ф. де Курс общей лингвистики. / Фердинанд де Соссюр ; [пер. с франц. А. М. Сухотина] / науч. ред., предисл. и прим. Н. А. Слюсаревой. – М.: Логос, 1998 – 425 с.
402. Станкин М. И. Психология общения : курс лекций / М. И. Станкин. – М.: Московский психолого-социальный институт ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с. – (Сер. : Библиотека школьного психолога).
403. Старшенбаум Г. В. Тренинг навыков практического психолога : Интерактивный учебник : игры тесты упражнения. / Г. В. Старшенбаум. – М.: Психотерапия, 2006. – 416 с.
404. 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.
405. 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]. – М., 1997. – 24 с.
406. 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.
407. Теоретико-методологічні засади психологічної корекції особистості соціально дезадаптованих неповнолітніх : монографія / авт. колектив :

- Н. Ю. Максимова, І. Ф. Манілов, А. М. Грись [та ін.]; за ред. Н. Ю. Максимової. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 258 с.
408. Технології роботи організаційних психологів : навч. посіб. / за наук. ред. Л. М. Карамушки. / К.: Фірма «ІНКОС», 2005 – 366 с.
409. Токарева Н. Н. Диалогический модус психолого-педагогического сопровождения личностного становления подростков : Dialogowy modus psychologiczno-pedagogicznego wsparcia rozwoju osobowościowego nastolatków. / Н. Н. Токарева. // Psychologiczno-pedagogiczne wsparcie rozwoju dzieci i młodzieży. / Tatiana Senko (red.). – Nowy Sącz : Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu. – S. 143-158.
410. Токарева Н. Н. Конструктивные модели общения подростков в формате успешного моделирования личности. / Н. Н. Токарева. // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 6 (22) – С. 136 – 142.
411. Токарева Н. Н. Моделирование личностных конструктов подростков в контексте рефлексивного диалога. / Н. Н. Токарева. // Итоги и перспективы научных исследований : сб. научных трудов. – Краснодар, 2014. – С. 94 – 107.
412. Токарева Н. Н. Развитие коммуникативной компетентности личности подростка : Rozwój kompetencji komunikatywnej osobowości nastolatków / Н. Н. Токарева. // Scientific Papers of The Witelon State University of Applied Sciences in Legnica – 2014. – № 12 (3). – P. 57 – 66.
413. 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.
414. 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 / авт. колектив : О. П. Крупський, О. О. Лаврентьева, Т. О. Дороніна [та ін.]; за ред. О. О. Лаврентьевої, О. П. Крупського, Є. В. Намлієва. – Дніпропетровськ, 2014. – С. 30 – 48.
415. 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.
416. 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. – М., 2002. – 160 с.
417. Тренерська валіза / уклад. О. Главник, Р. Безпальча, О. Попова. – К. : Главник, 2006. – 144 с. – (Сер. : Психологічний інструментарій).

418. Троянская А. И. Профессиональная рефлексия личности в мире этнической культуры : монография / Анна Игоревна Троянская. – Ижевск : УдГУ, 2011. – 119 с.
419. Туріщева Л. В. Настільна книга шкільного психолога : навч.-метод. посіб. для вчителя / Л. В. Туріщева. – Х. : Вид. група «Основа» : Тріада+, 2008. – 256 с.
420. Туріщева Л. В. Психологічні тренінги для школярів. / Людмила Василівна Туріщева. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 124 [4] с. – (Сер. : Тренінги в педагогічній практиці).
421. Туріщева Л. В. 101 схема й таблиця. На допомогу шкільному психологу. / Л. В. Туріщева. – Х. : Вид. група «Основа», 2008. – 94 [2] с. – (Сер. : Золота педагогічна скарбниця).
422. Уемов А. И. Логические основы метода моделирования : монография / Авенир Иванович Уемов. – М.: Мысль, 1971. – 311 с.
423. Узнадзе Д. Н. Психология установки : монография / Дмитрий Николаевич Узнадзе. – СПб.: Питер, 2001 – 416 с.
424. Ушакова Т. Н. Психология речи и психоллингвистика. / Т. Н. Ушакова. // Психологический журнал. – 1991. – Т.12, № 6. – С. 12-25.
425. Ушакова Т. Н. Рождение слова : Проблемы психологии речи и психоллингвистики : монография / Татьяна Николаевна Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 524 с. – (Сер. : Достижения в психологии).
426. Ушакова Т. Н. Текст как объект психологического анализа. / Т. Н. Ушакова. // Психологический журнал. – 1989. – № 1. – С. 107-115.
427. Ушакова Т. Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы. Психофизиологические механизмы внутренней речи : монография / Татьяна Николаевна Ушакова. – М.: Наука, 1979. – 214 с.
428. Ушакова Т. Н. Лингвопсихологическое исследование вербальной семантики / Т. Н. Ушакова, С. С. Белова, Е. А. Валуева. // Психологический журнал. – 2010. – № 6. – С. 83-97.
429. Ушакова Т. Н. Психологические исследования семантики речи / Т. Н. Ушакова, Н. Д. Павлова, И. А. Зачесова. // Вопросы психологии. – 1983. – № 5. – С. 30-41.
430. Федосенко Е. В. Психологическое сопровождение подростков : система работы, диагностика, тренинги : монография / Екатерина Владимировна Федосенко. – СПб.: Речь, 2008. – 192 с. – (Сер. : Психологический практикум).
431. Фельдштейн Д. И. Особенности стадий развития личности на примере подросткового возраста / Д. И. Фельдштейн. // Хрестоматия по возрастной психологии : учеб. пособ. для студ. / сост. Л. М. Семенюк; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М., 1994. – С. 226-236.
432. Фельдштейн Д. И. Психологические основы общественно полезной деятельности подростков : монография / Давид Иосифович Фельдштейн ; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1982. – 224 с.

433. Фельдштейн Д. И. Психология современного подростка : монография / Давид Иосифович Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1988. – 114 с.
434. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе : монография / Давид Иосифович Фельдштейн ; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
435. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. / Леон Фестингер ; [пер. с англ. А. Анистратенко, И. Знаешева.]. – СПб.: Речь, 2000. – 318 с.
436. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
437. Филипс Л. Дж. Дискурс-анализ. Теория и метод. / Л. Дж. Филипс, М. В. Йоргенсен ; [пер. с англ. и науч. ред. А. А. Киселёвой]. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2004. – 336 с.
438. Філософський словник / за ред. проф. В. І. Шинкарука. – К.: Головна редакція УРЕ, 1973. – 600 с.
439. Философская энциклопедия : в 5 т. Т. 3. / редкол. : Ф. В. Константинов (гл. ред.) и др. – М.: Советская энциклопедия, – 1964. – 584 с.
440. Философская энциклопедия : в 5 т. Т. 5. / редкол. : Ф. В. Константинов (гл. ред.) и др. – М.: Советская энциклопедия, – 1970. – 740 с.
441. Философский энциклопедический словарь / под ред. акад. С. С. Аверинцева, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичева [и др.]. – 2-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.
442. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии : наука о душе / Т. А. Флоренская. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
443. Франк С. Л. Смысл жизни / С. Л. Франк. // Вопросы философии. – 1990. – № 6. – С. 68-131.
444. Франкл В. Человек в поисках смысла : монография / Виктор Эмиль Франкл ; [пер.с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйдмана]. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с. – (Сер.: Б-ка зарубежной психологии).
445. 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. – М.: Прогресс, 1987. – 236 с.
446. Фрейджер Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты. / Р. Фрейджер, Дж. Фейдимен ; [пер. с англ. Е. Будаговой, М. Васильевой, В. Кучерявкина и др.]. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 704 с. – (Сер. : Большая университетская библиотека).
447. Фридман Дж. Конструирование иных реальностей. Истории и рассказы как терапия. / Дж. Фридман, Дж. Комбс ; [пер. с англ. В. В. Самойлов]. – М. : Независимая фирма «Класс», 2001. – 362 с. – (Сер. : Библиотека психологии и психотерапии. Вып. 87).

448. Фридман Л. М. Моделирование в психологии и психология моделирования. / Л. М. Фридман. // Вопросы психологии. – 1977. – № 2. – С. 15-27.
449. Фридман Л. М. О некоторых методологических вопросах моделирования и математизации в психологии. / Л. М. Фридман. // Вопросы психологии. – 1974. – № 5. – С. 3-12.
450. Фридман Л. М. Психологический справочник учителя. / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Совершенство, 1998. – 432 с. – (Сер. : Практическая психология и образование).
451. Фролов И. Т. Гносеологические проблемы моделирования : монография / Иван Тимофеевич Фролов. – М. : Наука, 1978. – 248 с.
452. Фромм Э. Иметь или быть? : монография / Эрнх Зелигманн Фромм ; [пер. с англ. Н. И. Войскунской, И. И. Каменкович и др.]. – М.: Прогресс, 1990. – 336 с.
453. 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. – М. : НИИ ОПП АПН СССР, 1979. – С. 17-35.
454. Харитонов А. Н. Аспекты лингвистической концепции А. А. Потебни и некоторые вопросы речевого общения / А. Н. Харитонов. // Психологические исследования общения / Академия наук СССР ; Инст-т психологии ; редкол. : Б. Ф. Ломов (отв. ред) и др. – М. : Наука, 1985. – С. 68-81.
455. 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 (психологические науки)» / Елена Валентиновна Хаяйнен ; [МГУ им. М. В. Ломоносова]. – М., 2005. – 206 с.
456. 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.
457. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования. / А. В. Хуторской. // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
458. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Хуторской. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.
459. Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер ; [пер. с англ. С. Меленевской, Д. Викторовой]. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с. – (Сер. : Мастера психологии).

460. Целуйко В. М. Психологические основы педагогического общения : пособ. для студ. и педагогов / В. М. Целуйко. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 295 с.
461. 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. – М., 1991. – 24 с.
462. Цукерман Г. А. Десяти-двенадцатилетние школьники : «ничья земля» в возрастной психологии. / Г. А. Цукерман. // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 17-31.
463. Человек в системе наук / под ред. И. Т.Фролова. – М.: Наука, 1989. – 504 с.
464. 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. – К.: Знання, 2001. – Вип. I. – С. 5-19.
465. 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. – К.: Знання, 2001. – Вип. I. – С. 63-75.
466. Чудновский В. Э. К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психологии. / В. Э. Чудновский. // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14, № 5. – С. 41-54.
467. Чудновский В. Э. Проблема становления смысложизненных ориентаций личности. / В. Э. Чудновский. // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25, № 6. – С. 5-11.
468. Чуприкова Н. И. Принцип словесно-знаковой сигнализации, речевое общение и умственное развитие. / Н. И. Чуприкова. // Вопросы психологии. – 1983. – № 5. – С. 19-29.
469. Чуркин И. Ю. Компетентностный подход в образовании. / И. Ю. Чуркин, Н. А. Чуркина. // Философия образования. – 2010. – № 3. – С. 121-127.
470. Чухина А. Человек и его ценностный мир в религиозной философии : монография / А. Чухина. – Рига : Зинатне, 1990. – 288 с.
471. 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. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – № 42 (66) – С. 14-20.
472. 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 / СХVIII : Психологія і педагогіка. – С. 64-69.
473. Шапарь В. Б. Психология кризисных ситуаций. / В. Б. Шапарь. – Ростов н/ Д.: Феникс, 2010. – 452 с. – (Сер. : Психологический факультет).

474. 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. – К., 1999. – 31 с.
475. Шейн С. А. Диалог как основа педагогического общения. / С. А. Шейн. // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 44-52.
476. Шейгал Е. И. Многоликий Нарратив. / Е. И. Шейгал. // Политическая лингвистика. Вып. (2) 22. – Екатеринбург, 2007. – С. 86-93.
477. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. / Л. В. Щерба ; ред. М. И. Матусевич. – М. : Учпедгиз, 1957. – 186 с.
478. Щербан Т. Д. Психологія навчального спілкування : дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. : 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Тетяна Дмитрівна Щербан. – К., 2005. – 445 с.
479. Шерковин Ю. А. Проблема ценностных ориентаций и массовые информационные процессы. / Ю. А. Шерковин. // Психологический журнал. – 1982. – Т.3, № 5. – С. 235-145.
480. 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.
481. Школа диалога культур : Идеи. Опыт. Перспективы / под ред. В. С. Библера. – Кемерово : «АЛЕФ» Гуманитарный Центр, 1993. – 416 с.
482. Шленов Ю. Стратегия образования XXI века и качество жизни. / Ю. Шленов, Ю. Бойцов. // Дайджест педагогічних ідей та технологій. – 2003. – № 4. – С. 24.
483. Шмелев А. Г. Введение в экспериментальную психосемантику : монография / Александр Георгиевич Шмелев. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 157 с.
484. Шпет Г. Г. Герменевтика и ее проблемы. / Густав Густавович Шпет. // Контекст. 1989. Литературно-теоретические исследования. – М.: Наука, 1989. – С. 220-266.
485. Штофф В. А. Моделирование и философия : монография / Виктор Александрович Штофф. – М.: Наука, 1960. – 306 с.
486. Шэффер Д. Дети и подростки : психология развития : монография / Дэвид Шэффер ; [пер. с англ. А. Багачев, С. Комаров, И. Малкова и др.]. – 6-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 976 с. – (Сер. : Мастера психологии).
487. Щедровицкий Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия. / Г. П. Щедровицкий. // Исследование речемыслительной деятельности. – Алма-Ата, 1974. – С. 12-28.
488. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия : монография / Георгий Петрович Щедровицкий. – М.: Наследие ММК, 2005. – 800 с.
489. 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]. – М.: Московский клуб, 1992. – 395 с.

490. 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.
491. Эриксон Э. Х. Идентичность : юность и кризис. / Эрик Хомбургер Эриксон ; [пер. с англ. А. Д. Андреевой, А. М. Прихожана, В. И. Ривош] ; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М. : Флинта, 2006. – 352 с.
492. Юнг К. Г. Аналитическая психология : теория и практика. Тавистокские лекции / Карл Густав Юнг ; [пер. с англ. В. И. Менжулин] ; ответств. ред. С. Л. Удовик. – СПб.: МЦНК и Т «Кентавр», 1994. – 132 с. – (Сер.: Классика зарубежной психологии).
493. Юревич А. В. Перспективы парадигмального синтеза. / А. В. Юревич. // Вопросы психологии. – 2008. – № 1. – С. 3-15.
494. Ядов В. А. Социальная идентификация в кризисном обществе. / В. А. Ядов. // Социологический журнал. – 1994. – № 1. – С. 35-52.
495. Якобсон Р. О. Лингвистика и поэтика. / Р. О. Якобсон. // Структурализм : «за» и «против» / под ред. Е. Я. Басина, М. Я. Поляковой. – М.: Прогресс, 1975. – С. 193-231.
496. Ясвин В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию. / Витольд Альбертович Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
497. Ясперс К. Т. Смысл и назначение истории / Карл Теодор Ясперс ; [пер. с нем. вступ. ст. П. П. Гайденок]. – М.: Политиздат, 1991. – 527 с. – (Сер.: Мыслители XX в.).
498. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції : Активне соціально-психологічне навчання : навч. посіб. / Т. С. Яценко. – К. : Вища шк., 2004. – 679 с.
499. Arkin R. M. Self-presentation styles / R. M. Arkin. // Impression management theory and social psychological research. – New York : Academic Press, 1981. – P. 311-333.
500. Bandura A. Social foundations of thought and action : A social cognitive theory. Englewood Cliffs. – NJ : Prentice-Hall, 1986.
501. Barczyk A. Działania zapobiegające występowaniu przemocy agresji i przemocy w szkole. / A. Barczyk. // Nauczyciel i Szkoła, – 2008. – №№ 3 – 4 (40 – 41), s.125 – 138.
502. Blatner A. Postmodernizm and psychotherapy goals / A. Blatner // Individual Psychology, 53 (4). Dec. 1997 : P. 476-482.
503. Chomsky Noam. Language and Mind. – New York : Harcourt, Brace & World, 1968. – 194 p.
504. Dilts R. B. Visionary Leadership Skills : Creating a World to which People Want to Belong / R. B. Dilts. – Meta Publications, Capitola, CA, 1996. – 275 p.

505. Fairclough N. *Discourse and Social Change* / Norman Fairclough. Cambridge : Polity Press, 1992.
506. Fairclough N. *Critical Discourse Analysis* / Norman Fairclough. – London : Longman, 1995. – 154 p.
507. Gergen K. J. The social constructionist movement in modern social psychology / Kennet Gergen. // *American Psychologist*, 1985, 40 (3) : P. 266-275.
508. Gergen K. J. *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life* / Kennet Gergen. – New York : Basic Books, 1991.
509. Gergen K. J. *Realities and relationships: soundings in social construction.* / Kennet Gergen. – Cambridge (MA) : Harvard University Press, 1997.
510. 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.
511. 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.
512. Holland R. Reflexivity / R. Holland. // *Human Relations*. Vol. 52. № 4. 1999. – P. 463-483.
513. Howe N. *Generations : The History of America's Future, 1584 to 2069* / N. Howe, W. Strauss. – New York : Perennial, 1991. – P. 541 c.
514. Kelly G. A. *The psychology of personal constructs : v.1: A theory of personality* / G. A. Kelly. – New York : Norton & company, 1955. – 556 p.
515. Kelly G. A. *A brief introduction to personal construct theory* / G. A. Kelly. // *Perspectives in personal construct theory* / Ed. D. Bannister. – London, New York : Academic press, 1970. P. 1-29.
516. 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.
517. Magnusson D. On the psychological situation / D. Magnusson // *Rep. Dep. Psychol., Univer. Stockholm*, № 544. – 1978. – 30 p.
518. Magnusson D. Personality development from an interactional perspective / D. Magnusson // *Handbook of personality : Theory and research* / L. A. Pervin (Ed.). – New York : Guilford Press, 1990. – P. 193-222.
519. Miller G. A. *Language and Perception* / G. A. Miller, Ph. N. Johnson-Laird – Cambridge, Massachusetts, 1976. – 760 p.
520. Mischel W. Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality / W. Mischel. // *Psychological Review*, 1973, 80. – P. 252-283.
521. Mischel W. *Introduction to personality* / W. Mischel. – 3-rd ed. – New York, 1984. – 623 p.
522. 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.

523. Osgood Charles E. *The Measurement of Meaning* / Charles E. Osgood, George Suci, Percy Tannenbaum. – Urbana : University of Illinois Press, 1957.
524. Palfrey J. *Born Digital. Understanding the first generation of digital natives* / J. Palfrey, U.Gasser. – New York, 2008. – P. 7.
525. Pervin L. A. *A brief history of modern personality theory* // *Handbook of Personality : Theory and research* / L. A. Pervin (Ed.). – New York : Guilford Press, 1990. – P. 289-320.
526. Porter J. *Discourse and Social Psychology : Beyond Attitudes and Behaviour* / J. Porter , M. Wetherell. – London : Sage, 1987.
527. Rokeach M. *The Nature of Human Values* / M. Rokeach. – New York : The Free Press, 1973. – 438 p.
528. 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.
529. Rotter J. B. *Social learning and clinical psychology.* Englewood Cliffs / J. B. Rotter – NJ : Prentice-Hall, 1954.
530. 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.
531. 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.
532. Shutz A. *Assertive, offensive, protective and defensive styles of self-presentation: a taxonomy* / A. Shutz // *Journal of Psychology*, 1998. V. 132. – P. 611-628.
533. Skinner E. A. *Perceived control, motivation and coping* / E. A. Skinner // *Thousand Oaks, CA, Sage Publications Journal of Personality and Social Psycholog.* – London, 1995, New Delhi Inc. – vol. 16, no. 4, – p. 390-406.
534. Todorov T. *The poetics of prose* / Tzvetan Todorov – Ithaca & New York : Coruell University Press, 1977. – 202 p.

Глосарій

Аксіогенез – розгортання суб'єктних здатностей особистості 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 (З.С.Карпенко)

Активність – одна із характеристик діяльності людини, яка конститує і виражає її здатність до саморозвитку, саморуху через ініціювання суб'єктом цілеспрямованих творчих (перетворюючих дійсність) предметних дій (Т.В.Корнілова, С.Д.Смирнов)

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; 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.

Афіліація (від англ. *affiliation* – поєднання, зв'язок) – потреба (мотивація) у спілкуванні, у емоційних контактах, дружбі, любові; проявляється у прагненні бути серед людей, взаємодіяти із оточенням, надавати Іншим допомогу і підтримку та приймати їх від Інших.

Відповідальність – це добровільне, тобто внутрішньо прийняте, здійснення необхідності (правил, вимог тощо), привласнена суб'єктом необхідність, що активно ним реалізується у межах і формах, визначених самим суб'єктом (К.О.Абульханова-Славська).

Гра – символічна діяльність, яка спрямована на вирішення конкретних прикладних особистісних і групових задач, моделює і перетворює реальність, відрізняється високим ступенем спонтанності і свободи, але розгортається у межах чітко заданих правил, структур і часу (І.О.Телегіна)

Гра рольова (RPG, від англ. *Role-playing game*) – інтерактивний метод рольової ідентифікації учасників (прийняття певних ролей) у процесі відтворення (моделювання) заданих сюжетних історій, що регламентує контент спрямованої імпровізації згідно із словесними описами образів та поведінкових сценаріїв персонажів.

Діалог – екзистенційна зустріч людини з людиною, у якій виявляється суб'єктивно-значуща, завершено-цілісна взаємодія-взаємопереживання, сповнена актуальним і перспективним життєвим смислом (Г.В.Дьяконов)

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, 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.

Дискурс-аналіз критичний – різновид дискурс-аналізу, розроблений Норманом Феркло (Norman Fairclough), який констатує, що дискурс – лише один із багатьох аспектів будь-якої соціальної практики, форма соціальної поведінки, призначена для репрезентації соціального світу (у тому числі знань, людей і соціальних стосунків).

Дискусія (від лат. discussion – дослідження, вивчення, розгляд) – публічне обговорювання (нерегламентована вербальна інтеракція) певного суперечливого питання або проблеми, що має за мету активний обмін думками задля аргументованого означення змістовних характеристик проблеми та осмислення оптимальних шляхів її вирішення.

Зворотний зв'язок – вербальні та невербальні повідомлення, які людина довільно або мимовільно надсилає у відповідь на повідомлення іншого; висловлювання учасниками тренінгу вражень щодо дій іншого учасника (або тренера), оцінка певного стороннього процесу.

Значення – соціально кодифікована форма суспільного досвіду, пов'язана із потенційною можливістю усвідомлення (О.О.Леонт'єв); системна якість, що набувається смислом слова або висловлювання (чи компонентом цього смислу) в умовах єдності смислоутворювального контексту (Д.О.Леонт'єв)

Зона ближнього розвитку (ЗБР) – комплекс дій та вчинків, які людина ще не може або остерігається виконувати самостійно, проте вже здатна робити за певної допомоги зі сторони; ЗБР розкриває потенційні можливості навчання дитини у спільній діяльності із дорослим (Л.С.Виготський).

Зона варіативного розвитку (ЗВР) – комплекс дій та вчинків, які визначають спектр можливих напрямків розвитку дитини, що задається групою однолітків у процесі ігрової взаємодії та спілкування (В.В.Абраменкова, О.Г.Асмолов).

Ініціатива – це вільна форма активності суб'єкта, що випереджає зовнішні вимоги або є зустрічною щодо них і реалізується у інтелектуальній або практичній сферах; ініціатива є вираженням персональних спонук, бажань і мотивів суб'єкта (К.О.Абульханова-Славська)

Інтенція – дієва сторона психіки суб'єкта, активність його свідомості, що виявляється у поведінці людини, зокрема і у мовленні (Т.М.Ушакова)

Імпульсивність (лат. impulses – «поштовх, спонукання») – особливість поведінки людини (або риса характеру), що позначає стійку схильність діяти за першим спонуканням, реагувати швидко і безпосередньо під впливом зовнішніх обставин або емоцій (Є.П.Ільїн).

Компетентність рольова – інтегральна характеристика особистості, що детермінує здатність вирішувати життєві проблеми, пов'язані із рольовою поведінкою, із реалізацією життєвих ролей або засобів рольової поведінки: здатність оперативно маніпулювати власними психологічними ролями, виступати повноправним суб'єктом ролей, долучати рольову поведінку до життєдіяльності і життєтворчості (П.П.Горностай).

Компетенція комунікативна – сукупність засвоєних учасниками взаємодії комунікативних стратегій і комунікативних правил, постулатів,

конвенцій, що детермінує можливості особистості орієнтуватися у ситуаціях спілкування відповідно до прийнятих у певному культурно-історичному середовищі норм і правил організації комунікативного простору.

Комплексний підхід – методологічний принцип, пов'язаний 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.

Комунікація (лат. *communico* – спілкуюсь із кимось) – смисловий та ідеально-змістовий аспект соціальної взаємодії; процес, у якому учасники оперують значеннями за допомогою символічних повідомлень, тобто операцій із інформацією (Ф.С.Бацевич).

Конструкт особистісний (*personal constructs*) – стійка категорійна шкала, представлена 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; дихотомічна за своєю природою ідея або сентенція, яку суб'єкт використовує для осмислення, інтерпретації чи прогнозування власного досвіду, життєвого вибору.

Конструкт смисловий (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 (Д.О.Леонт'єв)

Копінг-поведінка (*coping behaviour*; від англ. «to cope» – опанувати, долати труднощі) – когнітивні й поведінкові спроби впоратися із специфічними зовнішніми або/ і внутрішніми вимогами, які оцінюються як напруга або перевищують можливості людини у їх подоланні; форма поведінки, що відображає готовність індивіда вирішувати життєві проблеми.

Криза (від грец. *krisis* – вирішення, поворотний пункт) – будь-яке раптове переривання нормального перебігу подій у житті індивіда або суспільства, яке вимагає переоцінювання моделей діяльності і мислення (В.Б.Шапарь).

Криза вікова – умовне найменування перехідних етапів вікового розвитку, що означає особливі, відносно нетривалі за часом (до року) періоди онтогенезу, які характеризуються різкими психологічними змінами (Л.С.Виготський), внутрішньоособистісними конфліктами, що переживає людина у ситуаціях необхідного змінення життєвих ролей.

Маскулінність (від лат. *masculus* – чоловічий) – категорія гендерних досліджень, що узагальнює нормативні уявлення про комплекс тілесних, психічних і поведінкових особливостей (вторинних статевих ознак), котрі розглядаються як чоловічі (тобто зовні відрізняють чоловіка від жінки або самця від самки у тварин) і виражають гендерну ідентичність людини.

Метод генетико-моделюючий (модифікація генетичного методу С.Д.Максименко) – метод, у парадигмі якого основні структури розвитку потрібно не реконструювати, а моделювати, що принципово змінює дослідницьку ситуацію

Мислення рефлексивне – опосередковане минулим досвідом мовленнєве мислення людини, що розглядається як рівень дискурсивного мислення (від лат. *discursus* – розмірковування)

Мова (мовна знакова система) – засіб існування, формування і вираження означеної думки у процесі реалізації мовленнєвої діяльності (І.О.Зимня)

Мовленнєва діяльність – активний, цілеспрямований, опосередкований мовною системою і обумовлений ситуацією спілкування процес передання або прийняття повідомлення, тобто процес продукції і рецепції (І.О.Зимня)

Модель – (фр. *modele*, від лат. – *modulus* – міра, зразок, норма) – 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

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; у психології тлумачиться як застосування методу моделювання у психологічних дослідженнях системних об'єктів

Моделювання психологічне – установлення ізоморфізму між законами або теоріями, викладеними різними мовами, що обумовлює організацію певного виду діяльності людини шляхом штучного конструювання середовища цієї діяльності – моделювання ситуацій, які пов'язують досліджувані психічні процеси; штучне утворення спеціальних умов (психогенної ситуації), які спричиняють необхідні за задачею дослідження (обстеження, навчання) відповідні реакції, дії або стосунки природних носіїв психіки (В.В.Никандров)

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

Нужда – вихідна рушійна сила плинності унікальної цілісності особистості; особливе універсальне енергетично-інформаційне утворення, що є носієм і чинником соціальної життєвої сили людини (С.Д.Максименко).

Освітній простір – складна інтегративна цілісна система, в межах якої взаємодіють освітнє середовище та внутрішній світ (психологічний простір) особистості як суб'єкта освітніх стосунків, зумовлюючи прийняття та

інтеріоризацію цінностей культури і становлення життєвих смислів людини у змінних умовах буття.

Особистість – соціалізований індивід; форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ (С.Д.Максименко).

Підлітковий період – період активного якісного переходу від дитинства до дорослості (11-15 років), зумовлений складними внутрішніми процесами трансформації особистості у контексті фізичного, статевого, психічного і соціального розвитку.

Почуття дорослості – суб'єктивне переживання підлітком своєї дорослості, готовності бути повноправним і рівноправним учасником групи, що виявляється у поглядах, оцінках, у стратегіях поведінки і у стосунках із однолітками і дорослими.

Прагматичність (від др.-грец. Πράγμα, родовий відмінок πράγματος – «справа, дія») – схильність ранжирувати власні пріоритети, обирати найбільш важливі і послідовно втілювати їх у життя, в усьому керуючись вузькопрактичними інтересами, уявленнями щодо власної користі.

Простір особистості психологічний – суб'єктивно значущий фрагмент буття, що виділяється із різноманітності проявів світу та визначає актуальну діяльність і стратегію життя людини (С.К.Нартова-Бочавер)

Пубертатний період (від лат. pubertas – змужніння, статева зрілість) – період статевого дозрівання організму, пов'язаний із складними анатомічними і фізичними змінами, що зумовлюють його здатність до продовження роду; основною біологічною ознакою статевого дозрівання є вироблення дозрілих статевих клітин (яйцеклітин у дівчат і сперматозоїдів у хлопців).

Рефлексія – форма теоретичної діяльності, спрямована на осмислення соціально розвиненою людиною власного пошукового руху думки, власних інтелектуальних дій та їхніх законів; одна із основних складових самосвідомості, родова здатність людини звертати свідомість на себе, на власний внутрішній світ, на форми і способи пізнавальної і перетворювальної діяльності, яка розкриває специфіку духовного світу людини.

Решітка репертуарна (repertiry grid) – форма операціональної реалізації індивідуально-орієнтованого підходу до суб'єктивного шкалування; матриця, рядки якої утворюються конструктами – біполярними ознаками, альтернативними ставленнями або способами поведінки особистості (G.A.Kelly), що можуть бути виявленими за допомогою різних психодіагностичних процедур.

Самоактуалізація – спонтанна активність духу (В.Дільтей, Е.Шпрангер), прагнення людини до реалізації свого життєвого потенціалу (G.Allport), можливість досягнення «ідеального Я» (С.Rogers), творча самореалізація (А.Maslow)

Самодетермінація – здатність діяти непрогнозованим щодо зовнішнього спостерігача чином, але внутрішньо осмислено і послідовно, на

підставі вищих рефлексивних внутрішніх критеріїв прийняття рішення і управління поведінкою (О.Р.Калітеєвська, Д.О.Леонтєв)

Самопрезентація (self-presentation) – засіб формування образу «Я» і підтвердження самооцінки (У.Jeams, С.Н.Сooley, G.Н.Мead).

Самореалізація особистості – процес, який здійснюється протягом генези буття індивіда як результат діяльнісного подолання особистістю суперечностей власного розвитку.

Саморегуляція – спосіб впливу суб'єкта на власне оточення шляхом активного подолання ситуаційних впливів, оптимальна реорганізація середовища з метою оптимального досягнення цілей.

Світогляд – система поглядів людини на себе і своє місце у світі й обумовлених ними переконань, ідеалів, принципів, ціннісних орієнтацій, з позиції яких відбувається загальне осмислення дійсності у ситуаціях напрацювання нових стратегій життєтворчості і принципової оцінки різних явищ і подій.

Семантичний резонанс – механізм взаємодії, 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

Системний підхід – методологічний принцип, що передбачає пізнання цілісності, упорядкованості і організованості об'єкта або сфери діяльності: виділення складових елементів системи, її структурно-функціональних зв'язків, обґрунтування рівнів і системоутворювальних факторів, єдності організації і функцій, стабільності і керованості.

Смисл життя – концентрована описова характеристика найбільш стрижневої та узагальненої динамічної смислової системи, відповідальної за загальну спрямованість життя суб'єкта як цілого (Д.О.Леонтєв).

Смисл особистісний – складова індивідуальної свідомості, 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 (Д.О.Леонтєв)

Спілкування – складний багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, детермінований потребами у спільній діяльності, що передбачає обмін інформацією, напрацювання єдиної стратегії взаємодії, сприймання і розуміння партнерів

Спілкування інтимно-особистісне – один з видів спілкування, заснований на особистісній симпатії партнерів один до одного, їхній взаємній зацікавленості у встановленні і підтримці довірливих відносин; припускає Я – Ти-контакт, високий ступінь довіри партнерові, взаємне глибоке саморозкриття

Спілкування педагогічне – багатоплановий процес організації, встановлення і розвитку контактів, взаєморозуміння і взаємодії між педагогом та учнями, зумовлений цілями і змістом їх спільної діяльності

Спрямованість – інтегральна характеристика, що означає психічну сутність особистості, вектори її поведінки і діяльності, репрезентує ставлення людини до себе та Інших і є системою сформованих особистістю цільових програм, що визначають смислову єдність ініціативної поведінки і протистоять ситуативним проявам генези буття людини.

Становлення особистості – процес перетворення людського індивіда в особистість, перехід від переважно зовнішньоорієнтованого до переважно внутрішньодетермінованого у своїй життєдіяльності індивіда, який цю життєдіяльність вибудовує в контексті власного особистісного розвитку, надаючи цьому процесу статусу смисложиттєвої цілі.

Стиль комунікативний – сукупність звичних для суб'єкта способів і засобів встановлення і підтримання контактів із оточенням у різних ситуаціях спілкування (напрацювання ідей, прийняття і формулювання рішень, подолання конфліктів).

Стратегія життя особистості – 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.

Суб'єктогенез – становлення можливостей детермінації особистістю власної активності, розвиток здатності бути суб'єктом діяльності («аргументом, а не функцією») (О.С.Огнєв).

Установка – цілісна спрямованість суб'єкта на певну активність, певну модель поведінки, що означає своєрідне налаштування суб'єкта, його готовності до того, щоб у ньому проявилися саме ті психічні або моторні акти, які забезпечать адекватне ситуації споглядальне або дієве відображення (Д.М.Узнадзе).

Установка соціальна (аттитюд; англ., фр. *attitude* – поза або лат. *aptitudo* – придатність, відповідність) – складно структуроване утворення, схильність суб'єкта до здійснення певної соціальної поведінки, що передбачає здатність сприймати, оцінювати, усвідомлювати і, як результат, діяти відносно даного соціального об'єкта (явища) певним чином.

Фемінність (від лат. *femininum* – жіночий) – категорія гендерних досліджень, що узагальнює нормативні уявлення про комплекс тілесних, психічних і поведінкових особливостей (вторинних статевих ознак), що розглядаються як жіночі (тобто зовні відрізняють жінку від чоловіка або самку від самця у тварин) і виражають гендерну ідентичність людини.

Цінності – стійке переконання людини у особистісній та соціальній значущості певного способу поведінки або кінцевої мети існування порівняно із іншими; цінності зорганізовані у ієрархічні системи (M.Rokeach)

Шерінг – спеціально організоване у груповій роботі структуроване обговорення суб'єктивного досвіду (почуттів, думок) учасників тренінгу, отриманого при виконанні вправи, гри або при відповіді на певне складне питання; систематизація власного досвіду.

Додатки

Додаток А.

Новоутворення підліткового періоду генези буття особистості

| Зміст розвитку | Новоутворення | Автори |
|------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Когнітивний розвиток | | |
| Відчуття і сприймання | Удосконалення чутливості аналізаторів зумовлює повноту і детальність сприймання | Д.Ф.Ніколенко Л.М.Проколієнко |
| | Процеси відчущання 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 |

| | | |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| | 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 |
| | Перспективність мислення (чим далі у часі підліток здатний спроектувати себе і своє | Л.О.Регуш А.Л.Ліхтарніков |

| | | |
|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | оточення, тим більше він усвідомлює проблеми майбутнього) | 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 |

| | | |
|-----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| | 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 |
| Розвиток емоційно-вольової сфери | | |
| 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.Бедлинський |
| | Стратегії саморегуляції (зокрема здатність до емпатії і ті, що дозволяють інтенсифікувати доречні емоції) стають більш різноманітними і комплексними | Д.Шеффер |
| | 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, товарищескості | 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 |
| Психосоціальний розвиток | | |
| 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 |
| | 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.Єгоричева 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.Єгоричева |
| | 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 |
| | Прагнення до самоствердження, що реалізується у стосунках із однолітками | Д.Ф.Ніколенко Л.М.ПроколієнкоД. 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.Андрєєва Ю.Л.Лінецький |
| | Самооцінні судження набувають відносно стійкості і незалежності від оцінок інших | Л.О.Регуш О.М.Андрєєва |
| | 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 | Ф.Райс Д.Шеффер |

| | | |
|-------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | інших | |
| 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 Б

Матриця репертуарної решітки (система смислових конструктів)

| Активний/ конструктивний полюс виявлення ознаки | Міра вираження конструкту | | | | | Пасивний/ деструктивний полюс виявлення ознаки |
|--------------------------------------------------------------|------------------------------|---|---|---|----|---------------------------------------------------|
| Особистісні конструкти поля суб'єктивних сценаріїв | | | | | | |
| | ++ | + | - | + | ++ | |
| 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 |
| Особистісні конструкти поля міжособистісної взаємодії | | | | | | |
| Прагнення до зближення | | | | | | Чутливість (страх) щодо відчуження |
| Розсудливість | | | | | | Запальність |
| Наступальність | | | | | | Пасивність |
| Урівноваженість | | | | | | Уразливість |
| Гнучкість | | | | | | Непоступливість |
| Толерантність | | | | | | Безкомпромісність |

| | | | | | | |
|------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|------------------------------------------|
| Здатність пробачати | | | | | | Мстивість |
| Терпимість | | | | | | Нетерпимість |
| Довірливість | | | | | | Підозрливість |
| Позитивна агресивність | | | | | | Негативна агресивність |
| Конкуренція | | | | | | Поступливість, приспосовування |
| Співпраця | | | | | | Уникання, ігнорування |
| Компроміс | | | | | | Безкомпромісність |
| Особистісні конструкти поля соціально-психологічної мобільності | | | | | | |
| 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 |

++ *max Mx*; + *Mx*; - *мін Mx*

Співставлення розвивального потенціалу гуманістичних моделей освіти

| Модель освіти | Автори | Мета педагогічного впливу |
|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Модель навчання, центрованого на учневі | К.Роджерс | Фасилітація 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 | Відповідальна свобода самоздійснення 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 | Розвиток досвіду смислотворчості 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 | Розвиток рефлексивно-творчого потенціалу особистості 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.Хуторский та ін. | 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 |

Додаток Г

**Структура пролонгованого курсу семінарів-практикумів
«Гуманізація діалогічного партнерства у освітньому просторі»**

| Назви змістових модулів і тем | Кількість годин | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|----------|-----------|----------------|
| | Усього | Лекцій | Практ. | Самост. роботи |
| Модуль I: організаційно-функціональний | | | | |
| Змістовий модуль «Діалогічна комунікація – основа гуманізації освітнього простору» | | | | |
| 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> |
| Модуль II: когнітивно-поведінковий | | | | |
| Змістовий модуль «Практикум діалогічного партнерства» | | | | |
| 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> |
| Модуль III: особистісно-рефлексивний | | | | |
| Змістовий модуль «Імідж вчителя як складова гуманізації освітнього простору» | | | | |
| 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> |
| Усього годин | 46 | 8 | 30 | 8 |

Загальна тривалість розвивального курсу семінарів-практикумів – 46 годин; зустрічі із педагогічним колективом відбувалися із періодичністю 1 – 2 рази на місяць протягом 3 – 4 годин.

Додаток Д

Розвивальні вправи для семінарів-практикумів педагогів

*Я бачив смисл свого життя у тому,
щоб допомагати іншим побачити смисл у своєму житті.*

В. Франкл

*Щастя не у тому, щоб робити завжди те, чого хочеш,
а у тому, щоб завжди хотіти того, що робиш.*

Л.М.Толстой

Приклади завдань для самостійної роботи:

Ведення щоденника (психологічного робочого зошита).

Мета: розвиток навичок самоспостереження і самоаналізу.

Інструкція: «Робочий зошит призначений для того, щоб фіксувати внутрішнє життя у його розвитку. Зовнішні події варто означувати настільки, наскільки вони стосуються внутрішнього життя, проте центральне місце має займати поступове розгортання усвідомлення себе і світу, а також нові смисли, цінності і взаємозв'язки, які вам вдалося знайти.

Робочий зошит служить ряду цілей. Він покликаний, насамперед, допомогти вам ясніше висловити свої спостереження, почуття, думки. Записуючи їх, ви будете все більше розкривати себе для себе. У записах ваша думка стає яснішою і більш визначеною, – адже вам доведеться добирати слова, чітко окреслювати точку зору. Так ви зможете швидше виявити проблему, що потребує розв'язання, або глухий кут, у якому ви опинилися, – і тим самим зробити перший крок до виходу із ситуації, що склалася.

Крім того, робочий зошит дозволяє безпечно для оточення висловити будь-які емоції, що переповнюють вас, зняти внутрішнє напруження і проаналізувати причини його виникнення. Водночас ведення зошита служить гарною вправою з розвитку навичок зосередження уваги і вольового контролю» [цит. за 199, с.187-188].

Завдання «Оцінка своєї манери слухати» (модифікована вправа [276, с.152]).

Мета: розвиток і корегування уміння слухати.

Інструкція: «У конкретних робочих (фахових) ситуаціях відпрацюйте отриманий досвід (навички рефлексивного слухання) Задля усвідомлення своїх умінь, навичок слухання кожного тижня виконуйте аналіз ситуації спілкування, відповідаючи на питання:

- які техніки слухання були вами використані?
- ви використовували їх свідомо чи, скоріше, інтуїтивно?
- чи намагаєтеся ви аналізувати ситуації педагогічної комунікації?
- якщо ви слухали краще, ніж раніше, то у чому це виявлялося?
- чи помічають ваші колеги зміни у ваших звичках слухати? Як вони на це реагують?

Опишіть (письмово, у будь-якій формі: звіт, есе, твір-роздум та ін.) відповідну ситуацію, свою поведінку, зафіксуйте результати аналізу.

Вправа «40 слів» (К.Мауе) [цит. за 306, с.56].

Мета: породження нового досвіду і активізація творчих здібностей.

Інструкція: «Я пропоную вам долучитися до вправи, яка може принести кожному із вас багато несподіванок. А коли людина готова до того, що життя дарувало сюрпризи, у неї з'являється додаткове джерело розваг і радості.

Попросіть ваших друзів, знайомих, членів сім'ї, можливо, навіть незнайомих людей (всього їх має бути 40 осіб) надіслати вам *по одному* слову – будь-якому, яке вони захочуть. Повідомте їм, що ви пишете літературний твір, який має складатися із сорока надісланих вам слів, і попросіть їх вам допомогти. Як тільки ви зберете сорок слів, напишіть текст, що буде містити усі ці слова.

Пізніше ми влаштуємо презентацію ваших творчих робіт і обговоримо враження».

Вправа «Самоаналіз» (модифікована вправа [цит. за 14, с.89]).

Мета: розвиток навички особистісної та соціальної рефлексії.

Інструкція: «Уявіть, що вам довелося виїхати із країни. Подумайте і запишіть на аркуші відповіді на такі питання:

- Хто конкретно пошкодував би про це?
- Що вас пов'язує із цими людьми?
- Які стосунки вас поєднують?
- Скількох людей (і кого саме) порадує ваше рішення?
- У чому причина цього?

Подумайте, можливо характер ваших взаємин із іншими людьми залежить і від вас? Якою людиною ви є? Які проблеми вас турбують? За що ви відповідальні у житті? За що не відповідаєте?

Спробуйте намалювати (*описати*) свій психологічний портрет «Я – це...». На одному із занять ми влаштуємо презентацію ваших творчих робіт і обговоримо враження».

Вправа «Усвідомлення бажань» (модифікована вправа [цит. за 199, с.200-201]).

Мета: розвиток навички особистісної рефлексії.

Інструкція: «Влаштуйтеся зручніше там, де відчуваєте себе максимально комфортно. Візьміть ручку і аркуш паперу. Подумайте і складіть список того, про що ви мрієте: ким і яким хочете бути, де жити, чим займатися... Дайте волю своїй уяві. Ні в чому себе не обмежуйте. Запишіть усі свої бажання і мрії.

Записуючи те, чого б ви хотіли досягти, дотримуйтеся правил:

- Формулюйте свої мрії у позитивних термінах.

- Будьте конкретними – чим більш детально, сенсорно забарвлено ви уявити свою мету, тим чіткіше вона за фіксується у вашій свідомості.
- Ясно уявіть результат досягнутого бажання – що буде, яким ви будете, коли здійсниться ваша мрія.
- Важливо формулювати такі цілі, досягнення яких залежить переважно від вас.
- Проаналізуйте, чи не зашкодите ви реалізацією своєї мети іншим людям – наскільки ваша мета «екологічно чиста».

Прогляньте список бажань і визначтеся, до якого періоду вашого життя вони належать: теперішній час, близька чи далека перспектива. Складіть часову сітку ваших бажань і цілей.

Із усього, що ви записали, виберіть 2-3 найважливіших цілей. проаналізуйте і запишіть, чому ви впевнені, що це для вас важливо. Адже людина може досягти чого завгодно, якщо у неї є для цього серйозні внутрішні підстави, впевненість у необхідності досягнення певної мети.

Подумайте і складіть перелік необхідних для досягнення мети ресурсів. Які з них ви вже маєте (це може бути: риси характеру, розумові здібності, ваша енергія, друзі, фінанси, час тощо)?

Сформулюйте, що вам конкретно заважає тут і тепер мати все те, про що ви мрієте, до чого прагнете. Які особистісні «стратегії» спричиняють ваш неуспіх? Чого вам не вистачає? Може, ви б хотіли бути більш зібраним, дисциплінованим, а може, навпаки, розкутим? Може, ви б хотіли навчитися планувати свій час або підвищити самооцінку?

Чи варта ваша мета тих зусиль, які будуть потрібні для її здійснення?

Складіть план (крок за кроком) досягнення своєї мети, який би включав і сьогоднішній день». *(Необхідно, щоб після виконання цієї вправи група отримала зворотний зв'язок від тренера (керівника) групи)*

Вправа «Лист до тренера» (К.Фопель) [цит. за 306, с.80].

Мета: отримання важливої інформації про групу у процесі діалогу; прояв зацікавленості у думці кожного члена групи.

Інструкція: «Я часто розмірковую про нашу групу і про кожного з вас. Можливо, що у цих роздумах я у чомусь не зовсім права. Допоможіть мені скорегувати моє уявлення про групу. Напишіть мені листа, розкажіть про те, що, на вашу думку, мені слід знати...» *(Необхідно, щоб після виконання цієї вправи група отримала зворотний зв'язок від тренера (керівника) групи).*

Вправа «Лист-історія»

Мета: вираження ставлення до занять семінару-практикуму.

Інструкція: «Виразьте своє ставлення до занять семінару-практикуму у форматі історії, яка відбувалася у далекій країні. Можливо, це буде сумна або, навпаки, дуже весела історія із щасливим фіналом, історія, у якій із героєм відбулися незвичайні, важливі зміни. Складіть історію у формі листа.

Автором листа можете обрати будь-яку особу, і звертатися можете до різних адресатів.

Згодом ми влаштуємо презентацію ваших творчих робіт і обговоримо враження».

Тренінгові вправи у процесуальному вимірі пролонгованого семінару-практикуму зорієнтовані на інтегративність впливу і охоплюють когнітивний (отримання (або уточнення) інформації), афективний (емоційне переживання отриманої інформації, суб'єктивного досвіду) та конативний (розширення варіативності (або змінення) поведінкових реакцій) вектори взаємодії.

Найбільш ефективними у роботі із педагогічним колективом виявилися **тренінгові вправи**, що наводяться далі.

Вправа «Лінія професійного життя» (модифікована тренінгова вправа «Лінія життя» [цит. за 335, с. 48-49].

Мета: сприяння у аналізі подій професійного життя, концентруванні на досягненнях і невдачах, усвідомленні їх причинно-наслідкових зв'язків.

Вправа виконується у два етапи: візуалізація та діалог.

Перший етап: візуалізація.

Необхідні матеріали: аркуші паперу (формат А4), фломастери (не менше трьох кольорів для кожного із учасників).

Інструкція: «Більшість із нас обирають педагогічну професію – професію, яка допомагає, – тому що нам властивий певний ідеалізм, ми є соціально активними або для нас важливими є відчуття зв'язку з іншими людьми. Найчастіше під час обрання цієї професії людиною керують не тільки фінансові міркування, ми робимо цю роботу тому, що вона нам цікава. І так само, як наші учні зростають і змінюються у процесі нашої роботи з ними, так і ми розвиваємося і змінюємося.

Давайте спробуємо зобразити свій шлях у професії.

На аркуші паперу, що лежить перед вами, накресліть посередині горизонтальну лінію. Погляньте на цю лінію і спробуйте уявити, що це ваша «Лінія професійного життя», що зображує все ваше життя: ваше минуле й сучасне, від того моменту, коли ви вперше вирішили, що працюватимете саме у педагогічній сфері. Хтось обрав свій фах досить рано, а хтось прийшов у професію, спробувавши себе спочатку у чомусь іншому.

На початку лінії напишіть рік, коли ви вирішили бути педагогом, а у граничній правій точці (у кінці лінії) – нинішній рік. А тепер подумайте, які події у вашому професійному житті – були найважливішими, тобто такими, що змінили ваше життя, кар'єру, змінили (певною мірою) вашу особистість, ваш характер: початок навчання у освітньому закладі, отримання диплому, перше робоче місце... Відзначте ці події (із зазначенням року, коли це сталося) над «Лінією професійного життя». Інтервали між позначками можуть бути рівними, але якщо якісь роки здавалися вам довгими за інші – обов'язково це означте.

Ліворуч лінії тим кольором, який, на вашу думку, підходить найбільше, напишіть декілька прикметників, що характеризують вас на той момент, коли ви вирішили обрати для себе професію педагога. Ви можете описати себе, свою особистість, ті риси, що, як ви вважали, повинні були допомогти вам досягти успіху у цій професії.

Подумайте, якою фразою (девізом) ви могли б описати свої переконання, своє бачення світу у той період життя; запишіть її.

Під лінією, зображеною на вашому аркуші, зазначте події вашого особистого життя: початок або завершення значущих для вас взаємин, народження дитини, смерть близької людини, переїзди, моменти кризи й інтенсивного зростання...

Поряд із вами на вашому життєвому шляху завжди були люди. Подумайте про них – тих, хто запам'ятався найбільше: вчителів, які вплинули на вас як на професіонала та людину, колег, із якими ви працювали тривалий час, учнів... Це можуть бути найпроблемніші ваші учні або ті, з якими вам було особливо цікаво працювати; це може бути людина, яка навчила вас чомусь, яка плідно співпрацювала із вами, або та, яка вразила вас, змусила відчувати безпорадність... Ці люди допомагали вам змінюватися, вони стали частиною вашого професійного досвіду... На вашій «Лінії професійного життя» позначте ініціали цих людей поряд із тими роками, коли відбулася ваша зустріч із ними.

Праворуч лінії, у сьогоднішній день, зробіть опис себе таким, яким ви є. Сформулюйте і запишіть також фразу (девіз), яка б відображувала ваше бачення світу станом на сьогодні.

Розгляньте створену вами «Лінію професійного життя».

Другий етап: діалог.

Після завершення вправи учасники групи, за бажанням, можуть ознайомити один одного із власними життєвими циклами (уточнити зміст подій, означених символами (якщо такі є) і надати психологічну підтримку і зворотний зв'язок один одному (*Даний етап роботи краще виконувати у підгрупах по 3 – 5 осіб*). Під час обговорення «Лінії професійного життя» у групі учасники зможуть дізнатися, які події відзначили інші, усвідомити розмаїття життєвих цінностей і стилів поведінки у ситуації успіху і у ситуації подолання перешкод або невдач.

При обговоренні результатів вправи необхідно акцентувати увагу на таких питаннях:

- Які почуття, емоції виникали у вас під час роботи над своєю «Лінією професійного життя»? Як ви почуваєтеся після закінчення вправи?
- Чи були у вас труднощі при виконанні цієї вправи?
- Що спільного та які відмінності ви виявили між подіями вашого професійного й особистого життя?
- Яку із подій можна визначити як засіб досягнення мети іншої події?
- Як, на вашу думку, пов'язані перехідні моменти, періоди інтенсивного зростання у вашому житті (особистому та професійному) та людьми

(вчителями, учнями...), з якими звела вас доля? Які уроки ви винесли із спілкування з ними?

- Порівняйте обидві фрази, які відобразили ваше бачення світу у минулому і у сьогодні. Яким чином змінилося ваше світосприймання? Чи пов'язані ці зміни із вашою професійною діяльністю?
- Щось змінилося у вашому світосприйманні після осмислення «Лінії професійного життя»?

(За необхідності педагогам слід забезпечити можливість отримання індивідуальної психологічної консультації).

Вправа «Я – професіонал» (модифікована вправа [цит. за 335, с. 208-209]).

Мета: усвідомлення власних професійних якостей (комунікативних умінь, творчої уяви, гнучкості мислення, вміння працювати у команді): формування впевненості у своїх силах, вміння застосовувати знання у нових ситуаціях.

Вправа виконується у два етапи: візуалізація та діалог.

Перший етап: візуалізація.

Ігрова метафора (інтрига): «Якось восени, коли вже було готове вино з винограду нового врожаю, в одному з передмість Мадриду у невеликому замку зібралися винарі, продавці, журналісти, щоб провести дегустацію вина і почути висновок фахівців з приводу якості й букету кожного із представлених сортів. Захід цей проводився щороку і мав неабияке значення для всіх, хто так чи інакше був пов'язаний із виноробством, тому що все сказане професіоналами про ті або інші вина тиражувалося журналістами, а також друкувалося у спеціальних буклетах, каталогах і картах вин.

Дегустація йшла своїм звичаєм: усі її учасники пробували певний сорт вина, фахівці-експерти називали його смакові й нюхові характеристики, що становлять у сукупності те, що називають «букетом», а журналісти й рекламисти занотовували у своїх записниках, прагнучи якомога докладніше зафіксувати ці асоціації професіоналів виноробства.

Коли дегустація вже наближалася до завершення, учасникам запропонували келихи з вином чергового сорту. Старійшина товариства дегустаторів, похилого віку старий, вдихнув аромат вина, зробив кругові рухи келихом, оцінюючи колір напою, і пригубив його. А потім почав говорити про свої відчуття: «Глибокий рубіновий колір із легким фіолетовим відтінком... Терпкий, злегка терпкий смак, що зачаровує... Легкий присмак малини, запах суниці та прілого листя, аромат ялівцю... І зламане стебло тюльпану...».

Слухачі, затамувавши подих, слухали голос метра, прагнучи пропустити крізь себе все почуте і пережити ті самі відчуття, одночасно фіксуючи кожне слово у своїх записниках і нотатниках. Коли дегустація завершилася, до метра підійшов один із журналістів і запитав його: «Скажіть, метре, може я чогось не розумію: я відчував практично все, про що ви

говорили, за винятком зламаного стебла тюльпану. Звідки з'явилася ця асоціація і що вона означає?» Метр посміхнувся та відповів: «Не для друку. Подивіться у вікно. Бачите клумбу квітів? Сьогодні вранці, під час прогулянки, я помітив, що хтось зламав на клумбі тюльпан. А зараз, випадково поглянувши у вікно, я раптом пригадав про це. Але, погодьтесь, образ вельми оригінальний».

Дивна історія, проте із надзвичайно глибоким смисловим контекстом. Як ви думаєте, якими рисами можна означити професіонала? (*Учасники у процесі шерінгу висловлюють свої думки та обговорюють значущість характеристик професіонала*)».

Другий етап – діалог.

Інструкція: «Розподіліться на підгрупи (3 – 5 осіб) і у форматі діалогу доберіть професійно значущі якості деонтологічного профілю педагога за трьома позиціями:

- 1) якості, що означають професійність поведінки (відповідність професійному етикетові), моральні принципи у співпраці з колегами та учнями, комунікативну компетентність;
- 2) якості професійно-гностичного поля (система знань, умінь, навичок психолого-педагогічної практики);
- 3) якості, що відображують ставлення особистості до професійної діяльності, мистецтво приймати правильні рішення».

Після завершення вправи учасники групи мають можливість презентувати напрацьований деонтологічний профіль педагога, обговорити моделі й надати зворотний зв'язок один одному.

При обговоренні необхідно акцентувати увагу на таких питаннях:

- Які емоції виникали у вас під час виконання вправи?
- Чи були у вас труднощі при виконанні цієї вправи? Із чим, на вашу думку, вони пов'язані?
- Який досвід ви здобули при виконанні вправи? Чи позначиться це на вашій подальшій професійній діяльності?

Вправа «Поезія» (модифікована тренінгова вправа Н.К.Радіної [цит. за 346, с. 191-198]).

Мета: розвиток уміння слухати, розуміти смисл метафори у контексті реальності.

Для виконання вправи необхідно підготувати аркуші із поетичними текстами. Учасники групи по черзі дістають віршовані тексти (*аркуші можна прикріпити скетчем до стільців учасників тренінгу*) і виконують завдання.

Варіанти поетичних текстів:

Шалені темпи. Час не наша власність.

Фантастика – не мріяв і Жюль Верн.

Кипить у нас в артеріях сучасність.

Нас із металу виклепав модерн.

Душа належить людству і епохам.
 Чому ж її так раптом потрясли
 осінні яблука, що сумно пахнуть льохом,
 і руки матері, що яблука внесли?!
 (Ліна Костенко)

Сліпучо усміхнулася гроза.
 Всесвітнє дерево струснулося дощами.
 Що має почувати горобець у горобину ніч?
 Чи страх пропорційний до маси тіла?
 На цьому дереві і людство – горобець.
 Але ми знаєм виміри легенди.
 (Ліна Костенко)

Терпи, терпи – терпець тебе шліфує,
 сталить твій дух – тож і терпи, терпи.
 Ніхто тебе з недолі не врятує,
 ніхто не зіб'є з власної тропи.
 На ній і стій, і стрій – допоки скону,
 допоки світу й сонця – стій і стій.
 Хай шлях – до раю, пекла чи полону –
 усе пройди і винести зумій.
 Торуї свій шлях – той, що твоїм назвався,
 той, що обрав тебе навіки вік.
 До нього змалку ти заповідався
 до нього сам Господь тебе прирік.
 (Василь Стус)

Є в кожній долі глибина.
 Яка? Того ніхто не знає,
 Та сили жити дасть вона,
 Коли, здається, сил немає.
 Є лиш єдина таїна –
 Що в ній ніколи не потонеш.
 Якщо слабкий – дістанеш дна.
 А сильний –
 хвилю щастя зловиш.
 (Інна Доленник)

Я намалюю собі мрію:
 Красиву, ніжну, як весну.
 І скільки зможу, скільки лиш зумію,
 Цю мрію у житті я пронесу.

І хай на світі правлять лихоліття –

В душі моїй немає каяття.
Відмежувавшись, я оце суцвіття
Перенесу через усе життя.

У іншій вимірі, а може, в іншій світі,
Коли відплаче дощ, перегримить гроза,
Обличчям, не обпаленим ще вітром,
Щаслива моя скотиться сльоза.

(Галина Сушицька)

Думки великих – зовсім не нові.
Вони лише гармонії частина,
В якій від створення існує світ,
З якої випала, на жаль, людина.

Безглуздо втрачений чарівний край.
Хоч родом звідти, але там не був я.
Він є, ти просто вір і пам'ятай,
Думки великих – то його відлуння.

(Володимир Кириленко)

Інструкція: «Прочитайте вірші, інтонаційно розставляючи необхідні смислові акценти. Відчуйте глибинний смисл тексту. Що він значить для вас? Як те, що написано, відгукується у вашому світосприйманні?»

По черзі голосно прочитайте поезію, розкажіть про її цінність і смисл. Оцініть ступінь відповідності прозового переказу віршованому текстові

Як би ви назвали даний вірш? Доберіть декілька назв. Чи змінюється смислова метафора поетичного твору від того, який заголовок він має? Чому?».

У процесі обговорення (шерінгу) слід звернути увагу на такі питання:

- Які почуття ви переживали при виконанні вправи?
- Що цінного для себе ви відкрили?
- Що цінного і значущого для себе ви знайшли у поезіях інших учасників?
- Як можна використовувати отриманий досвід у вашій професійній діяльності?

Вправа «Зорепад» (модифікована тренінгова вправа О.Соболевої [цит. за 210, с.106 -108; 430, с.123 -124]).

Мета: актуалізація потреби у самопізнанні, усвідомлення власних потенційних можливостей та значущості позитивного мислення; налаштування учасників на спільну діяльність у групі.

Для виконання вправи необхідно підготувати аркуші у формі зірочок із цитатами філософів, відомих людей світу. «Зірки» потрібно розкласти по

всьому приміщенню, де проводиться тренінг (можна прикріпити «зірки» скетчем до стільців учасників тренінгу).

Варіанти «зіркових пророцтв»:

- Єдине мистецтво бути щасливим – усвідомлювати, що щастя твоє у твоїх руках (Ж.-Ж.Руссо).
- «Сіра нудьга, і страх, і злоба – ось причини того, що життя настільки коротке» (Р.Бах).
- «Наші вчинки подібні до стрічок буріме: кожний пов'язує їх, із чим йому заманеться» (Ф.Ларошфуко).
- «Життя людини схоже на коробку сірників. Поводитися із нею серйозно – смішно. Поводитися несерйозно – небезпечно» (А.Рюноске).
- «Чим вище літає чайка, тим далі вона бачить» (Р.Бах).
- «Кожне дитя певною мірою геній, і кожний геній певною мірою дитя» (А.Шопенгауер).
- «Всякий бачить, яким ти видаєшся, рідко хто відчуває, який ти насправді» (Н.Макіавеллі).
- «Гідно поводитись, коли доля сприятлива, важче, ніж коли вона ворожа» (Ф.Ларошфуко).
- «Людина, якій ніхто не подобається, набагато нещасніша тієї, яка сама нікому не подобається» (Ф.Ларошфуко).
- «Люди за натурою своєю такі, що не менше прив'язуються до тих, кому зробили добро самі, ніж до тих, хто зробив добро їм» (Н.Макіавеллі).
- «Щоб виправдатися у власних очах, ми нерідко переконуємо себе, що не в силах досягти мети; насправді ж ми не безсилі, а безвольні» (Ф.Ларошфуко).
- «Для того, щоб уникнути критики, потрібно нічого не робити, нічого не говорити і ніким не бути» (Елберт Хаббарт).
- «Люди схожі на віконне скло. Вони виблискують і сяють, коли світить сонце, але коли царює темрява, їхня справжня краса розкривається лише завдяки світлу, що плине зі середини» (Е.Кюблер-Росс).
- «Хоча хлопчакі забивають жаб камінням заради розваги, проте жаби вмирають по-справжньому» (Плутарх).
- «Причини всіх своїх успіхів і невдач нам слід шукати у внутрішньому світі. Зовнішній світ лише реагує на ті імпульси, які ми йому надсилаємо» (Лууле Віільма).
- «Ніколи не помиляється той, хто нічого не робить. Не бійтеся помилятися, бійтеся повторювати помилки» (Т.Рузвельт).
- «Якщо ти не знаєш, до якої гавані прямуєш, то жодний вітер не буде тобі супутнім» (Сенека).
- «Дай кожному дню шанс стати найпрекраснішим у твоєму житті» (Піфагор).

Ігрова метафора (інтрига): «Іноді ми не помічаємо, як з неба падають зірки, але ж могли б загадати бажання! Часто ми знаходимося поряд із чимось, що може принести нам радість. І зараз саме такий випадок. У вас є шанс побачити свою зірку, яка, можливо, порадує вас».

Інструкція: «Озирніться навколо і знайдіть свою власну картку-«зірку», серед тих, що є у приміщенні! Візьміть ту, яка вам найбільше сподобалася. Відчуйте глибинний смисл написаної на «зірці» фрази. Що вона значить для вас? Як те, що написано на ній, відгукується у вашому світосприйманні?»

Тепер, коли ви знайшли свою «зірку», спробуйте по черзі озвучити послання, написане на ній, розкажіть про його цінність і смисл».

У процесі обговорення (шерінгу) слід звернути увагу на такі питання:

- Які почуття ви переживали при виконанні вправи?
- Що цінного для себе ви знайшли у вашій «зірці»?
- Що цінного і значущого для себе ви знайшли у посланнях зірок інших учасників?
- Як можна використовувати послання зірок у вашій подальшій роботі у межах тренінгу?
- Як можна використовувати послання зірок у вашій професійній діяльності?

Вправа «Друїди» (модифікована тренінгова вправа Олени Архіпової [цит. за 210, с.134-137]).

Мета: розвиток навичок рефлексії, самопрезентації (самовираження) через творчу діяльність; отримання досвіду спільної діяльності, сприяння груповому згуртуванню.

Для виконання завдань у вправі необхідні 2 – 3 упаковки пластиліну різних кольорів, аркуш картону (або цупкого паперу) для платформи Острову (розмір визначається можливістю вільного розташування виліплених композицій кожного із учасників – А3, А2).

Вправа виконується у три етапи: символічна ідентифікація, творча робота (ліплення) та діалог.

Перший етап – символічна ідентифікація.

Ігрова метафора (інтрига): «Давні друїди вважали, що кожній людині відповідає певна рослина, яка є додатковим джерелом сил і енергії для цієї людини. Крім того, воно визначає властивості характеру, особливості поведінки людини і відображує її індивідуальність».

Інструкція: «Спробуйте уявити собі, яка рослина може бути вашим джерелом, відображувати ваші особливості та індивідуальність. Можливо це кремезний дуб, коріння якого сягає у глибини соковитої землі, до самих скель, кожною волосиною всотуючи терпкі земні соки; крона дерева купається у променях сонця, підставляючи жаркому світлу тисячі долоней-листочків, і по кожному листку перебігають веселі голочки, немовби електричний душ...А може це розлоге деревце груші-дички, що зростає у

затишному лісовому закутку, де сором'язливі сонячні промені скупно торкаються ніжних пір'їн папороті й червоних краплин ягід на паморозі моху; крона дерева транслює напружену радість пориву до неба крізь пласти ялинових лап... А чийсь сили пов'язані із розлогою березою із багатьма стовбурами на одному корені...Або із красунею-акацією, квітучим другом, що заспокоює серце шерехом вітру у шатрі крони, нечутним дзвоном паростків, що утаємничено тягнуться до сонця...» (В описах використаний текст оповідання Андрія Дмитрука «Дорога до джерела»).

Другий етап – творча робота (ліплення) та презентація.

Інструкція: «Вам потрібно виліпити таку рослину із пластиліну і продумати, як представити його іншим. (Учасники виконують завдання протягом 15 – 20 хвилин).

Отже роботи закінчені. Тепер у кожного з вас є 3 хвилини на самопрезентацію, під час якої ви маєте пояснити групі, чому ви обрали саме цю рослину, чим ви із нею схожі, що вона символізує тощо».

Після завершення самопрезентацій виконання вправи продовжується.

Інструкція: «Ми переконалися, що кожний із нас відрізняється від інших, є індивідуальністю. Проте всі ми живемо в одному світі, а ми з вами ще й об'єднані програмою нашого тренінгу. Давайте уявимо, що аркуш паперу є Островом, що буде символізувати простір, в якому існує наша група. Вам потрібно буде зараз розмістити ваші рослини на цьому Острові. Намагайтеся, щоб кожний із вас знайшов своє, найбільш «комфортне» місце на нашому Острові (Учасники виконують завдання протягом 3 – 5 хвилин).

А тепер давайте ще раз подивимося, що у нас вийшло. Тепер ваш гайок (квітник, сад, ліс, діброва тощо) наділений дещо іншими властивостями, аніж ті, якими володіли ви і ваші рослини, коли існували окремо. Протягом наступних 5 хвилин подумайте, яких властивостей ви набули, об'єднавшись у групу і заселивши Острів. За необхідності ви можете доповнити композицію новими елементами, що символізують набуті характеристики».

Третій етап – діалог.

Після завершення вправи учасники групи мають можливість уважно розглянути кожную роботу і композицію в цілому й надати зворотний зв'язок один одному.

При обговоренні необхідно акцентувати увагу на таких питаннях:

- Які почуття, емоції виникали у вас під час і після закінчення вправи?
- Чому ви обрали для себе саме цю рослину? Чи легко вам було презентувати себе у такому незвичному образі?
- Чи були у вас труднощі при виконанні цієї вправи?
- Порівняйте свої відчуття від долучення до групи до і після гри. Щось змінилося у світосприйманні?
- Як відбувався процес розподілу місць на Острові? Чи вдалося вам віднайти дійсно своє місце?

Вправа «Дерево мого «Я»» (модифікована вправа О.В.Кузьменкової [цит. за 306, с.67]).

Мета: усвідомлення себе у системі професійного і особистісного спілкування; усвідомлення професійних труднощів.

Для виконання завдань у вправі необхідні різнокольорові олівці (фломастери, маркери), аркуші паперу (розміром А4).

Вправа виконується у три етапи: символічна ідентифікація, творча робота (малювання) та діалог.

Перший етап – символічна ідентифікація.

Ігрова метафора (інтрига): «У народі говорять, що потрібно вдивлятися у звичне – і побачити незвичайне, вглядатися у потворне – і розгледіти чарівне, вдивлятися у просте – і відкрити для себе складне, пригледітися до часток – і побачити ціле, вглядітися у мале – і побачити величне. Проте найвеличнішим творінням у світі є сама людина...»

Формулу самосприйняття надзвичайно вдало сформулювала В.Сатир. Наведемо її у повному обсязі:

«Я – це Я.

В усьому світі немає нікого точнісінько такого, як Я.

Є люди чимось схожі на мене, але немає нікого точно такого ж, як я.

Тому все, що виходить від мене – це справді моє, тому що саме Я вибрала це.

Я знаю, що дещо в мені спантеличує мене, і є в мені щось таке, чого Я не знаю. Але оскільки Я дружу із собою і люблю себе, Я можу обережно і терпляче відкривати в собі джерела того, що спантеличує мене і дізнаватися все більше і більше різних речей про себе саму.

Коли Я вдивляюся у своє минуле, дивлюся на те, що Я бачила і відчувала, що Я говорила і що Я робила, як Я думала і як Я почувала, Я бачу, що не все цілком мене влаштовує. Я можу відмовитися від того, що здається невідповідним, і зберегти те, що здається дуже потрібним, і відкрити щось нове в собі самій.

Я можу бачити, чути, почувати, думати, говорити і діяти. Я маю все, щоб бути близькою з іншими людьми, щоб бути діяльною, вносити зміст і порядок у світ речей і людей навколо мене.

Я належу собі, і тому Я можу будувати себе. Я – це Я, і Я – це чудово» [цит. за 199, с.199].

Що ви відчували, слухаючи цей уривок? Чи можете ви повторити дані твердження щодо себе? Яке значення у житті людини має підвищення рівня прийняття себе, зміцнення почуття власної гідності, впевненості у собі?» (у процесі обговорення (шерінгу) учасники групи висловлюють свої думки, означають емоції).

Інструкція: «Давайте спробуємо здійснити екскурсію вглиб власного «Я». Це «Я» можна зобразити у вигляді дерева. Спробуйте його уявити...

Яке воно, ваше дерево? Уявіть його міцний, гнучкий стовбур, ...переплетені гілки, ...листя, що обдувається вітром. Крона дерева відкрита назустріч сонячним променям і волозі дощу... Відчуйте циркуляцію поживних соків по стовбуру і гілкам ... Одна з гілок дерева – «зовнішнє Я»; вона може бути схожою на символ або реальний предмет. Можна позначити

цю гілочку словом. Інша гілка – «Я у роботі, у професії». Які ще гілочки є на вашому дереві?

Уявіть корені вашого дерева, що міцно тримаються за землю... Корені – це ваші професійно-особистісні якості, що виявляються у вашому фаховому житті, у педагогічній діяльності. Це найбільш суттєві ваші надбання і недоліки, що допомагають і заважають професійному зростанню. Якими вони є?»

Другий етап – творча робота (малювання) та презентація.

Інструкція: «Вам потрібно намалювати ваше дерево і продумати, як представити його іншим. (Учасники виконують завдання протягом 15 – 20 хвилин).

Отже роботи закінчені. (Малюнки учасників групи збираються і перетасовуються). Тепер кожний із вас має дістати малюнок і розповісти про дерево свого колеги. Після чого автор малюнку може уточнити інформацію, пояснити групі, чому обрав саме цю рослину, чим він із нею схожий, що вона символізує тощо».

Третій етап – діалог.

Після завершення вправи учасники групи мають можливість уважно розглянути кожную роботу і композицію в цілому й надати зворотний зв'язок один одному.

При обговоренні необхідно акцентувати увагу на таких питаннях:

- Які почуття, емоції виникали у вас під час і після закінчення вправи?
- Чи були у вас труднощі при виконанні цієї вправи?
- Порівняйте свої відчуття від презентації вашої роботи членами групи і від самопрезентації. Щось змінилося у світосприйманні?

Підводячи підсумки, варто наголосити, що для успішного подолання складних життєвих ситуацій абсолютно необхідним є позитивне сприйняття людиною себе, віра у свої сили і можливості: «Я зможу! Я впораюся!».

Домашнє завдання: Опишіть 2-3 події із щоденного життя, які підвищували або знижували ваше почуття власної гідності.

Вправа «Трояндовий кущ» (модифікована тренінгова вправа Віолетти Оклендер [цит. за 335, с.199]).

Мета: розвиток навичок рефлексії, самопрезентації (самовираження) через творчу діяльність; допомога у вираженні пригнічених відчуттів, потреб, прагнень та думок, сприяння кращому розумінню себе.

Для виконання завдання у вправі необхідні аркуші паперу (формат А4), фарби, пензлі, різнокольорові олівці, фломастери.

Вправа виконується у три етапи: символічна ідентифікація, творча робота (малювання) та діалог.

Перший етап – символічна ідентифікація.

Ігрова метафора (інтрига): «Людина ніколи не перестане милуватися досконалою красою та різноманітними чудесами природи, які чатують на кожному кроці. Величні гори, дикі тварини, екзотичні рослини – все це творіння природи, які не знають меж. Проте на окрему увагу заслуговують

квіти, краса яких така ніжна, невинна і витончена... Життя без них було б сірим. Квіти – це одне з найпрекрасніших творінь природи; квіти ваблять наші очі дивовижною красою, зігріваючи наші серця своєю надзвичайною тендітністю, їм присвячують свої рядки поети.

Символічну природу квітки дуже мудро означив і славетний український поет В.Симоненко:

Слів на описи не трачу, словом не передаси
 Їх земної, безсловесної, дивовижної краси.
 Люди дивляться, п'яніють, в них кохаються віки,
 Нареченим їх дарують, заплітають у вінки.
 Ними кожен свою радість, власне щастя назива,
 Квіти часто нам говорять втричі більше, ніж слова.
 Скільки ми їм довіряли мрій, недоспаних ночей!
 Але є ще кращі квіти, невидимі для очей.
 Не цвітуть вони на клумбах і на тихих озерцях,
 А цвітуть вони у грудях, у людських цвітуть серцях.
 В щирім серці, в чесних грудях – вірю, знаю! – квіти є!
 Щастя їх коріння поїть, радість барв їм додає.
 В них красується, ясніє мрій дитинна чистота,
 Золотими пелюстками в них кохання розцвіта.
 Щоб вони не помарніли в душах чистих і ясних,
 Завжди ніжністю й любов'ю поливайте, люди, їх.

Давайте ж і ми спробуємо роздивитися квітку нашого серця...».

Інструкція: «Сядьте зручно, розслабтеся...Заплющте очі, зробіть декілька глибоких вдихів і видихів... Уявіть, ніби ви перетворюєтеся на трояндовий кущ...

- Цей кущ маленький чи великий? Сильний чи слабкий?
- Чи є на цьому кущі квіти? Якщо є, то які? Якого вони кольору? Їх багато чи мало? Вони повністю розпустилися чи є тільки пуп'янки?
- Чи є листя? Як воно виглядає? Як виглядають пагони та гілки?
- Яке коріння у цього куща? Довге та пряме, або зігнуте? Як глибоко воно знаходиться у землі? Чи, можливо, у вашого куща зовсім немає коріння?
- Чи є на кущі шпичаки?
- Де росте цей кущ: у дворі, у саду, у парку, у полі або ще десь? Він зростає у горщику чи росте прямо із землі, а можливо, пробивається крізь асфальт?
- Що знаходиться навколо куща? Чи є поряд інші трояндові кущі? Або він стоїть самотньо?
- Чи є навколо куща огорожа, а можливо – каміння або скелі?
- Хто за ним доглядає?
- Яка погода царює там, де він росте?

Другий етап – творча робота (малювання) та презентація.

Інструкція: «Вам потрібно намалювати свій трояндовий кущ і продумати, як представити його іншим. (Учасники виконують завдання протягом 15 – 20 хвилин).

Отже роботи закінчені. Тепер у кожного з вас є 3 хвилини на самопрезентацію, під час якої ви маєте пояснити групі, чому ваша троянда саме така, чим ви із нею схожі, що вона символізує тощо».

Третій етап – діалог.

Після завершення вправи учасники групи мають можливість уважно розглянути кожену роботу й надати зворотний зв'язок один одному.

При обговоренні необхідно акцентувати увагу на таких питаннях:

- Які почуття, емоції виникали у вас під час і після закінчення вправи?
- Чи легко вам було презентувати себе у такому незвичному образі?
- Чи були у вас труднощі при виконанні цієї вправи?
- Щось змінилося у вашому світосприйманні у процесі малювання трояндового куща? Чи хотілося вам щось змінити у вашому малюнку? Що саме?

Вправа «Мої проблеми» (модифікована вправа К.Фопеля [цит. за 306, с.68]).

Мета: надання можливостей у спокійній та доброзичливій атмосфері поговорити про свої помилки, труднощі та недоліки.

Ігрова метафора: «У дитинстві всі ми любимо казки – чарівні історії із щасливим кінцем. Проте казки закінчуються через десяток сторінок, а наше життя продовжується. Ми – багатотомні видання. Навіть, якщо певний епізод нашого життя можна порівняти із пожежею, попереду нас чекає друга історія, а за нею – третя. Завжди є можливість щось виправити, зробити своє життя таким, на яке ми заслуговуємо. Не витрачайте часу на те, щоб ненавидіти свої невдачі. Невдачі навчають більше, ніж успіхи. Слухайте, навчайтеся, йдіть уперед (Клариса Естес. «Та, що біжить із вовками»).

Інструкція: «Довільно обираючи партнерів для діалогу, вам потрібно розподілитися на пари. Розташуйтеся по кімнаті для бесіди так, щоб не заважати іншим розмовою. Обидва партнера мають отримати щонайменше чотири відповіді на питання «Як я ставлюся до почуття розчарування?» (Завдання виконується протягом 5 хвилин).

«Тепер поміняйте партнерів по діалогу і обговоріть із ними питання: «Наскільки складно мені умовити інших дати мені те, що потрібно?» Необхідно отримати щонайменше чотири відповіді» (Завдання виконується протягом 10 хвилин).

«Учасники утворюють нові пари і обговорюють питання «Що заважає мені досягти успіху?». Необхідно отримати щонайменше чотири відповіді» (Завдання виконується протягом 5 хвилин).

«Знову учасники групи обмінюються партнерами і обговорюють питання «Що я говорю собі, коли припускаюся помилки?» (Завдання виконується протягом 5 хвилин)».

«Учасники утворюють нові пари і обговорюють питання «Що я можу зробити, щоб отримати те, чого я хочу?» (*Завдання виконується протягом 10 хвилин*)».

Після завершення вправи учасники групи мають можливість обговорити отриманий досвід і надати зворотний зв'язок один одному.

При обговоренні необхідно акцентувати увагу на таких питаннях:

- Як ви почувалися під час виконання вправи?
- Чи були у вас труднощі при виконанні цієї вправи?
- Що є для вас найбільш важливим у отриманому досвіді?
- Що змінилося у вашому світосприйманні?

Вправа «Підкова» (модифікована тренінгова вправа [цит. за 14, с.84-86]).

Мета: напрацювати індивідуальний досвід зниження емоційного напруження у конфліктній ситуації.

Вправа виконується у три етапи: первинна рефлексія, сфокусований діалог, оволодіння умінням гнучкої поведінки у конфлікті (тренування навички).

Перший етап: первинна рефлексія. Для виконання першого етапу вправи стільці у кімнаті мають бути розташовані у вигляді підкови

Інструкція: «Перед вами із стільців утворена «Підкова напруги», один кінець якої означає максимальний рівень емоційного напруження у конфлікті, а інший – мінімальний.

Замисліться і об'єктивно оцініть свою поведінку у ситуаціях конфлікту. Той із учасників, хто здатний конструктивно розв'язувати конфліктну ситуацію, спроможний знімати емоційне напруження і знаходити оптимальний вихід – має зайняти місце у «Підкові» зі сторони рівня низької напруги. Той же, хто не володіє такими навичками, надто емоційно реагує на конфлікт – займає місце полюсу високої напруги».

(Учасники групи по черзі займуть місця. Далі «Підкова ділиться навпіл і дві «протилежно заряджені» підгрупи розташовуються одна напроти одної. Надалі робота буде виконуватися у парах).

Другий етап: сфокусований діалог.

Інструкція: «Вам потрібно довільно розподілитися на пари так, щоб у діаді об'єднувалися особи із «різним полюсом заряду». Учасники, які низько оцінили свій досвід реагування у конфлікті, мають пригадати конфліктну ситуацію, із якою їм не вдалося колись упоратися, і звернутися до партнера, який знаходиться навпроти, із претензією. Його задача – протягом 2 хвилин зняти напруження у «афективно зарядженого» колеги».

(Через 2 хвилини, незалежно від ступеня вирішення ситуації, взаємодія припиняється і учасники змінюють партнерів (чітко дотримуючись «полюсності» у діадах). Обмін партнерами здійснюється 3 – 4 рази).

Після завершення вправи учасники групи мають можливість обговорити отриманий досвід зниження емоційного напруження (шерінг) і надати зворотний зв'язок один одному.

При обговоренні необхідно акцентувати увагу на таких питаннях:

- Як ви почувалися під час виконання вправи?
- Чи були у вас труднощі при виконанні цієї вправи?
- Які техніки зниження емоційного напруження вам видалися найбільш ефективними? Чому?
- Що є для вас найбільш важливим у отриманому досвіді?

Підводячи підсумки обговорення, учасники групи у робочому зошиті складають перелік технік, які знижують та підвищують напруження (табл.1.)

Таблиця 1.

Орієнтовний перелік технік зняття / підвищення напруження

| Техніки зниження напруження | Техніки підвищення напруження |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Надання партнеру можливості виговоритися | Перебивання партнера |
| Вербалізація емоційного стану партнера | Ігнорування свого емоційного стану та/або стану партнера |
| Підкреслення спільності із партнером (схожість інтересів, думок, єдність цілей тощо) | Підкреслення відмінностей між собою і партнером, зменшення внеску партнера у спільну справу і перебільшення свого |
| Прояв інтересу до проблем партнера | Демонстрація незацікавленості у проблемі партнера |
| Підкреслення значущості партнера, його думки | Прийняття партнера, негативна оцінка його особистості |
| У випадку неправоти – миттєве і безпосереднє визнання її | Відтермінування моменту визнання своєї неправоти або спростування її |
| Пропонування конкретного виходу із конфліктної ситуації | Пошук винних і звинувачення партнера |
| Звернення до фактів | Перехід на особистості |
| Спокійний впевнений темп мовлення | Різка пришвидшення темпу мовлення |
| Дотримання оптимальної дистанції, пози, міміки, жестів | Уникнення просторової близькості, контакту очей |

Третій етап: оволодіння умінням (тренування навички) гнучкої поведінки у конфлікті. (Учасники групи розташовані у загальному колі).

Інструкція: «Подумайте і визначте, яку із технік ви використовували у професійній діяльності і наскільки успішно.

Один із учасників групи розміщується у центрі кола, обличчям до інших. Переміщуючись від одного учасника до іншого, він буде висувати

претензії щодо певного конфлікту. Учасники, по колу, через одного використовуючи техніки, які підвищують або знижують напруження, мають відповідати на запит колеги. Претензія може повторюватися. Після того як перший учасник проходить коло, його змінює другий і т.д. В результаті кожний зможе поекспериментувати зі всіма техніками, перебуваючи або у ролі нападника, або захищаючись». (*Вправа може бути зафіксована відеокамерою і потім проаналізована під час перегляду*).

Рольова гра «Шлях до успішної стратегії» (модифікована тренінгова вправа Олександри Соболевої [цит. за 210, с.57-61]).

Мета: напрацювати індивідуальний досвід усвідомлення способів і можливостей вирішення актуальних професійних задач: підготовка до можливих змін, відкриття для себе ресурсів інших учасників.

Ігрова метафора: «Коли людина планує внесення змін в організацію своєї діяльності, її стратегію або процеси, вона, зазвичай, зустрічається із дією закону Ньютонів, згідно із яким тіло, що знаходиться у стані спокою, прагне залишатися у стані спокою. На прихильників нововведень очікують нерозуміння, підозріливість, супротив і навіть саботаж. І дуже важливо, щоб сама людина була готовою до змінень!!!».

Інструкція: «Одним із важливих кроків до напрацювання досвіду ефективного управління змінами є розуміння важливості змін, знання особливостей їх впровадження і здатність скористатися можливостями, наданими цими змінами. Розум, уміння (професійна компетентність), поміркованість ризиків та доречність впровадження змін забезпечують успішність регулювання інноватики.

Ще один важливий крок до ефективного управління змінами є усвідомлення власного опору, протистояння змінам.

Якщо я чогось дуже хочу, значить, у мене цього немає! Тоді чому у мене цього досі немає? Тому що у мене є щось замість цього!!!

Отже, що вам необхідно зробити:

- сформулюйте певне змінення у власному житті або у професійній діяльності, якого ви давно хочете, проте ніяк не можете досягти;
- подумайте, що ви отримаєте або яким (якою) ви станете, коли бажане здійсниться?
- подумайте, що у вас є замість бажаного, яким (якою) ви можете бути вже зараз, поки бажані зміни не відбулися? (*якою є користь від стабільності*).

Тепер, коли ви виконали завдання, пропоную вам озвучити результати». (*Учасники групи по черзі проговорюють свої умовиводи, отримуючи у процесі обговорення (шерінгу) зворотний зв'язок*).

Можливі питання для обговорення:

- Які у вас враження від гри? Чи задоволені ви собою, своєю роботою?
- Що було для вас найскладнішим при виконанні вправи?
- Що було для вас найлегшим при виконанні вправи?

- Які загальні правила і закономірності можна виявити, спираючись на отриманий досвід?

Підводячи підсумок, тренер наголошує: доки користь від стабільності більш приваблива порівняно із користю від змінення, останні неможливі!

«Щоб зміни відбулися, іноді достатньо просто визнати свою неготовність зробити вибір на користь змін. Іноді достатньо надати іншим інформацію про майбутні зміни. Іноді достатньо бути готовим не схилити на свою сторону, а приєднатися до позиції іншого. І важливо не руйнувати, а будувати...».

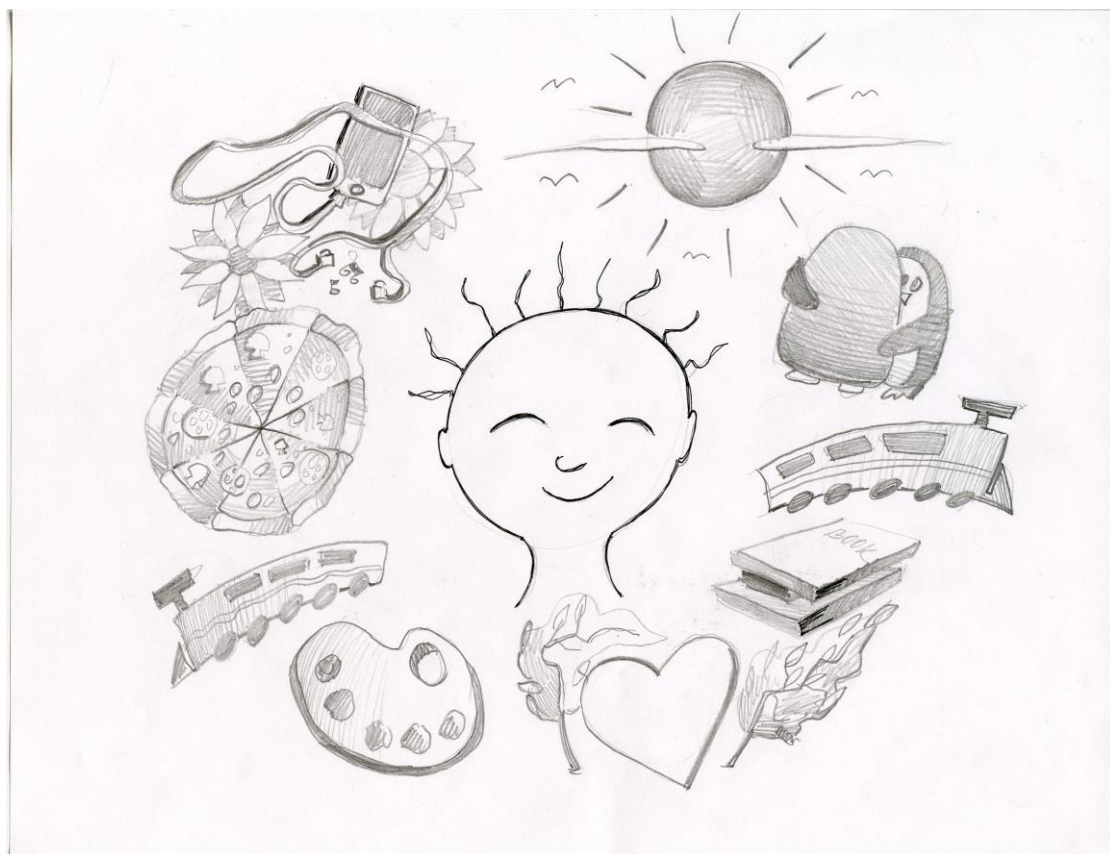


Рис.1.

Приклад малюнку «Мій світ»

Вправа «Стосунки із проблемним партнером» [381, с.168-171].

Мета: дослідження характеру міжособистісних стосунків та можливостей попередження конфліктів полісуб'єктної взаємодії.

Вправа виконується у три етапи: фантазування (візуалізація), малювання і діалог.

Перший етап – візуалізація.

Інструкція: «Сядьте зручніше, оберіть позу, в якій ви можете розслабитись. Закрийте очі. Зосередьтеся на своєму диханні, тілесних відчуттях. Відчуйте м'язи обличчя... шиї... верхньої частини спини... Розслабте м'язи рук, ніг...»

Ви вирушаєте у незвичайну подорож... Це буде подорож по замку, у якому живуть Почуття...

Уявіть собі цей замок... Який він? Роздивіться його краще... Якого він розміру... де розташований... який до нього вхід?.. Де знаходяться двері?.. Роздивіться їх уважніше... Якими вони є? Зверніть увагу на ваш стан перед цими дверима...Що відбувається із вами, коли ви стоїте перед ними?.. Які почуття і бажання у вас виникають?.. Ви можете відчинити її і, якщо вам цікаво, увійти до замку і почати подорож його сходами, поверхами, коридорами і кімнатами.

Оберіть напрямок, у якому ви будете рухатися... Можливо, вам захочеться піднятися нагору і дізнатися, що там знаходиться... А можливо, вам буде цікаво зійти донизу і дізнатися, яким є підземелля... Вирішуйте самі, чого ви хочете більше. Куди б ви не вирішили йти далі, ви продовжуєте рухатися сходами і опиняєтеся у довгому коридорі... З обох боків розташовані двері... Вони різного кольору, із різного матеріалу... На кожній із дверей табличка із написом... Є двері із написами «Друг», «Ворог», «Знайомий», «Сусід», «Приятель», «Незнайомець»... інші.

Ви йдете коридором і чуєте звук своїх кроків, і, можливо, ще якісь звуки, що долинають через двері... Нарешті ви опиняєтеся перед дверима із написом «Проблемний учень»... роздивіться її краще. Які вони?.. Якого кольору?.. Із якого матеріалу виготовлені?.. Чи є у них ручка, за яку їх можна відчинити?.. Зверніть увагу, які двері знаходяться зліва і справа від цих дверей, які двері розташовані навпроти...

Прислухайтесь до своїх відчуттів... Які почуття у вас виникають?.. Які бажання?.. Просто відзначте їх без критики і засудження... Якщо хочете, ви можете відчинити ці двері і увійти до кімнати... або хоча б зазирнути до неї... (*довга пауза*). Що там?.. Чи є там люди, тварини... або якісь предмети?.. Кімната світла... чи темна?.. Якщо там є світло, то звідки воно?.. Зверніть увагу, що відбувається із вами у цій кімнаті... Як ви дихаєте?.. Які почуття переживаєте?.. Які виникають бажання?.. Можливо, вашу увагу у цій кімнаті привертає хтось або щось... Хто це або що це?.. Роздивіться краще... Які почуття цей предмет або ця істота викликає у вас?.. Візьміть собі стільки часу, скільки потрібно, щоб познайомитися із ними... І потім у своєму темпі, зі своєю швидкістю ... повертайтеся назад, до входу...»

Другий етап – малювання.

Інструкція: «Спробуйте уявити все якомога яскравіше і детальніше, не критикуючи і не оцінюючи образи, що виникають. Коли ви уявите досить повну і чітку картину, спробуйте намалювати її (або описати словами)».

Третій етап – драматизація (основні техніки: діалог та ідентифікація із образом).

Коли малюнки закінчені, учасники можуть із ними ознайомитися і надати зворотний зв'язок один одному (керівник має забезпечити умови для того, щоб зворотний зв'язок був феноменологічним, описовим і безоцінним, щоб він не містив інтерпретацій). Для продовження роботи учасники об'єднуються у малі групи (3 – 7 осіб); принцип об'єднання може бути різним: за ознакою схожості (або несхожості) малюнків, за характером

міжособистісних взаємин (ступінь знайомства, симпатія, довіра тощо) учасників.

У групах учасники знайомляться із малюнками і надають зворотний зв'язок один одному. Можна запропонувати учасникам сфокусуватися на своїх емоційних реакціях, пов'язаних із малюнком, і спробувати виразити їх словами, жестами, рухами тіла, голосом тощо. Учасники групи по черзі працюють із персонажами своєї фантазії, ототожнюючи себе із кожним з них. При цьому особлива увага має звертатися на те, як саме впливає на них факт присутності іншої людини. *(Найбільш часто при виконанні вправи зустрічаються такі варіанти взаємостосунків як симбіотичні (доросла тварина – дитинчата) та дистантні (відчуження)).*



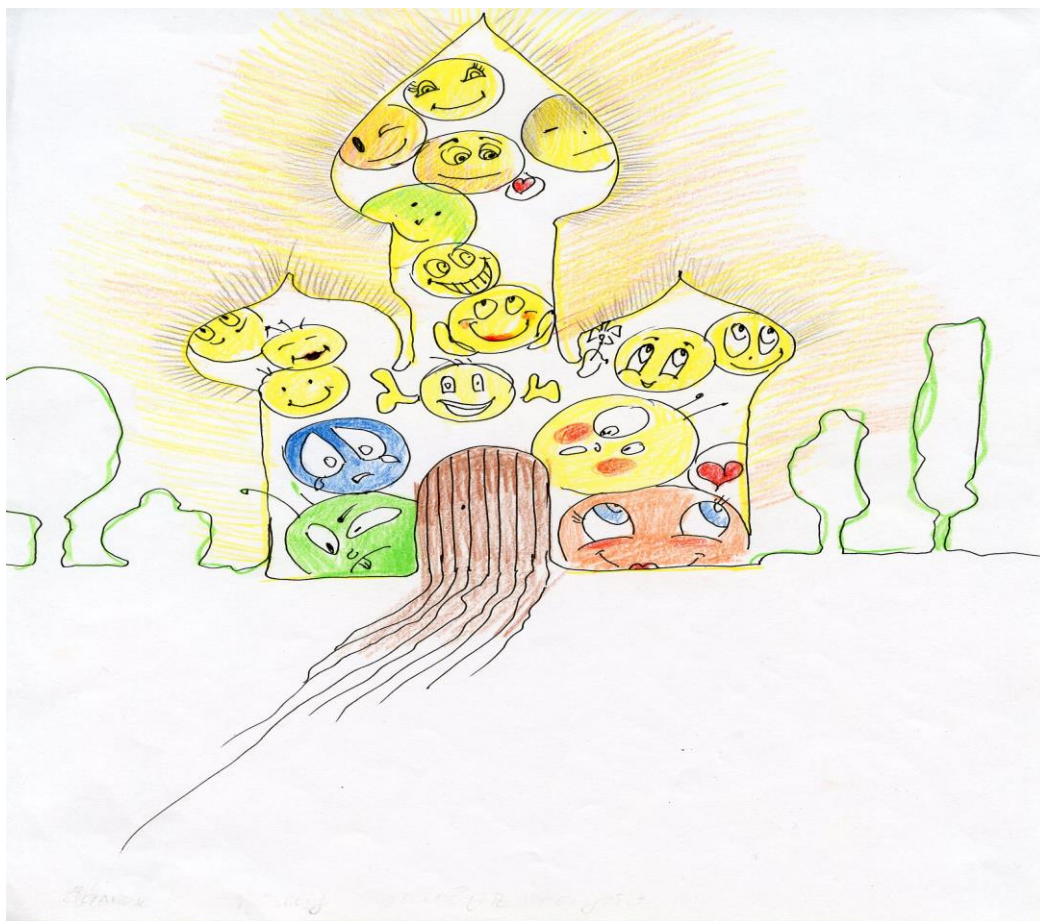


Рис.2

Приклади малюнків «Замок, у якому живуть Почуття...»

Вправа «Музей скульптур» [381, с.173-176].

Мета: дослідження характеру міжособистісних стосунків у системі «вчитель – учень», і зокрема – із неproblemними учнями.

Вправа зорієнтована на означення ставлення вчителя до «безproblemних» учнів, які зазвичай несвідомо ідеалізуються, сприймаються більшістю педагогів нереалістично.

Вправа виконується у три етапи: спрямована уява (візуалізація), драматизація, обговорення (діалог).

Перший етап – візуалізація.

Інструкція: «Сядьте зручніше, оберіть позу, в якій ви можете розслабитись. Закрийте очі. Зосередьтеся на своєму диханні, тілесних відчуттях. Відчуйте м'язи обличчя... шиї... верхньої частини спини... Розслабте м'язи рук, ніг...

Ви вирушаєте на екскурсію до Музею скульптур...

Це незвичайний Музей. Тут зібрані скульптури ідеальних учнів усіх часів і народів. Серед них великі статуї і маленькі статуєтки, копії пам'ятників і поробки із природного матеріалу... У вас є можливість

походити його залами і обрати серед них той образ, який найбільше вас зацікавить...

Коли ви опинитеся у цій залі, ви можете роздивитися навкруги і дослідити її. Якою вона є? Якої форми, розміру, чи є у ній вікна або вона освітлюється лампами?... Як ви почуваетесь, перебуваючи у цій залі?..

Ви йдете залю, і знаходите експонат, що найбільше привертає вашу увагу... Ви можете підійти ближче і познайомитися із ним... При цьому може відбуватися найнесподіваніше... На кого або на що схожий цей експонат?.. Якого він розміру... кольору?.. З якого матеріалу зроблений?.. Якщо у вас виникає бажання торкнутися його, ви можете це зробити і дізнатися про нього багато нового... Який він на дотик: рівний... або шершавий, теплий... або холодний?.. Які почуття і бажання виникають у вас, коли ви торкаєтесь його?.. Чи хочете ви при цьому підійти ближче... або, навпаки, у вас виникає бажання відсторонитися, відійти подалі? Просто відзначте їх, не намагаючись позбутися або проігнорувати...

Коли ви відчуєте бажання залишити цю залу, ви можете проститися із предметом свого інтересу і у власному темпі... зі своєю швидкістю вийти спочатку із зали, а потім із Музею скульптур і повернутися назад, до цієї кімнати...»

Другий етап – драматизація.

Педагоги по черзі проговорюють свої враження від екскурсії, акцентуючи увагу на власних почуттях та яскравих або незвичайних деталях образів із фантазій (надають зворотний зв'язок один одному).

Для продовження вправи один із учасників Т-групи добровільно долучається до індивідуальної роботи із психологом у присутності групи задля розширення семантичного поля усвідомлення своїх почуттів, потреб і бажань, що виникають у полісуб'єктній відповідальній комунікації вчителя із безпроблемним учнем. Психолог-консультант організовує імпровізований діалог між вчителем-учасником і образом із його фантазії, що персоніфікує «ідеального» учня. Потім здійснюється обмін ролями, і вчитель-учасник говорить від імені уявного персонажу із Музею скульптур. Під час цього діалогу керівник Т-групи допомагає учаснику усвідомити власні почуття, проєкції або долучитися до незавершених ситуацій із минулого, що позначаються на переживаннях сьогодення. На завершення діалогу психолог допомагає учаснику інтеріоризувати (привласнити) новий досвід, прийняти на себе відповідальність за власні бажання і пов'язані із ними почуття й моделі поведінки.

Третій етап – обговорення (діалог).

Після завершення індивідуальної роботи з одним із учасників іншим педагогам Т-групи пропонується висловитися щодо почуттів, викликаних роботою колеги, аналогій із власними образами, нового і корисного досвіду, отриманого при виконанні вправи. (У діалозі важливо залишатися у площині почуттів і бажань, обмежуючи процедуру надання порад, інтерпретацій і оцінок один одному).

Вправа «Одноманітний світ» [381, с.176-178].

Мета: дослідження характеру міжособистісних стосунків у системі «вчитель – учень».

Вправа зорієнтована на означення ставлення вчителя до «середніх» учнів, які нічим не вирізняються серед інших і сприймаються вчителями як однотипні, схожі один на одного.

Вправа виконується у три етапи: спрямована уява (візуалізація), малювання та обговорення (діалог).

Перший етап – візуалізація.

Інструкція: «Сядьте зручніше, оберіть позу, в якій ви можете розслабитись. Закрийте очі. Зосередьтеся на своєму диханні, тілесних відчуттях. Відчуйте м'язи обличчя... шиї... верхньої частини спини... Розслабте м'язи рук, ніг...

Ви вирушаєте у подорож...

Ви входите до великого саду або парку, де багато дерев і квітів, і всі вони абсолютно однакові. Всі дерева однієї породи і однієї висоти, у них однакові крони і посаджені вони на однаковій відстані одне від одного. Усі квіти у цьому саду одного виду: вирішуйте самі, якого. Вони одного кольору і розміру, їхні стебла однакової довжини і всі вони виглядають однаково. Якщо це лише бутони, то ви не побачите навколо жодної розкритої квітки. Якщо квіти вже розпустилися, то ви не побачите ані зів'ялих квіточок, ані бутонів, що лише готуються до квітування. Стежки і алеї у цьому саду також однакові – вони однієї ширини і однієї довжини, вздовж них розташовані абсолютно однакові лавки і схожі один на одного стовпи із ліхтарями...

Ви – садівник цього саду і опікуєтеся усіма цими рослинами. Прислухайтеся до своїх відчуттів... Як ви відчуваєте серед абсолютно однакових квітів та дерев, що не відрізняються одне від одного? Відзначте свої переживання без критики і засудження... Наскільки вам подобається цей сад, які спогади або бажання він у вас викликає?... Уявіть собі, що ви мусите провести у цьому саду тиждень... рік... декілька років... Які відчуття у вас при цьому виникають? Ви розслабляєтесь або, навпаки, відчуваєте напруження? А можливо, ваші відчуття інші?... Просто відзначайте їх, не намагаючись позбутися або проігнорувати їх... Намагайтеся запам'ятати свої переживання у цьому саду і у власному темпі... зі своєю швидкістю... повертайтеся назад, до виходу...»

Другий етап – малювання.

Інструкція: «Спробуйте уявити все якомога яскравіше і детальніше, не критикуючи і не оцінюючи образи, що виникають. Спробуйте намалювати (або описати словами) те, що вас найбільше вразило у процесі фантазування».

Третій етап – обговорення (діалог).

Для продовження роботи учасники об'єднуються у малі групи (3 – 7 осіб), знайомляться із малюнками і обмінюються своїми враженнями від перебування у такому одноманітному світі (надають зворотний зв'язок один

одному). У кожній групі обирається (призначається) фасилітатор, який допомагає учасникам усвідомити свої переживання: він організовує і підтримує імпровізований діалог, пропонуючи учасникам побути у ролі садівника, а потім – у ролі «дерева» або «квітки», які нічим не відрізняються від інших. (Можливі варіанти діалогів такі: між садівником і «деревом», між садівником і «квіткою», між двома «деревами» або «квітками», між «деревом» і «квіткою» тощо). Беручи участь у таких діалогах, педагоги можуть осмислити своє справжнє ставлення до тих, хто на них схожий, і до тих, хто відрізняється від них. Крім того вони можуть усвідомити потреби, що задовольняються у спілкуванні із такими людьми, і мотиви власного вибору партнерів.

Після роботи у малих групах учасники повертаються у велике коло і обмінюються враженнями. Задача керівника тренінг-групи – допомогти учасникам сформулювати свої враження і відкриття щодо того, як їхня унікальність і схожість на інших позначаються на взаємодії із партнерами; він узагальнює висловлювання учасників і відзначає схожість та відмінності у висновках.



Рис.3.
Приклад малюнку «Одноманітний світ»

Вправа «Сувеніри на пам'ять» [381, с.178-179].

Мета: рефлексія і асиміляція (привласнення) досвіду міжособистісних стосунків у системі «вчитель – учень», набутих під час тренінгу.

Вправа виконується у три етапи: спрямована уява (візуалізація), малювання та обговорення (діалог).

Перший етап – візуалізація.

Інструкція: «Сядьте зручніше, оберіть позу, в якій ви можете розслабитись. Закрийте очі. Зосередьтеся на своєму диханні, тілесних відчуттях. Відчуйте м'язи обличчя... шиї... верхньої частини спини... Розслабте м'язи рук, ніг...

Подумайте про те, що відбулося із вами під час даних занять, як про здійснену подорож... Уявіть собі рюкзак або сумку, у якій лежать сувеніри або пам'ятні дрібнички, привезені вами із цієї подорожі. Ви дістаєте по черзі ці предмети і уважно розглядаєте їх...

Оберіть один найбільш дорогий і пам'ятний для вас сувенір... дослідіть його. Що він собою являє?... На що схожий?... Якого розміру, кольору і форми?... Із якого матеріалу зроблений?... На якому відрізку подорожі був придбаний або знайдений?... Які почуття викликає і про що нагадує?..»

Другий етап – малювання.

Інструкція: «Спробуйте уявити найбільш дорогий і пам'ятний для вас сувенір якомога яскравіше і детальніше, не критикуючи і не оцінюючи образ, що виникає. Спробуйте намалювати (або описати словами) даний предмет».

Третій етап – обговорення (діалог).

Для продовження роботи учасники об'єднуються у малі групи (3 – 7 осіб), знайомляться із малюнками і обмінюються своїми враженнями (надають зворотний зв'язок один одному).

Пам'ятний сувенір – це метафора найважливішого особистісного надбання, зробленого людиною під час навчальної подорожі, що дозволяє трансформувати отриманий досвід у нові елементи професійної і особистісної компетентності.

Вправа «Дерево цілей» (модифікована вправа [210 с.207-208]).

Мета: засвоєння техніки цілепокладання, усвідомлення власних ресурсів і можливостей професійного зростання.

Міні-лекція: Планування є необхідною складовою роботи вчителя-наставника, фасилітатора, що визначає перспективи життєтворчості. Важливим етапом планування є цілепокладання. Мета розглядається як усвідомлений образ бажаного результату, на досягнення якого спрямовано дію людини; заздалегідь мислимий результат свідомої діяльності.

У 1996 р. Едвін Локк із Мерілендського університету опублікував результати 30-річного дослідження, присвяченого зв'язку між цілепокладанням і виконанням задач. Ось деякі результати даного дослідження:

- Чим складнішою є мета, тим більш значним є відчуття успіху.

- Чим більш точною є мета, тим точніше регулюється діяльність.
- Цілі, які одночасно є і конкретними, і складними, зумовлюють найбільш успішну діяльність, спрямовану на їх досягнення.
- Прийняття цілей найбільш значиме, коли людина переконана, що мета важлива і мета досяжна (або, принаймні до неї можна наблизитися).
- Цілепокладання приносить найбільшу користь, коли має місце зворотний зв'язок, що означає рух до мети.
- Цілепокладання опосередковує вплив досвіду попередніх дій на наступні.
- Цілі стимулюють планування
- Цілі впливають на особистість і є стандартами для задоволення собою [210, с.209-210].

Одним із способів формулювання ближніх цілей є SMART-підхід.

SMART (від англ. smart – розумний) – це аббревіатура за першими літерами англійських слів: Specific – мета має бути максимально конкретною і зрозумілою, що зумовлює однозначність сприймання. Measurable – мета має піддаватися вимірюванню. Achievable – необхідно адекватно оцінювати ситуацію і усвідомлювати досяжність мети у площині зовнішніх і внутрішніх ресурсів, доступних людині. Relevant – «екологічність» мети, тобто її доречність у даній ситуації, що не порушує баланс із іншими цілями і пріоритетами (іноді R тлумачиться як Reward (винагорода) або Realistic – реалістичність/ прагматичність). Time-bounded – термін або точний період виконання – основна складова мети. Вона може бути означена як фіксованою датою, так і охоплювати певний період.

Інструкція: «Розподіліться на підгрупи (3 – 7 осіб). Керуючись отриманою інформацією, кожна команда має скласти «Дерево цілей» професійної діяльності педагога (Для виконання завдання необхідні: фліпчарт, аркуші паперу формату А3, маркери). Співвіднесіть означені вами цілі із характеристиками SMART.

«Дерево цілей» (концепція запропонована Ч.Черчменом і Р.Акоффом) – це структурована, створена за ієрархічним принципом (розподіл за рівнями, ранжирування) сукупність особистісних або професійних цілей, що означає генеральну мету («верхівка дерева») та підпорядковані їй підцілі (локальні цілі) першого, другого і наступних рівнів («гілки дерева») і дозволяє людині упорядкувати власні плани».

Після виконання завдання команди презентують створені «Дерева цілей», за необхідності відповідаючи на питання інших учасників тренінгу. Потім відбувається обговорення, основна увага у процесі якого приділяється таким питанням:

- Чи впоралися ви, на ваш погляд, із завданням?
- Якої стратегії ви дотримувалися?
- Наскільки складно вам було визначити цілі перспективної програми професійної діяльності? Що, на вашу думку, вийшло/ не вийшло?

Вправа «Повір у себе!..» (модифікована тренінгова вправа [цит. за 210, с.260-261]).

Мета: сприяти усвідомленню учасниками унікальності і неповторності кожної особистості, надати кожному можливість повірити у себе.

Ігрова метафора (притча): «Ви не можете бути ніким іншим, а лише тим, хто ви є. Розслабтеся! Світові ви потрібні саме такими!

Одного разу король прийшов у сад і побачив зів'ялі дерева, кущі, квіти. Дуб сказав, що помирає тому, що не може бути таким високим, як сосна. Звернувшись до сосни, король знайшов її із опалою хвоєю тому, що вона не може давати виноград подібно до виноградної лози. А лоза вмирала тому, що вона не може квітнути, немов троянда...

Проте король знайшов одну рослину, яка радувала серце, – свіжу і квітучу... Після розпитувань він отримав таке пояснення: «Я вважаю це природним, адже коли ти саджав мене, ти хотів отримати радість. Якби ти хотів дуб, виноград, або троянду – ти посадив би саме їх. Тому я думаю, що не можу бути нічим іншим, окрім того, чим я є. І я намагаюся розвивати свої найкращі якості.

Ти тут тому, що буття потребувало тебе такого, яким ти є! В іншому випадку хтось інший був би тут. Ти – втілення чогось особливого, значущого, чогось найбільш важливого. Чому тобі необхідно бути Буддою? Якби Богам був потрібний інший Будда, Він би створив стільки Будд, скільки схотів би. Однак Він створив лише одного Будду, цього достатньо. С тих пір Він не створив ані іншого Будди, ані Христа. Замість цього він створив тебе. Подумай, яка увага Універсаму була приділена саме тобі!!!

Ти обраний – не Будда, не Христос, не Крішна. Їхнє призначення здійснено, вони зробили свій внесок у Буття. Зараз ти тут, щоб виконати своє призначення. Подивись на себе. Ти можеш бути лише собою ... неможливо, щоб ти став кимось іншим. Ти можеш радіти життю і квітнути – або можеш зав'язнути, якщо ти не приймаєш себе ...».

Інструкція: «На розданих вам аркушах напишіть побажання людині, яка хоче стати кращою, прагне до цього». (Для виконання вправи потрібні аркуші паперу А4 (краще кольорові, яскраві) за кількістю учасників групи, фломастери (або ручки), маркери).

Після закінчення роботи учасників групи над побажаннями, листочки складаються у коробку, і кожний із учасників по колу дістає собі своє. Побажання зачитуються і обговорюються членами групи.

При обговоренні необхідно звернути увагу на такі питання:

- Що ви переживали при виконанні вправи? Чому?
- Чого ви навчилися при виконанні вправи? Які висновки для себе ви зробили?
- Як цей досвід може бути використаний вами у майбутньому?

Після підведення підсумку заняття листочки-побажання скріплюються у книжку.

Зразки дозвільних документів для проведення психокорекційної роботи із підлітками

Дозвіл батьків (опікунів)

Для участі вашої дитини, _____, у груповій роботі потрібно отримати ваш дозвіл.

Планується проведення _____ занять із « ____ » _____ 20__ р.
по « ____ » _____ 20__ р.

Заняття проводитимуться у поза навчальний час, тривалість кожного заняття _____ годин. Розклад занять буде узгоджено пізніше.

Тема групової роботи: _____.

У процесі роботи будуть обговорюватися думки, відчуття і поведінка учасників групи. Діти виконуватимуть різні завдання, такі як самоаналіз, рольові ігри, вправи на розслаблення, а також відпрацьовувати нові форми поведінки як на заняттях, так і поза ними – у колі сім'ї або із друзями. Наприклад, дитина може отримати завдання розповісти вам про свої відчуття з приводу якоїсь події.

Орієнтовні теми занять:

1. _____
2. _____
3. _____
4. ...

Дітям надається можливість відпрацювати нові навички і форми поведінки, які можуть стати їм у нагоді для саморозвитку і соціальної адаптації.

Заняття проводитимуться психологом школи _____ (ПШБ).

Оскільки групова робота заснована на довірчих стосунках між учасниками, то все, що відбуватиметься на заняттях, не буде виноситися за межі групи. Конфіденційність може бути порушена лише у таких ситуаціях:

1. Якщо дитина повідомить про намір заподіяти серйозну шкоду собі або іншим особам.
2. Якщо дитина повідомить про жорстоке поводження із нею або із іншими дітьми.
3. Якщо матеріали групової роботи будуть вимагати правоохоронні органи.

Про такі ситуації ви будете поінформовані.

Підписавши цей дозвіл, я даю свою згоду на участь дитини у групових заняттях і засвідчую, що розумію мету групових занять та принципи конфіденційності.

Батько / опікун _____ (Прізвище, ім'я, по батькові, підпис)

« ____ » _____ 20__ р.

Мати / опікун _____ (Прізвище, ім'я, по батькові, підпис)

« ____ » _____ 20__ р.

Договір про корекційну роботу

Я, _____, укладаю цей договір із практичним психологом _____ про таке:

Я хочу подолати власні недоліки: _____
(наприклад, вживання нецензурної лексики, брутальне поводження, агресивність, бійки тощо).

Щоб змінити свою поведінку, я маю:

- порухувати до 10-ти, перш ніж щось сказати;
- визначити, наскільки сильно я розлючений ситуацією (не дуже, середньо, дуже);
- подумати про наслідки своєї поведінки;
- не звертати увагу на те, що мене дратує;
- сказати, що я дуже розізлився;
- попросити дорослого вислухати мене, сказати йому, що я розлючений, і попросити дорослого зупинити мене;
- інше (що саме) _____.

Люди, з якими я збираюся відпрацьовувати нові способи поведінки:

_____ (наприклад, Сашко, Василь, бабуся, мама, брат, вчитель математики)
Винагорода, яку я хочу отримати за уміння опанувати свою агресію:

_____ (наприклад, велосипед, дозвіл на комп'ютерні ігри, заняття футболом тощо)
Санкції за неналежну (агресивну) поведінку:

_____ (наприклад, вибачення, виконання бажань тих, на кого була спрямована моя агресія, відмова від перегляду телепередач (узгодити із рідними) тощо).

Термін дії договору із « ____ » _____ 20__ р.

по « ____ » _____ 20__ р.

Згодні:

_____ (підпис дитини)

_____ (підпис психолога)

Дата підпису « ____ » _____ 20__ р.

Дата перевірки « ____ » _____ 20__ р.

Додаток Є

*Важливо залишити двері відчиненими і запросити в них увійти,
і тоді ті, хто захоче увійти, зроблять це самі*

Почни діяти, і поступово станеш таким, як твій вчинок.

Поводься впевнено – і станеш впевненим.

Здійсною сміливі вчинки – і станеш сміливим

[цит. за 385, с.289]

Структура рефлексійно-комунікативного тренінгу

| Назви змістових модулів і тем | Кількість годин | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|--------|--------|---------------|
| | Усього | Лекцій | Практ. | Самост роботи |
| Модуль I | | | | |
| Змістовий модуль «Зустріч із самим собою» | | | | |
| Мета: 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 |
| Модуль II | | | | |
| Змістовий модуль «Я серед Інших» | | | | |
| Мета: 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 | | | | |
| 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> |
| Модуль III | | | | |
| Змістовий модуль «Я разом із Іншими» | | | | |
| Мета: 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.

Вправи рефлексійно-комунікативного тренінгу підлітків

Ефективними у структурі рефлексійно-розвивального тренінгу для підлітків є *багатовекторні вправи*, що забезпечують комплексний вплив на особистісні конструкти.

Вправа «Машина часу» (модифікований приклад виконання колективної творчої діяльності (КТД) В.А.Плешакова [210, с.72-75].

Мета: розвиток креативності і спонтанності, формування навичок командної взаємодії у процесі генерування ідей створення творчого продукту

Вправа виконується у два етапи: творча візуалізація (спрямована уява, малювання) та інтерактивна частина (драматизація та діалог). Робота здійснюється у чотирьох мікрогрупах рівних за кількістю (3 – 7 осіб) та за гендерними ознаками.

Перший етап – творча візуалізація.

Інструкція: Чи хотіли б ви опинитися у минулому або майбутньому? Так, помандрувати, а потім повернутися додому – у сучасність?

За легендою ви стали добровольцями, яких довго відбирали на роль перших мандрівників у часі. За секретним проектом була винайдена машина часу, на якій вам доведеться вирушити у дорогу. Ви готові? Чудово!

Оскільки у кожної команди є своя машина часу, їх потрібно якимось розрізнити. Та й корабель без назви – не корабель! Вам потрібно придумати **назву** вашим машинам часу! (*Протягом 10 – 12 хвилин команди працюють над завданням, після чого озвучують назви кораблів*).

Крім вас ніхто не бачив вашої машини часу, через що наступне завдання – **намалювати її**. І коротко захистити проект, означивши, де й що у ній знаходиться. (*Завдання виконується протягом 15 – 25 хвилин, використовуються аркуші паперу формату А 3, фломастери*).

Оскільки ви – люди відважні, сміливі, винахідливі, вмієте виходити з будь-яких непередбачених ситуацій, то вам потрібен **девіз**, що допоможе означити спрямованість команди. Який він у вас? Спробуйте сформулювати ваш девіз, використовуючи слова (кожній команді надається по одній парі) краса – небеса; темрява – добро; вперед – назад; небо – земля» (*Завдання виконується протягом 12 – 15 хвилин, використовуються аркуші паперу формату А 4, фломастери*).

Другий етап – інтерактивна частина (драматизація).

Інструкція: «Нарешті, ви вирушаєте у подорож у часі. Модель машини нова...експериментальна, самі розумієте ... неполадки... Ви здійснили вимушену зупинку не у тому часі, у який було спрямовано машину. Проте ви швидко зорієнтувалися і ввійшли у довіру до місцевих жителів, стали вивчати їх, доки ремонтується ваша машина. Якою вона є – **людина того часу**, у який ви потрапили? (*Команди протягом 10 – 25 хвилин мають продумати інсценовану мініатюру із характерними ситуаціями для певної історичної доби: первісне суспільство, рабовласницький стрій, середні віки, далеке*

майбутнє. Надалі команди по черзі показують свої постановки і після виступів підлітки намагаються відгадати, хто у якому часі знаходиться).

Чудово! Повний порядок, несправності ліквідовано. А місцеві жителі як знак визнання вашого подвигу встановили вам **пам'ятник** із знаками заслуги. Покажіть нам цей пам'ятник. (Завдання виконується протягом 12 – 15 хвилин).

Ну ось, ви повернулися у наш час, зібралися на науковій конференції, де вам надано можливість виступити і захистити своє наукове відкриття – перебування в іншому часі. Про що буде ваш виступ? Означте тези вашої доповіді, акцентуючи увагу на такому:

- як ви почуваєтеся?
- як, на ваш погляд, пройшла ваша подорож у часі?
- що вам сподобалося найбільше, а що – не дуже?
- які здібності ви продемонстрували?
- Чого ви навчилися як група?

(Завдання виконується протягом 15 – 25 хвилин, потім відбувається обговорення результатів роботи, надається зворотний зв'язок та підводяться підсумки).

Вправа «Скульптура» [381, с.151-152; 343, с.33-34]

Мета: дослідження характеру прийняття людиною на себе відповідальності за якість взаємовідносин із Іншими та свій внесок у ці відносини.

Вправа передбачає реалізацію двох етапів: творча візуалізація (спрямована уява) та інтерактивна частина (драматизація та діалог).

Перший етап – творча візуалізація (спрямована уява).

Інструкція: Визначте особу, стосунки із якою є для вас напруженими або конфліктними. Зосередьтеся на своїх думках, переживаннях і відчуттях, що виникають у цих взаєминах. Оберіть казкового, міфічного або літературного персонажа, із яким ви могли б ідентифікувати (ототожнити) цю особу, а також іншого персонажа – для себе. Створіть із даних персонажів скульптурну групу (скульптура може бути як статичною, так і динамічною).

Другий етап – інтерактивна частина (драматизація та діалог).

Вправу можна виконувати у малих групах (3 – 4 особи). Тоді один із учасників групи є «скульптором», а інші – «глиною» або іншим «матеріалом» для «творчого процесу».

«Скульптор» спочатку дивиться на власний витвір зі сторони і рефлексує власні відчуття, почуття і бажання, пов'язані із цією скульптурою. Він має можливість розповісти про свою композицію, прояснити для інших значення окремих персонажів, предметів, окремих частин «скульптури». Спостереженню підлягають: взаємне розташування персонажів (над, під або на рівних; обличчям до обличчя або спиною), відстань між ними (близько, далеко), наявність або відсутність зв'язку (торкаються один одного або ні), наявність або відсутність бар'єрів між ними (у вигляді предметів або інших

людей) тощо. Особливий акцент робиться на усвідомленні того, яким чином і у чому «скульптор» уникає відповідальності у даних відносинах і яким чином приймає і за що.

У процесі створення інтерпретаційних схем композиції автор роботи («скульптор») по черзі займає місце кожного із персонажів скульптурної композиції, описуючи її від першої особи та рефлектуючи власні переживання у площині даного образу. Якщо у процесі цих ідентифікацій у «скульптора» виникає бажання дещо змінити у «скульптурі», він може це зробити, звертаючи увагу на те, що саме й як він змінює і до чого це призводить. При необхідності можна запропонувати «скульптору» вибудувати діалог між персонажами «скульптури».

Аналогічну роботу виконує кожний учасник малої групи. Наприкінці вся група збирається разом і обмінюється своїми відкриттями і враженнями від виконання даної вправи.

Вправа «Печера тіней» [381, с.152-155]

Мета: дослідження відчужуваних частин або особистісних якостей людини.

В основі вправи – ідея архетипу Тіні (К.-Г.Юнг). Робота із Тінню дозволяє учаснику позбутися від проєкцій і, завдяки цьому, гармонізувати свої міжособистісні стосунки. Вправа є своєрідним синтезом символдраматичних вправ «Відображення у дзеркалі» та «Спуск до печери». Виконується у три етапи: творча візуалізація (фантазування), малювання і діалог.

Перший етап – фантазування (спрямована уява).

Інструкція: «Сядьте зручніше, оберіть позу, в якій ви можете розслабитись. Зосередьтеся на своєму диханні, тілесних відчуттях. Відчуйте м'язи обличчя... шиї... верхньої частини спини... Розслабте м'язи рук, ніг... Слідкуйте за своїм диханням...

Ви вирушаєте у незвичайну подорож...

Уявіть себе за містом. Ви йдете дорогою... Ви відчуваєте подих вітру, бачите стрічку дороги... і десь попереду, недалеко від вас – гори... Ви йдете прямо до них... і через деякий час опиняєтесь біля підніжжя гір (пауза). Дорога перетворюється на стежку... Її ледве видно серед трави й каміння і приводить вас до скелі, біля якої ви знаходите вхід до печери.

Схоже, що ви не перший її відвідувач... Біля входу до печери знаходяться різні світильники – ліхтарики, прожектори, факели, свічки. Вони різних розмірів і видів, і ви можете обрати той, що підходить вам найбільше. Ви берете до рук джерело світла і продовжуєте свої мандри вглиб печери (пауза). Ви входите у якийсь тунель і починаєте спуск, відчуваючи подих прохолодного повітря, відчуваючи під ногами твердий ґрунт і освітлюючи собі шлях світильником... Десь попереду ви бачите світло і через деякий час опиняєтесь у просторій печері, у центрі якої знаходиться озеро...

Ви освітлюєте стіни і бачите, що всі вони завішені дзеркалами різних часів і народів. Тут і величезні старовинні дзеркала у важких позолочених

рамах, потемнілі від часу і вкриті тонким павутинням трихін...Поряд із ними – інші, великі і маленькі, круглі і незвичної, вибагливої форми, у рамах і без, дзеркала стоять на підлозі і висять на стіні...(пауза). І у кожному дзеркалі ви бачите відображення: вони теж різні...Іноді зовсім несподівані для вас – ви можете наблизитися до них і роздивитися уважніше.

Зверніть увагу на ті почуття, які викликають у вас зображення у дзеркалі...Які бажання у вас виникають, коли ви дивитися на нього...Що відбувається із вашим диханням... із вашим тілом...Просто відзначайте це без критики й оцінок...Якщо вам необхідно дізнатися про щось нове і важливе для себе, ви можете підійти до дзеркала і запитати у того, кого ви там побачите...Він обов'язково відповість, тільки ця відповідь може бути не словесною...Це може бути просто жест або будь-який ледь помітний рух обличчя...(пауза). Візьміть собі для цього стільки часу, скільки вам потрібно...Коли ви отримаєте відповідь на своє питання або просто вирішите самі, що час повертатися, ви можете подякувати зображенню у дзеркалі і попрощатися з ним...Після цього тією ж дорогою, якою ви прийшли, ви направляєтесь до виходу...Через деякий час ви виходите із печери на поверхню...Ви можете присісти і обговорити те, що там побачили і пережили...»

Другий етап – малювання.

Інструкція: Згадайте, які відчуття і почуття виникли у вас у печері. Спробуйте намалювати все те, що ви бачили і пережили. Намагайтеся сприймати образи, які народжуються у вашій уяві, без оцінок і критики, просто фіксуючи те, що відбувалося.

Які кольори ви використаєте для цього малюнку? Які кольори переважають і як вони розташовані – рівномірно або у вигляді плям, ліній тощо. Як ці кольори поєднуються один з одним – контрастують чи плавно переходять один в одній? Можливо, по мірі того як ви уявляєте собі (малюєте) цю картину, із нею (або із окремими її частинами) відбуваються певні зміни. Придивіться до них – що саме змінюється і як? Щось відбувається із кольоровою гамою або із композицією картини? Можливо, якісь її елементи стають більшими, а якісь зменшуються або змінюють форму? Які почуття у вас викликають ці зміни, які бажання? Що це вам нагадує?»

За необхідності етап малювання можна доповнити процедурою *феноменологічного інтуїтивного пізнання*, спрямованого на досягнення інтенціонального бачення (спрямованості на об'єкт); даний процес дозволяє учаснику пов'язати творчу роботу із внутрішнім досвідом [37; 343]. «Фактично виникнення будь-яких зв'язків між елементами художньої роботи і внутрішнім досвідом особистості є актом інтеграції», – наголошує Н.С.Пурніс [343, с.19-20]. Феноменологічний опис автора малюнку (як форми творчого самовираження) дозволяє зрозуміти значущість акцентів індивідуального сприймання, оцінити особливості структури малюнку, що призводить до переструктурування внутрішнього досвіду особистості.

Інструкція: «Подивіться на свою картину ще раз, сконцентруйтеся на ній... Коли картина знаходиться прямо перед очима, вона не така чітка. Відійдіть від неї на декілька кроків... Можливо ви побачите у своїй роботі те, чого раніше не бачили. Що це вам нагадує? Які почуття у вас викликають ці зміни, які бажання? Розкажіть про те, що ви бачите... Що бачите саме ви...».

Третій етап – діалог.

Коли малюнки закінчені, учасники можуть із ними ознайомитися і надати зворотний зв'язок один одному (*керівник має забезпечити умови для того, щоб зворотний зв'язок був феноменологічним, описовим і безоцінним, щоб він не містив інтерпретацій*). Той, кому надають зворотний зв'язок, не зобов'язаний відповідати і надавати пояснення щодо свого малюнку. Дану частину вправи можна виконувати у малих групах (3 – 5 осіб), організованих за принципом схожості малюнків учасників.

Якщо на даному етапі виникає значна кількість емоцій і енергія у груп зростає, можна запропонувати учасникам сфокусуватися на своїх емоційних реакціях, пов'язаних із малюнком, і спробувати виразити їх словами, жестами, рухами тіла, голосом тощо. Ця підтримка спрямована на прояснення того, які почуття виявляються, кому вони адресовані, які потреби за ними приховуються і як їх можна задовольнити.





Рис.4.

Приклади малюнків «Печера тіней...»

Вправа «Сходження» [381, с.155-157].

Мета: дослідження індивідуальних моделей і форм присутності людини у міжособистісних стосунках, визначення персональних очікувань, адресованих іншим людям.

Вправа є адаптацією (О.І.Середа) символдраматичної вправи «Сходження на гору». Виконується у три етапи: візуалізація, малювання і драматизація.

Перший етап – візуалізація.

Інструкція: «Сядьте зручніше, оберіть позу, в якій ви можете розслабитись. Зосередьтеся на своєму диханні, тілесних відчуттях. Зосередьтеся на своєму диханні, тілесних відчуттях. Відчуйте м'язи обличчя...шиї...верхньої частини спини...Розслабте м'язи рук, ніг...Слідкуйте за своїм диханням...

Ви вирушаєте у незвичайну подорож...

Уявіть себе за містом. Ви йдете дорогою...Ви відчуваєте подих вітру, бачите стрічку дороги... і десь попереду, недалеко від вас – гори...Ви йдете прямо до них, відчуваючи твердий ґрунт під ногами і розглядаючи місцевість навколо вас... Дорога йде в гору... і поступово приводить до хатини, в якій мешкає провідник цими горами. Він знає усі стежки у горах і всі складні місця на шляху до вершини. Його задача – допомагати подорожнім добратися до вершини. Він стоїть на порозі хижі і чекає на вас, щоб вирушити разом із вами у мандрівку на гору. Роздивіться його краще: як він виглядає, якого він віку, що у нього в руках тощо. Які почуття він у вас викликає і які пробуджує спогади?

Далі ви продовжуєте шлях разом. Як проходить ваша подорож? Хто йде попереду, а хто позаду, або, можливо, ви змінюєте один одного? Як ви почуваетесь поряд із ним? На що це схоже: здійснювати сходження удвох із людиною, яка може підтримати вас?

Ви піднімаєтесь усе вище і вище, стежина стає крутішою, іти нею усе важче і важче. Як ви переживаєте ці труднощі? Присутність провідника допомагає вам упоратися із ними чи, скоріше, заважає? Як відбувається ваше сходження – ви йдете без зупинок або час від часу робите привали, йдете мовчки або інколи перемовляєтесь, рухаєтесь на певній відстані один від одного або йдете майже поряд? Відзначте, як все, що відбувається, впливає на ваш емоційний та фізичний стан і ваше бажання рухатися далі.

Поступово ви просуваєтесь усе ближче і ближче до вершини. Можливо, на шляху до вершини хтось із вас стикається із певними перешкодами, що заважають вам рухатися далі, а хтось не відчуває жодних ускладнень. Якщо ви зустрічаєтесь із перешкодами, то які вони, що собою являють? Роздивіться їх краще... Можна до них наблизитися або їх доведеться обходити?.. Як ви реагуєте на їх появу і як поводитьесь при цьому ваш провідник?.. Які міри ви застосовуєте, щоб рухатися далі, і як на те, що відбувається, впливає ваш супутник? Чи вдається вам упоратися із труднощами і яку участь у цьому приймає ваш провідник?

Нарешті ви піднімаєтесь майже до вершини і можете перевести подих. Ви майже біля мети. Як ви почуваетесь тут, нагорі? Тут багато сонячного світла і він осяює вас і вашого супутника. Можливо, у вас виникає бажання щось сказати йому або ви просто мовчите і насолоджуєтесь краєвидами. Подивіться уважно на того, хто супроводжував вас у цій мандрівці. Можливо, з ним і з вами тут, на вершині гори, під яскравими сонячними променями відбуваються певні ледь помітні або більш явні зміни. Просто відзначте їх – не критикуючи і не оцінюючи. Коли ви достатньо насолодитесь своїм перебуванням на вершині, ви починаєте спуск разом із вашим супутником.

Ваш спуск може відбуватися тією ж стежкою, якою ви піднімалися, або іншим маршрутом. Ви спускаєтесь із своєю швидкістю і у своєму темпі і опиняєтесь біля тієї самої хатини, де зустріли свого провідника. Тут ви маєте попрощатися і йти далі наодинці. Можливо, у вас або у вашого супутника виникає бажання щось сказати одне одному на прощання. Що це за слова? Спробуйте запам'ятати їх. Ви прощаєтесь і йдете далі вниз – туди, звідки почали свою подорож».

Другий етап – малювання.

Інструкція: Згадайте, які відчуття і почуття виникали у вас протягом сходження, на вершині. Спробуйте намалювати те, що ви бачили і пережили. Намагайтеся сприймати образи, які народжуються у вашій уяві, без оцінок і критики, просто фіксуючи те, що відбувалося.

Які кольори ви використаєте для цього малюнка? Які кольори переважають і як вони розташовані – рівномірно або у вигляді плям, ліній тощо. Як ці кольори поєднуються один з одним – контрастують чи плавно

переходять один в одній? Можливо, по мірі того як ви уявляєте собі (малюєте) цю картину, із нею (або із окремими її частинами) відбуваються певні зміни. Придивіться до них – що саме змінюється і як? Які почуття у вас викликають ці зміни, які бажання? Що це вам нагадує?

Третій етап – драматизація (або діалог).

Для продовження роботи учасники об'єднуються у малі групи (3 – 7 осіб); принцип об'єднання може бути різним: за ознакою схожості (або несхожості) малюнків, за характером міжособистісних взаємин (ступінь знайомства, симпатія, довіра тощо) учасників.

У групах учасники знайомляться із малюнками і надають зворотний зв'язок один одному. Можна запропонувати учасникам сфокусуватися на своїх емоційних реакціях, пов'язаних із малюнком, і спробувати виразити їх словами, жестами, рухами тіла, голосом тощо. Учасники групи по черзі працюють із персонажами своєї фантазії, ототожнюючи себе із кожним з них. Можна «поговорити» із персонажами малюнку. При цьому особлива увага має звертатися на те, як саме впливає на учасників групи факт присутності іншої людини і як вони впливали на його стан своєю присутністю.

Вправа «Зустріч із Мудрецем» [381, с.161-163; 71; 171]

Мета: дослідження цінностей і переконань, що означають ставлення до Інших суб'єктів діалогу.

В основі вправи – робота із образом Мудреця як одним із найбільш ефективних символів «Я». Вправа є адаптацією О.І.Середюю психосинтетичної методики «Внутрішній діалог» (П.Ферруччі). Виконується у три етапи: творча візуалізація (фантазування), малювання і діалог.

Перший етап – фантазування (спрямована уява).

Інструкція: «Розслабтесь. Сядьте зручніше, щоб не хотілося змінювати позу. Заплющіть очі. Зосередьтеся на своєму диханні, тілесних відчуттях. Відчуйте м'язи обличчя... шиї... верхньої частини спини... Розслабте м'язи рук, ніг... Слідкуйте за своїм диханням...

Уявіть собі ясний теплий день... Ви знаходитесь у долині... Густа трава піднімається до колін, пелюстки квітів торкаються ваших ніг. Сонячні промені створюють дивну мозаїку світла і тіней. Ви відчуваєте приємний аромат трав і квітів. Кучеряві хмаринки і синє небо обіцяють гарну погоду...

Під вашими ногами вузька стежка. Вона ледь помітна у траві. Вочевидь, нею нечасто ходять... Стежка веде в гори... Десь там нагорі у гірській печері живе старий Мудрець, який знає відповіді на всі питання... Стежка, на якій ви стоїте, веде прямо до його печери. Вона знаходиться далеко від міста і вуличної метушні, від гонитви за примарним щастям...

До Мудреця приходять подорожні, які шукають істину... Ви піднімаєтесь стежкою і відчуваєте під ногами твердий ґрунт, чуєте шелест трави й листя... голоси птахів... якісь інші звуки... Ви піднімаєтесь усе вище і вище і, нарешті, бачите попереду біля самої стежки вхід до печери Мудреця. Це місце тиші і спокою, місце для роздумів і самопізнання...

Ви наближаєтеся до входу, зазираєте до печери і десь там, вглибині, бачите світло... Які почуття виникають у вас на порозі цієї печери, які бажання?.. Ви можете увійти до печери і поговорити із Мудрецем, який у ній мешкає, а можете залишитися на порозі і просто посидіти у тиші. Вирішуйте самі, чого ви більше хочете...

Якщо ви достатньо допитливі і готові рухатися далі, ви можете увійти до печери... Всередині – напівтемрява і приємна прохолода... Усі звуки залишилися назовні... В рухаєтесь невеликим коридором, на світло, що означає вам шлях... Коли ви опиняєтесь у печері, то можете озирнутися навкруги... Якою вона є? Великою чи малою?.. На стінах – старовинні розписи... Навколо – полиці із великою кількістю книг, старовинних фоліантів, сувоїв... У глибині печери, біля вогню, за грубим дубовим столом сидить Мудрець у білосніжному одязі і читає величезну книгу... Це книга усіх часів і народів, у ній зібрані знання й історія усього людства... Добрі й розумні очі Мудреця спрямовані на вас. Прямо перед ним у підсвічнику горить свічка... Які почуття ви переживаєте при зустрічі із Мудрецем? (Просто відзначте їх, якими б вони не були).

Підійдіть ближче до Мудреця, який знає усі таємниці світу, події минулого і майбутнього... Ви можете запитати Мудреця про те, що найбільш вас хвилює, що є важливим для ваших стосунків із Іншими...про те, як досягти успіху... Якщо у вас є інші питання до нього, ви також можете запитати... Можливо, ви отримаєте відповідь, яку довго шукали... Дайте собі трохи часу для того, щоб отримати відповідь. Проте вона не обов'язково буде словесною...Будьте уважними до того, що відбувається із вами при спілкуванні із Мудрецем... Відповідь може бути найнесподіванішою – у вигляді жесту, звуку, образу або якогось сюжету із великої книги, яку читає Мудрець... Спробуйте бути відкритим до цього послання – воно може стати для вас вельми неочікуваним і важливим одкровенням... Просто дивіться, відчувайте і слухайте...

Мудрець вказує вам на свічку... Вдивіться у це живе полум'я, у його чарівну середину. Дивіться на нього... У полум'ї з'являється спочатку розмитий, а потім усе більш чіткий образ... Переведіть погляд на Мудреця... Час відвідування печери закінчується. Подякуйте Мудрецю за те, що він зустрівся із вами...і повертайтеся... Якщо вам не вдалося дочекатися відповіді, знайте, що ви зможете повернутися сюди ще раз. Тоді, коли ви цього захочете... І знову у вас буде можливість поставити свої питання і отримати на них відповіді.

Ви виходите із печери тим же коридором, опиняєтесь біля виходу і бачите ту ж саму стежку, якою прийшли сюди. Як і раніше, надворі сонячний день. Тепер ви знаєте щось нове про себе. Які почуття це у вас викликає? Хочете ви це зберегти або воліли б усе забути. Відзначте це. Ви починаєте спуск вниз, у долину у своєму темпі із своєю швидкістю. Через деякий час ви опиняєтесь у долині, де почалася ваша подорож. Ви зупиняєтесь, в останній раз оглядаєте пейзаж навколо... і знову опиняєтесь тут, у цій кімнаті...У вас є нові переживання і те, над чим можна подумати...»

Другий етап – малювання.

Інструкція: Згадайте, які відчуття і почуття виникли у вас у печері. Спробуйте намалювати все те, що ви бачили і пережили. Намагайтеся сприймати образи, які народжуються у вашій уяві, без оцінок і критики, просто фіксуючи те, що відбувалося.

Які кольори ви використаєте для цього малюнку? Які кольори переважають і як вони розташовані – рівномірно або у вигляді плям, ліній тощо. Як ці кольори поєднуються один з одним? Можливо, по мірі того як ви уявляєте собі (малюєте) цю картину, із нею (або із окремими її частинами) відбуваються певні зміни. Придивіться до них – що саме змінюється і як? Щось відбувається із кольоровою гамою або із композицією картини? Можливо, якісь її елементи стають більшими, а якісь зменшуються або змінюють форму? Які почуття у вас викликають ці зміни, які бажання? Що це вам нагадує?

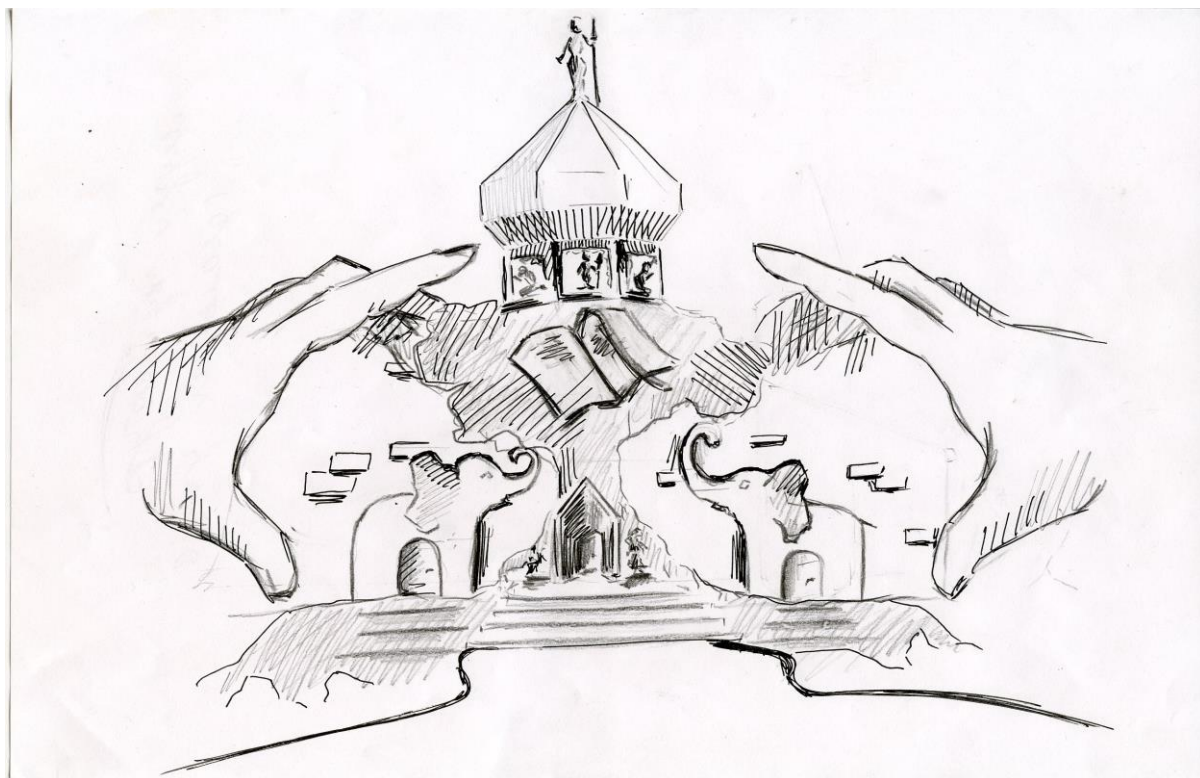


Рис.5.

Приклад малюнку «В гостях у Мудреця»

Третій етап – діалог.

Коли малюнки закінчені, учасники можуть із ними ознайомитися і надати зворотний зв'язок один одному. Той, кому надають зворотний зв'язок, не зобов'язаний відповідати і надавати пояснення щодо свого малюнку. Дану частину вправи можна виконувати у загальному колі або у малих групах (3 – 5 осіб). Іноді при виконанні вправи учасники стикаються із певними труднощами (перша зустріч із Мудрецем виявляється не надто інформативною: Мудрець мовчить або відвертається), що вказує на неготовність учасника корекційної роботи до цієї зустрічі, або його

побоювання будь-яких змін, спричинених діалогом із Мудрецем. У такому випадку необхідно підтримати учасника, запропонувавши йому здійснити дану уявну подорож ще раз наступного заняття. Важливо, щоб перед початком подорожі учасники сформулювали для себе ті питання, на які вони хочуть знайти відповідь.

Вправа «Заповідник» [381, с.166-168].

Мета: дослідження характеру міжособистісних стосунків.

Вправа є адаптацією (О.І.Середа) символдраматичної вправи «Сходження на гору». Виконується у три етапи: візуалізація, малювання і драматизація.

Перший етап – візуалізація.

Інструкція: «Сядьте зручніше, оберіть позу, в якій ви можете розслабитись. Зосередьтеся на своєму диханні, тілесних відчуттях. Відчуйте м'язи обличчя...ший...верхньої частини спини...Розслабте м'язи рук, ніг...

Уявіть себе і своїх друзів (колеги, однокласників тощо) у вигляді мешканців великого заповідника або національного парку. Що собою являє цей заповідник? Це гірська країна або лісова територія? Є навколо нього якісь огорожі природного (кущі, дерева, скелі) або штучного характеру? У якості кого або чого ви мешкаєте у цьому заповіднику? В якості кого (чого) існують ваші друзі (колеги, однокласники тощо)? У вигляді тварин, рослин або якогось природного явища?

Якщо ви – тварина, то яка (одинак чи живеє у зграї собі подібних)? Чим харчуєтеся ви і як здобуваєте їжу? Хто є вашими друзями, а хто ворогами у цьому заповіднику? Як виглядають ваші друзі (колеги, однокласники тощо)? Де вони живуть і чим харчуються?

Чи маєте ви власну територію, і як позначені її межі? Де знаходиться ваш дім і як він виглядає? Як вам живеться у цьому заповіднику? На що схоже ваше життя і наскільки ви задоволені ним? Де і коли ви зустрічаєтеся із іншими мешканцями заповідника? Що при цьому відбувається? Як ви при цьому відчуваєтеся і чого хочете?

Другий етап – малювання.

Інструкція: «Спробуйте уявити все якомога яскравіше і детальніше, не критикуючи і не оцінюючи образи, що виникають. Коли ви уявите досить повну і чітку картину, спробуйте намалювати її (або описати словами)».

Третій етап – драматизація (основні техніки: діалог та ідентифікація із образом).

Коли малюнки закінчені, учасники можуть із ними ознайомитися і надати зворотний зв'язок один одному (керівник має забезпечити умови для того, щоб зворотний зв'язок був феноменологічним, описовим і безоцінним, щоб він не містив інтерпретацій). Для продовження роботи учасники об'єднуються у малі групи (3 – 7 осіб); принцип об'єднання може бути різним: за ознакою схожості (або несхожості) малюнків, за характером міжособистісних взаємин (ступінь знайомства, симпатія, довіра тощо) учасників.

У групах учасники знайомляться із малюнками і надають зворотний зв'язок один одному. Можна запропонувати учасникам сфокусуватися на своїх емоційних реакціях, пов'язаних із малюнком, і спробувати виразити їх словами, жестами, рухами тіла, голосом тощо. Учасники групи по черзі працюють із персонажами своєї фантазії, ототожнюючи себе із кожним з них. При цьому особлива увага має звертатися на те, як саме впливає на них факт присутності іншої людини. (Найбільш часто при виконанні вправи зустрічаються такі варіанти взаєностосунків як симбіотичні (доросла тварина – дитинчата) та дистантні (відчуження)).

Вправа «Як це можна зробити інакше» (модифікована вправа [цит. за 386, с.287; 199, с.242]).

Мета: розвиток варіативності мислення шляхом продукування та обговорення способів вирішення проблеми

Вправа є адаптацією вправи біхевіоральної терапії, у контексті якої Т.Коттман, J.Warlick рекомендують у розвитку здатності дитини до вирішення проблем дотримуватися певної послідовності (алгоритму) обговорення [цит. за 386, с.287]:

- дитині допомагають навчитися виявляти проблему;
- стимулюють її до продукування можливих варіантів вирішення проблеми методом мозкового штурму;
- допомагають обрати одне із рішень;
- допомагають перевірити ефективність даного рішення;
- стимулюють до оцінювання правильності прийнятого рішення;
- пропонують подумати, як це можна зробити інакше.

Вправа виконується у три етапи: візуалізація, малювання і драматизація.

Обладнання: Різнокольорові олівці (фломастери, фарби тощо) та аркуші паперу.

Перший етап – візуалізація.

Інструкція: «Сядьте зручніше, оберіть позу, в якій ви можете розслабитись. Зосередьтеся на своєму диханні, тілесних відчуттях. Відчуйте м'язи обличчя...ший...верхньої частини спини... Розслабте м'язи рук, ніг... Слідкуйте за своїм диханням...

Спробуйте уявити (пригадати) ситуацію, в якій ви не змогли отримати бажаний результат... Що це за ситуація? Що перешкоджає досягненню успіху? Як ви при цьому почуваетесь і чого хочете? Як ви реагуєте на ситуацію? Як поведуться інші люди, які знаходяться поруч? Намагайтеся сприймати образи, які народжуються у вашій уяві, без оцінок і критики, просто фіксуючи те, що відбувається».

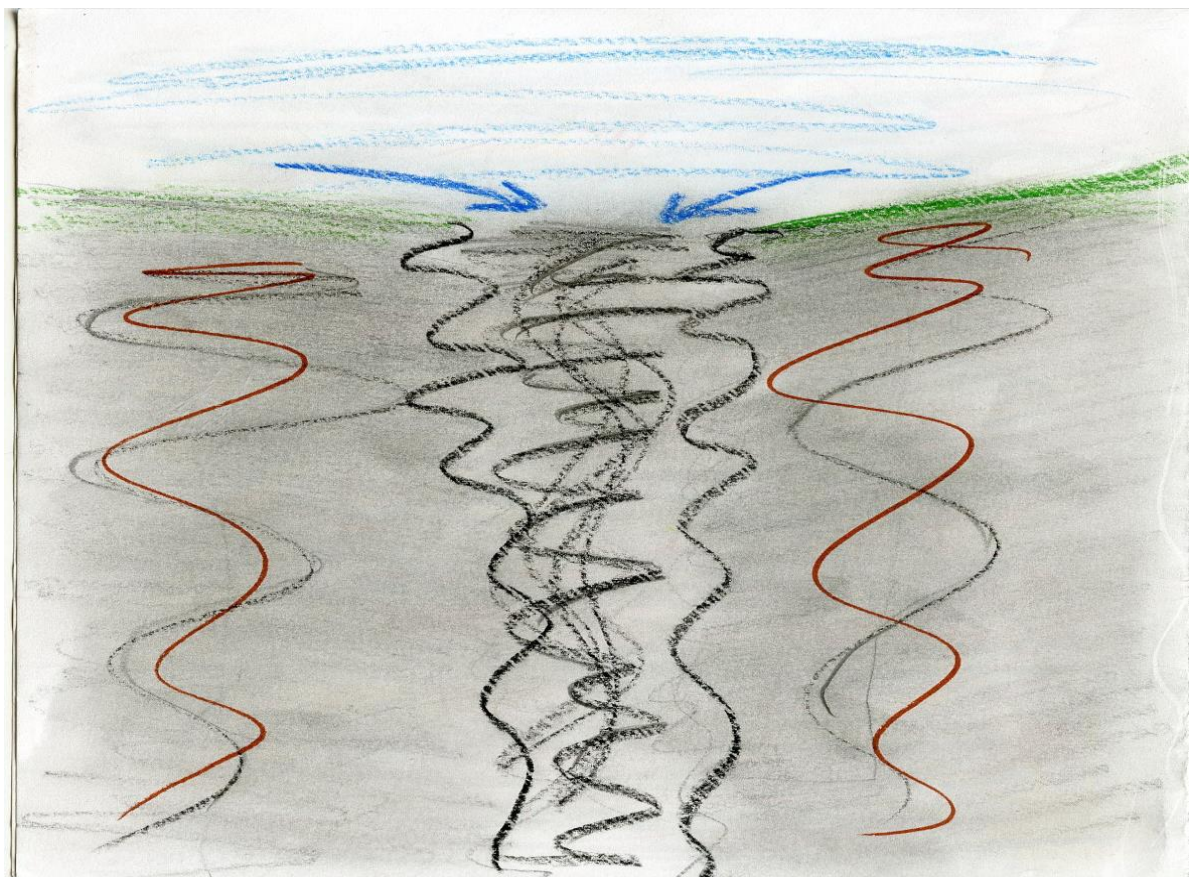
Другий етап – малювання.

Інструкція: «Спробуйте уявити все якомога яскравіше і детальніше, не критикуючи і не оцінюючи образи, що виникають. Використайте 1 – 2 хвилини, щоб усвідомити почуття, які виникають у даний момент. Коли ви

уявите досить повну і чітку картину, спробуйте намалювати її. Не намагайтеся бути художником.

Візьміть олівець і почніть наносити будь-які штрихи на папір. Малюйте кольорові лінії і форми, що відображують ваші почуття, поєднуючи їх потім в образи. (Можна запропонувати підліткам намалювати емоцію, викликану даною ситуацією; у даному випадку образотворча діяльність є засобом вираження почуттів соціально прийнятним способом: «Злість», «Страх» або «Заздрість»).

Спробуйте символічно (або метафорично) виразити свій стан у цей момент. Для полегшення усвідомлення свого стану, закінчіть речення: «Я відчуваю себе, ніби...». Малюйте те, що спадає на думку».



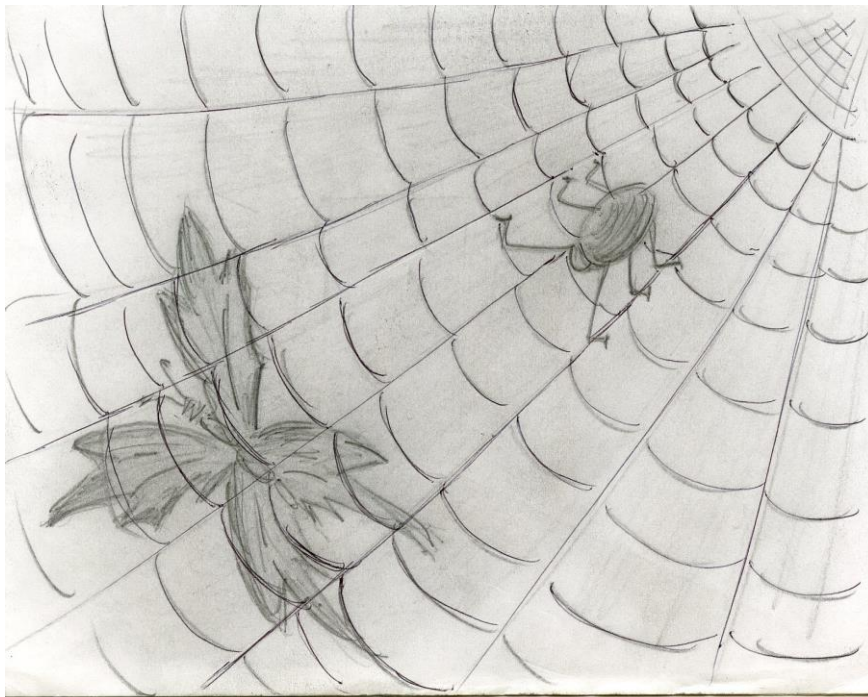
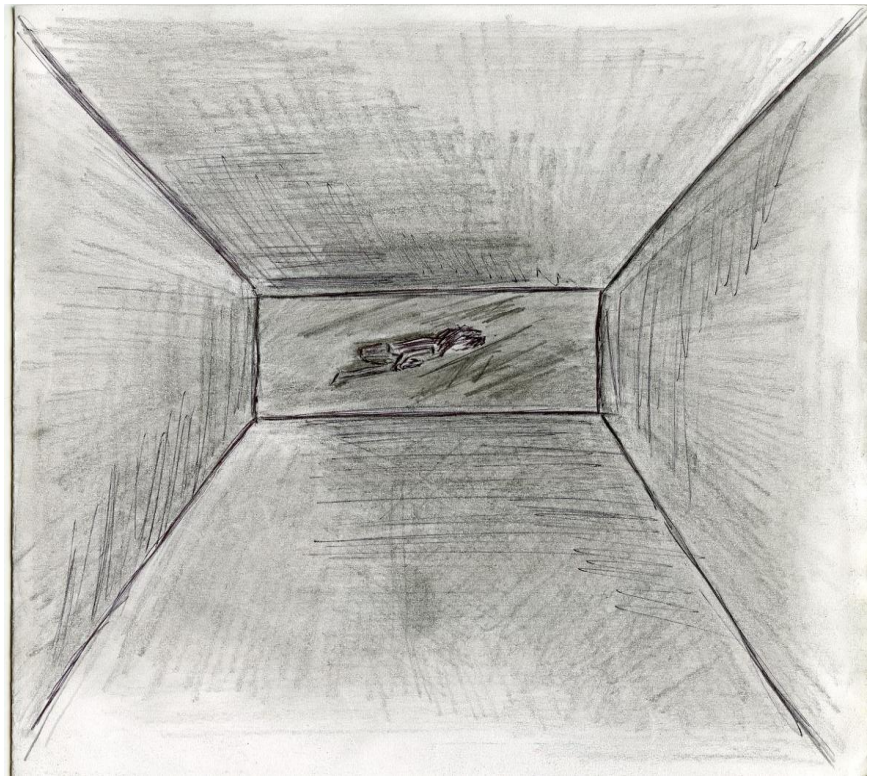


Рис.6.
Приклади малюнків семантичного поля «Страх»

Коли малюнки закінчені, учасники можуть із ними ознайомитися і поділитися враженнями, надати зворотний зв'язок один одному (*керівник має забезпечити умови для того, щоб зворотний зв'язок був феноменологічним, описовим і безоцінним, щоб він не містив інтерпретацій*).

Третій етап – драматизація (основні техніки: діалог та ідентифікація із образом).

Для продовження роботи учасники об'єднуються у малі групи (3 – 7 осіб); принцип об'єднання може бути різним: за ознакою схожості (або несхожості) малюнків, за характером міжособистісних взаємин (ступінь знайомства, симпатія, довіра тощо) учасників. У групах учасники більш детально знайомляться із малюнками і надають зворотний зв'язок один одному. Можна запропонувати глядачам самим здогадатися про «концепцію» малюнків. Потім автори вносять свої поправки у трактування символіки малюнку.

Учасники групи обговорюють проблемні ситуації, по черзі ототожнюючи себе із представленими персонажами (героями, їх опонентами, свідками тощо) і намагаючись вирішити проблем відчаю, заздрощів або відображення чужої агресії. При цьому особлива увага має звертатися на те, як саме впливає на них факт присутності іншої людини. Варто розглянути реакції ігнорування, жартівливої відповіді, прояву співчуття тощо.

У процесі діалогу слід обговорити, що можна зробити, щоб не було так образливо, як примиритися із невиправданими очікуваннями. Особливу увагу слід звернути на обговорення питання: «Що можна зробити, щоб наступного разу досягти бажаного?».

Вправа «Шкала гніву» (модифікована вправа Д.Мігер) [цит. за 430, с.137-138; 420, с.111-112]).

Мета: усвідомлення та розрізнення підлітками таких станів як роздратування, фрустрація, гнів для своєчасного попередження прояву бурхливих і неконтрольованих емоційних реакцій; вивчення реакцій на власний гнів; осмислення потенціалу конструктивної поведінки.

Обладнання: Мішень (розміщується (або малюється) на дошці) та мішечки із бобами або іншим матеріалом.

Вправа виконується у три етапи: спрямована візуалізація, інтеракція та діалог.

Перший етап: візуалізація.

Ігрова метафора (інтрига): «Молодий воїн прийшов до сивочолого мудреця й запитав його: «О мудрець, розкрий мені таємницю життя. У чому різниця між небесами і пеклом?»

Мудрець на мить замислився і відповів: «Ти – молодий дурень. Як людина, подібна до тебе, може зрозуміти таке? Ти занадто неосвічений...»

Почувши таке, молодий воїн розлютився: «Та за такі слова я готовий тебе просто вбити!» – закричав він і вихопив меча із піхов, щоб покарати мудреця. У цю мить мудрець промовив: «Оце і є пекло». Зупинився юнак, замислився. І повернув меча до піхов. «А оце і є небеса», – промовив мудрий старий».

Як ви зрозуміли слова мудрої людини? Чому сивий мудрець сказав, що роздратування, гнів – це пекло? (У процесі обговорення підлітки висловлюють свої думки, роблять висновки).

Другий етап: інтеракція.

Інструкція: «Роздратування, гнів – це емоційні реакції, які складно контролювати. Для того, щоб продемонструвати різні градації цих переживань, вам потрібно із різною силою кидати мішечки у мішень. Мішечки будуть відстрибувати від неї із силою, що є пропорційною силі кидка. Роздратування – це слабкий ступінь гніву (*тренер несильно кидає мішечком по мішені*). Але сила емоційних переживань може зростати (*тренер більш сильно кидає мішечком по мішені*), і може повністю заповнити вас (*тренер з усієї сили кидає мішечком по мішені*).

Подумайте про те, що не дуже сильно вас дратує або злить і зі словами «Я злегка розізлився, коли...(закінчіть фразу)» – легко киньте мішечком по мішені (*підлітки по черзі виконують завдання*).

Тепер подумайте про те, що більш сильно вас дратує або злить і зі словами «Я розізлився сильніше, коли...(закінчіть фразу)» – киньте мішечком по мішені із більшою силою (*підлітки по черзі виконують завдання*).

І нарешті подумайте про те, що дуже сильно вас дратує або злить і зі словами «Я дуже розізлився, коли...(закінчіть фразу)» – киньте мішечком по мішені з усіх сил (*підлітки по черзі виконують завдання*).

Після завершення вправи можна обговорити (проміжний шерінг), що відчували підлітки у хвилини роздратування і у процесі виконання вправи.

Третій етап: діалог.

Інструкція: «Згадайте випадок, коли ваша суперечка із ким-небудь ледь не скінчилася справжньою бійкою? Можливо, ви були настільки збудженими, що готові були самі почати бійку, а може, інший сперечальник у нападі люті був готовий накинутися на вас? А може, ви обидва готові були битися, але щось завадило вам, і ви уникли рукоприкладства...

Розкажіть, що сталося тоді та як ви почувалися. Як вам вдалося уникнути бійки? Як би ви назвали свою історію?».

(Для продовження роботи учасники об'єднуються у малі групи (3 – 7 осіб); принцип об'єднання може бути різним, наприклад, за характером міжособистісних взаємин (ступінь знайомства, симпатія, довіра тощо) учасників. У групах учасники знайомляться із історіями і надають зворотний зв'язок один одному. Можна запропонувати учасникам сфокусуватися на своїх емоційних реакціях, пов'язаних із розказаними подіями, і розглянути різні варіанти поведінки у конфліктній ситуації).

Після закінчення вправи відбувається обговорення, що має за мету глибоку рефлексію досвіду учасників Т-групи. У процесі обговорення результатів вправи необхідно з'ясувати таке:

- Чи складно вам контролювати свої емоції?
- Що може зробити людина, щоб суперечка не перетворилася на бійку?
- Як ви поводитесь, коли хто-небудь хоче у вас щось відібрати?
- Що ви робите, коли хто-небудь ображає вас словами?
- Бійка – це хороший спосіб розв'язання суперечки?

- Як ви поведетесь, коли бачите, що двоє інших підлітків от-от поб'ються?
- У чому відмінність між суперечкою і бійкою?
- Чи доводилося вам коли-небудь битися? Як ви почувалися при цьому?

Керівник-тренер зорієнтовує дискусію на співставлення отриманих результатів із очікуваннями підлітків і фіксує його у вигляді висновку. Особливу увагу слід приділяти змінам настрою учасників дискусії, узгоджуючи їх із ключовими моментами в обговоренні проблеми.

Домашнє завдання: Проаналізуйте реакції на власний гнів і заповніть лист робочих матеріалів:

1. Коли я гніваюся, я зазвичай... (опишіть, що ви робите) _____
2. Чи приносить така реакція мені користь? Поясніть свою відповідь. Чому «так» або чому «ні»? _____
3. Як виражають гнів у моїй сім'ї?
Мама: _____
Тато: _____
Брати/сестри _____
Інші важливі для мене люди: _____
4. Як я можу покращити свій спосіб справлятися із гнівом та пов'язаними із ним переживаннями? _____

Вправа «Моя реальність» (модифікована вправа «Колаж» [96, с.127; 420, с.22-25]).

Мета: самопізнання, робота із власними образами «Я».

Вправа виконується у два етапи: створення колажу та діалог.

Перший етап: створення колажу.

Робота виконується у техніці **колажу** (від фр.collage – наклеювати; мистецтво клеєних картинок) – наклеювання або прикріплення будь-якого матеріалу (тканини, паперу, газетних (журнальних) вирізок, старих листівок, серветок тощо) на площину задля утворення композиції або картини. Іноді колаж доповнюють малюнком, живописом, словами і фразами [Пурніс, с.95]. Використання техніки колажу забезпечує зниження відповідальності за зображувальний продукт (порівняно із малюванням), допомагає подолати ситуативну тривожність людини і побоювання, пов'язані із відсутністю «мистецького таланту» і умінь, що значно полегшує саморозкриття особистості, знімає психологічні захисти, висвітлює приховані смисли, і зокрема – неусвідомлюване ставлення до себе (Х.Ландгартен, В.Оклендер, К.Рудестам; Р.М.Грановська, Л.Д.Лебедева, І.М.Нікольська, Н.Є.Пурніс).

Для виготовлення колажу учасники тренінгу приносять на заняття (або отримують від тренера) будь-які журнали, з яких можна вирізати ілюстрації, тексти. Знадобляться також клей, ножиці, аркуші паперу формату А3.

Інструкція: Протягом 30 – 40 хвилин вам потрібно скласти індивідуальний колаж, зміст якого розкриває сутність питання «Хто Я? Який Я?». Задля цього вам потрібно із наявних журналів вирізати картинки і заголовки статей, що найбільш яскраво відображують ваші властивості та сприймання світу. Потім у довільному порядку наклейте їх на аркуші паперу. Для виконання роботи сядьте так, щоб ваш колаж не могли бачити інші учасники тренінгу.

Після закінчення підлітками колажів тренер оформлює «картинну галерею», виставляючи роботи для загального огляду, не означаючи авторство.

Другий етап: діалог.

Учасники Т-групи можуть ознайомитися із колажами і надати зворотний зв'язок один одному (керівник має забезпечити умови для того, щоб зворотний зв'язок був феноменологічним, описовим і безоцінним, щоб він не містив інтерпретацій).

Надалі кожному автору колажу надається можливість розповісти про свою роботу, зосереджуючись на таких моментах:

- Які почуття він переживав, створюючи колаж?
- Якими були його почуття, коли роботу розглядали інші?
- Що він відчував, споглядаючи інші колажі і порівнюючи їх зі своїм?
- Чи співпали його уявлення щодо авторів колажів, які привернули його найбільшу увагу?
- Що нового він дізнався про себе?
- Що нового він дізнався про інших?

Спостерігачі надають зворотний зв'язок авторам колажів і діляться власними враженнями, що завершує обговорення.

Вправа «Написи на лобі» [386, с. 272 -274].

Вправа виконується у техніці дзеркального відображення (Т.І.Курбатова, О.В.Сидоренко).

Мета: дослідження власного місця у просторі міжособистісної комунікації та усвідомлення динаміки його змінення.

Вправа передбачає реалізацію двох етапів: творчої візуалізації (спрямованої уяви) та інтерактивної частини.

Учасники поєднуються у пари: один (учасник дискусії), сидячи, приймає участь у дискусії, інший (дублер) – стоїть поряд, тримаючи табличку із написом. Обидва учасники пари не знають змісту напису, проте вільно можуть бачити написи на табличках в інших парах. У дискусії беруть участь 5 – 6 пар (10 – 12 осіб), інші можуть бути спостерігачами. Написи на табличках є інструкціями для учасників Т-групи щодо ставлення до певної особи, наприклад:

1. Слухайте мене уважно.
2. Вважайте мене лідером.
3. Погоджуйтеся зі мною.

4. Балуйте мене.
5. Сперечайтеся зі мною.
6. Не довіряйте мені.
7. Неправильно тлумачте мої слова.
8. Ігноруйте мене.
9. Робіть як я.

Написи розподіляються між членами групи із урахуванням динамічної ситуації та реорієнтаційної задачі (усвідомлення власного життєвого стилю та нових можливостей у площині засвоєння нового досвіду): написи 1 – 4 варто надати більш сором'язливим учасникам, написи 5 – 8 – більш активним і настійливим, що дозволяє їм осмислити сутність певних рольових сценаріїв у діалозі з іншими. Учасники вправі знайомляться із інструкціями, що регламентують їхні реакції на інших членів групи і долучаються до обговорення певної теми (бажано – несуттєвої: коли влаштувати перерви у тренінгу, де можна було б усім разом відсвяткувати Новий рік тощо. Тема не має бути більш цікавою, ніж процес гри).

Задача учасників дискусії – у процесі обговорення зрозуміти, що написано на їхніх табличках. Задача дублерів – зрозуміти, що написано на їхніх табличках, не беручи участі в дискусії і зберігаючи мовчання.

Дискусія триває десять хвилин, а потім кожній парі пропонується відповісти на питання: «Що написано на вашій табличці?».

Необхідно звернути увагу на те, що деякі учасники після вправи переживають негативні емоції: відчуття приниження від надмірної поблажливості («Балуйте мене»), образи («Ігноруйте мене»), розгубленості («Неправильно тлумачте мої слова») тощо. У такому разі потрібно провести деролізацію: «Я не напис «Ігноруйте мене», я – Андрій»

Вправа «Інтерв'ю» [96, с.75; с.113].

Мета: розвивати уміння відчувати іншого, перевтілюватися в нього.

Виконання вправи здійснюється у *техніці приєднання* – спосіб навчити членів групи співчувати, тобто свідомо встановлювати емоційні зв'язки з іншими людьми в ті моменти, коли вони проявляють схожі переживання. Такі людські взаємозв'язки дають змогу допомагати одне одному в прагненні змінити свою поведінку і розібратися з особистісними проблемами.

Вправа виконується у три етапи: інтерв'ю, репортаж та діалог.

Перший етап: інтерв'ю.

Інструкція: Розподіліться на пари. Перші учасники пари (наприклад, ті що у парі знаходяться зліва за годинниковою стрілкою) протягом 2 хвилин беруть інтерв'ю у других номерів пари. Задача: намагатися дізнатися якомога більше цікавих подробиць про свого партнера по грі (захоплення, улюблені тварини, способи часопроведення, відпочинку, ставлення до навчання, характер взаємин із іншими людьми тощо).

Через 2 хвилини (час проведення інтерв'ю контролюється тренером) учасники міняються місцями: той, хто ставив питання, починає розповідати про себе іншому учаснику гри.

Другий етап: репортаж.

Інструкція: Розкажіть від свого імені (від першої особи) про партнера по взаємодії найбільш цікаву інформацію, отриману під час інтерв'ю (схвалюються найбільш цікаві розповіді (красномовність) та найбільш інформативні розповіді (якість отриманої інформації)).

Третій етап: діалог.

Після закінчення розповіді інші учасники тренінгу можуть поставити додаткові питання, звертаючись до оповідача на ім'я його візаві.

У процесі обговорення вправи необхідно з'ясувати таке:

- Коли підліткам було більш комфортно: коли слухали розповідь про себе чи коли говорили від імені іншого?
- Чи погоджуються вони із уявленнями про себе іншої особи?

Вправа «Похвалися сусідом» [96, с.85].

Мета: розвиток навичок спілкування, уважності і спостережливості щодо партнера, уміння виражати словами симпатію іншій особі.

Інструкція: «Усім подобається, коли про них говорять приємно. Сьогодні ми пограємо у хвальків. Лише хвалитися ми будемо не собою, а сусідом. Адже це також приємно і почесно – мати найкращого сусіда. Подивться на людину, яка сидить праворуч від вас. Подумайте, якою вона є, що в ній хорошого? Що вона вміє, які хороші вчинки здійснила? Чим вона може сподобатися?» (*Вправу можна виконувати у вигляді конкурсу «хвальків»: хто найкраще похвалиться – отримає приз*).

Вправа «Психологічна підтримка» [96, с.93].

Мета: надати можливість учасникам Т-групи усвідомити свої негативні риси, розвинути уміння надавати психологічну підтримку іншій людині, сформувані позитивну самооцінку.

Інструкція: Кожному із вас потрібно закінчити речення: «Мене можуть не любити люди за...». Сусід, що знаходиться праворуч, має обернутися обличчям до особи, яка говорить, і промовити: «Все одно ти молодець, тому що ...» (називаючи позитивні властивості цього учасника тренінгу, тим самим надаючи психологічну підтримку).

У процесі обговорення результатів вправи необхідно з'ясувати таке:

- Яка частина завдання була для учасників тренінгу найбільш приємною?
- Що вони відчували, коли називали свої негативні риси?
- Як підлітки почувалися, коли чули від інших про свої позитивні властивості?

Вправа «Чарівна лавка» [96, с.143].

Мета: особистісний розвиток і рефлексія, підвищення самооцінки і впевненості у собі.

Вправа виконується у два етапи: рольова гра та діалог.

Перший етап: рольова гра.

Інструкція: «Уявіть собі, що існує лавка, в якій представлені надзвичайно цікаві «речі»: терпіння, чутливість щодо інших, почуття гумору, довіра, вміння володіти собою, доброзичливість, схильність не засуджувати інших, вміння слухати, допитливість, здатність до співпереживання. Продавець (в ролі якого виступає тренер групи) не продає їх, але обмінює одні властивості на інші. Кожен з вас може придбати одну або декілька «речей», яких вам дуже не вистачає, обмінявши їх на ті, які достатньо розвинені. (Наприклад, покупець просить у продавця «Терпіння». Продавець з'ясовує, скільки йому потрібно «Терпіння», навіщо воно йому, у яких ситуаціях він хоче бути «терплячим». В якості плати продавець просить у покупця щось на обмін; наприклад, розплатитися можна «Почуттям гумору», якого у покупця надлишок)».

Другий етап: діалог.

Після закінчення «закупок» відбувається обговорення, що має за мету глибоку рефлексію досвіду, підвищення почуття власної компетентності учасників Т-групи. Керівник-тренер зорієнтовує дискусію на співставлення отриманих результатів із очікуваннями підлітків і фіксує його у вигляді висновку. Особливу увагу слід приділяти змінам настрою учасників дискусії, узгоджуючи їх із ключовими моментами в обговоренні проблеми.

Вправа «Впевненість або її маски» [96, с.145].

Мета: надати можливість підліткам-учасникам Т-групи проаналізувати стилі своєї поведінки.

Вправа виконується у два етапи: рольова гра та діалог.

Перший етап: рольова гра. Робота відбувається у парах.

Інструкція: «Розподіліться на пари. Перші учасники пари (наприклад, ті що у парі знаходяться зліва за годинниковою стрілкою) виконують роль самовпевненої людини, а інші (другі учасники пари) – невпевненої особи. Кожний із вас має прийняти таку позу, щоб всім було зрозуміло, хто яку роль виконує. «Самовпевнений» має розповісти своєму партнерові про те, що надає йому відчуття переваги: описує позу, голос, манеру спілкуватися, думки, вчинки, на які він здатен. У свою чергу «Невпевнений» розповідає про себе за тим же планом. (Наприклад: «Я можу дивитися лише у підлогу. Мої плечі опущені. Я говорю тихим голосом. У мене не виходить бути цікавою людиною, я не користуюся популярністю»)».

Потім учасники обмінюються ролями і повторюють вправу.

Після закінчення рольової гри тренер пропонує обом партнерам спробувати відчувати себе впевненими людьми, які ні на кого не дивляться зверхньо, але й не почуваються гірше за інших.

Другий етап: діалог.

Після закінчення вправи відбувається діалог, що має за мету глибоку рефлексію досвіду учасників Т-групи. У процесі обговорення результатів вправи необхідно з'ясувати таке:

- яка частина завдання була для учасників тренінгу найбільш комфортною?
- як вони почувалися у ролі «Самовпевненого»?
- які відчуття властиві їм були у рольовій позиції «Невпевненого»?

Керівник-тренер зорієнтовує дискусію на співставлення отриманих результатів із очікуваннями підлітків і фіксує його у вигляді висновку. Особливу увагу слід приділяти змінам настрою учасників дискусії, узгоджуючи їх із ключовими моментами в обговоренні проблеми.

Вправа «Журнал успіхів» (застосовується у реальному життєвому середовищі підлітка) [257, с. 405-407].

Мета: створення позитивного соціально-психологічного клімату, який сприяє усвідомленню підлітком самоцінності і забезпечує позитивне підкріплення самоповаги.

Інструкція: Ми з вами будемо вести журнал подій, які відбуваються у класі (або тренінговій групі). У журналі відведено сторінки для кожного учасника групи, місця для фотографій та інших матеріалів. Передбачено сторінки для записів про досягнення всієї групи. До журналу будуть вноситися записи широкого спектру подій: досягнення у навчанні, спорті, мистецьких видах діяльності; ввічливе поводження із однолітками; прояви взаємодопомоги, толерантності, ініціативності; проведення оригінальних досліджень; організація подорожей, екскурсій тощо. Кожен підліток (учасник Т-групи) може на своїй сторінці записувати власні досягнення, а також відзначати досягнення однокласників на їхніх сторінках (біля запису зазначається дата і ким він зроблений).

Журнал має знаходитись на видному місці у класі, де найчастіше проводяться заняття даної групи. Раз на місяць Т-група ознайомлюється із записами у журналі, обговорюючи і схвалюючи досягнення членів групи.

Вправа «П'ять слів про тебе» [96, с.149].

Мета: самопізнання, підвищення самооцінки, надання психологічної підтримки іншим.

Вправа виконується у підгрупах по п'ять осіб (розподіл здійснюється довільно або за ігровим завданням тренера) у два етапи: візуалізація (малювання) та діалог.

Перший етап: візуалізація (малювання).

Інструкція: Кожний із вас має обвести свою долоню на аркуші паперу. Напишіть на долонці своє ім'я. Передайте аркуш сусіду справа, водночас отримайте малюнок долоні від сусіда зліва. На одному із «пальчиків» отриманого малюнку напишіть, будь ласка, будь-яку привабливу властивість цієї людини (можна використовувати для вправи доброзичливі побажання).

Наприклад: «Ти уважний і чуйний», «Ти наше сонечко» або «Бажаю тобі швидше закохатися і бути коханою тією людиною, яка любить тебе!». Далі намальовані долоньки передаються по колу, і кожний записує свої «компліменти». (*Долонька має повернутися до її власника*).

Другий етап: діалог.

Після закінчення вправи відбувається діалог, що має за мету глибоку рефлексію досвіду учасників Т-групи. Підлітки надають зворотний зв'язок одне одному і діляться власними враженнями, що завершує обговорення. Особливу увагу слід приділяти змінам настрою учасників діалогу, узгоджуючи їх із ключовими моментами в обговоренні проблеми.

Вправа «Полум'я образ» (модифікована вправа [цит. за 96, с.73; 199, с. 346-349]).

Мета: розвиток навичок рефлексії, уваги до своїх почуттів і почуттів Іншого; формування установки на можливість внутрішнього самовдосконалення, зниження тривожності і підвищення рівня безпеки.

Вправа виконується у три етапи: візуалізація, діалог, драматизація.

Перший етап: візуалізація.

Інструкція: «Пригадайте випадок із дитинства, коли ви відчули образу. Згадайте свої переживання, намалюйте або опишіть їх у конкретній чи абстрактній формі на аркушах паперу (*завдання виконується 5 – 7 хвилин*)».

Після виконання завдання учасники групи, за бажанням, можуть ознайомити один одного із своїми спогадами, показати малюнки (уточнити зміст подій, означених символами (якщо такі є)) і надати психологічну підтримку і зворотний зв'язок один одному (*Даний етап роботи краще виконувати у підгрупах по 3 – 5 осіб, розподілення підлітків до груп може відбуватися за їхнім бажанням*).

При обговоренні (шерінгу) результатів даної частини вправи необхідно акцентувати увагу на таких питаннях:

- Що таке образа? Як довго про них пам'ятають?
- До чого призводять образи?
- Як ви зараз ставитеся до згаданих «дитячих образ»? Чи відрізняються ваші переживання «тоді» і «зараз»?

Другий етап: діалог.

Інструкція: «Ми дослідили з вами проблему дитячих образ. Проте, імовірно, образливі ситуації виникали у вас не лише у дитинстві, трапляються вони і зараз. Як ви думаєте, що відчуває кривдник, коли йому відповідають: впевнено, невпевнено, грубо?»

(*Дане завдання краще виконувати у підгрупах по 3 – 5 осіб протягом 10 – 15 хвилин, після чого кожна група пропонує свої варіанти відповідей*).

При обговоренні результатів роботи підлітків необхідно акцентувати увагу на таких питаннях:

- У чому, на вашу думку, сенс реакції на образу – прагнення «зберегти обличчя» чи «отримання реваншу»?
- Якої мети прагне досягти людина, виражаючи образу?
- Чим відрізняється реакція на образу людини впевненої, невпевненої, грубої?

Третій етап: драматизація.

Інструкція: «Намалюйте або запишіть на аркушах паперу образи, яких ви зазнали до сьогодні, проблеми, яких би хотіли позбутися (завдання виконується протягом 8 – 10 хвилин).

Що робити із цими образами? Як свідчить досвід, накопичення образ є безплідним, а жалість до самого себе є однією із найгірших звичок. (Підлітки висувують різні пропозиції, тренер підтримує рішення про їх знищення). Давайте справді розірвемо усі накопичені образи – дитячі і нинішні». (Підлітки розривають аркуші із малюнками й записами, а тренер збирає їх у залізний посуд і урочисто підпалює, промовляючи: «Це не папір горить, а образи. Їх більше не існує». Учасники групи розвіюють попіл (на вулиці).

Інструкція: «Ми знищили усі накопичені образи. Але що робити із «поточними»? Як надалі ставитися до кривдника? Адже вміння виразити образу важливе власне для самої людини, але не є розв'язанням проблеми, так само як і реванш, помста ...

Подумайте і закінчіть речення: «Я ображаюся, коли ...». (Після виконання завдання (3 – 5 хвилин) учасники групи, за бажанням, зачитують закінчення речення). У кого ще подібні ситуації викликають образу? (Підлітки обговорюють означену проблему).

Підводячи підсумок нашого заняття, ми маємо усвідомити, що названі ситуації образливі для більшості людей і про це слід пам'ятати, коли ви кривдите іншого».

Домашнє завдання:

Протягом 3 – 4-х днів спостерігайте, як ви і ваше оточення (однолітки і дорослі) реагують на образу. Проаналізуйте, чи досягають ці реакції мети, і якої.

Згадайте і запишіть якомога більше способів, які допомагають вам впоратися із негативними емоціями (гнівом, роздратуванням, злістю та ін.). Проаналізуйте означені способи та визначте п'ять найбільш ефективних «вдалих» способів реагування у складних обставинах.

Вправа «Лінія життя» (модифікація методики «Лінія життя» [257, с. 279-283], створеної Н.Ю.Максимовою на засадах методу каузометрії (термін «каузометрія» походить від лат.*causa* – причина та *metrum* – вимір, міра), призначеного для дослідження здатності особистості аналізувати й прогнозувати події свого життєвого шляху (І.Головаха і О.Кронік)). Методика «Лінія життя» зорієнтована на сприяння підліткам у аналізі подій свого життя, концентруванні на досягненнях і невдачах, усвідомленні їх причинно-наслідкових зв'язків.

Вправа виконується у два етапи: візуалізація та діалог.

Перший етап: візуалізація.

Метафорична настанова (інтрига): «Життя людини метафорично можна уявити у вигляді дороги, якою вона рухається у майбутнє. Кожна подія, яку ви пам'ятаєте (як і багато інших, які не згадуються), впливає на особистісний розвиток, сприймання і ваше ставлення до життя. Те, ким ви є нині, багато у чому зумовлено тими людьми, із якими кожний із вас зустрічався на своєму життєвому шляху, і тими подіями життя, на які ви реагували певним чином.

І ваше майбутнє залежить від того, куди ви спрямуєте свій шлях, що і кого зустрінете на життєвій дорозі, і як будете ставитися до цих зустрічей.

Щоб прояснити смисл даної тези, давайте послухаємо історію:

«Вздовж усієї огорожі навколо пташиного двору розсілися ластівки, які неспокійно щебетали, розмовляючи одна з одною про різне, але думаючи лише про літо і південь, тому що осінь стояла на порозі – всі чекали на північний вітер.

Одного дня вони полетіли, і всі на пташиному дворі заговорили про ластівок і про південь. «Мабуть, наступного року я сама злітаю на південь», - сказала курка.

Проминув рік, ластівки повернулися і знову розсілися на огорожі, розповідаючи про чарівні сади, кремезні гори і замріяне море півдня... А весь пташник обговорював наближення мандрів курки.

Прийшов час, із вранішньою зорею подув північний вітер, ластівки разом здійнялися і, високо в небі, відчули, як вітер сповнює їхні крила. До них прийшла сила, прийшло утаємничене давнє знання. Вони залишили задимлені міста і полетіли на південь.

– Вітер, думаю, підходить, – сказала курка, розправила крила і вибігла із курника. Змахуючи крилами, вона вибігла на дорогу, збігла донизу насипом і потрапила до саду...

Надвечір, важко дихаючи, вона повернулася на пташиний двір і розповіла його мешканцям, як літала на південь до самого шосе і бачила найбільший у світі потік машин, що мчав дорогою. Вона була у землях, де зростає картопля, і бачила зернові, якими харчуються люди. І, нарешті, вона потрапила до саду. У ньому були троянди, чарівні троянди, і там був сам садівник.

– Надзвичайно, – визнав увесь пташиний двір. – І як мальовничо розказано!

Пройшла зима, проминули найважчі місяці, настала весна, і знову повернулися ластівки. Проте пташиний двір ні за що не погоджувався, що на півдні – море.

– Послухайте нашу курку! – говорили вони. Вона краще знає, де південь.

А ластівки і не наполягали...

Прийшов час, і вони полетіли... Знову... На південь...» (Б.Ш.Раджниш [цит. за Євтихов, с. 174]. Текст змінено).

Які думки у вас викликала ця розповідь? (*У шерінгу підлітки обговорюють свої думки щодо різниці у поглядах на світ*).

Людина існує доти, доки вона пам'ятає себе, своє минуле. І чим більше людина пам'ятає своє минуле, тим більше у неї можливостей бути успішним творцем свого майбутнього».

Інструкція: «1. Спробуйте за допомогою трьох кіл зобразити своє уявлення про час свого життя. Зобразіть кола так, щоб вони відповідали вашому минулому, сучасному і майбутньому. Вкажіть, яке з кіл означає сучасне, яке минуле, а яке майбутнє. (*Можна спробувати з'ясувати, чому малюнок виглядає саме так*).

2. Поєднайте кола лінією. А тепер погляньте на цю лінію і спробуйте уявити, що це ваша «Лінія життя», що тут зображене все ваше життя цілком: ваше сучасне, минуле та майбутнє. На початку лінії напишіть дату свого народження, а в кінці – передбачуваний рік смерті. А тепер подумайте, які події у вашому житті (в минулому чи в майбутньому) – найважливіші, тобто такі, що змінюють ваше життя, змінюють (якоюсь мірою) вашу особистість, ваш характер. Відзначте ці події на «Лінії життя».

3. Ви знаєте, що події можуть бути радісними й сумними. Зобразіть це так, щоб лінія, проходячи повз радісні події, піднімалась угору (чим вона вище, тим щасливішими ви були тоді чи будете потім); якщо лінія проходить повз сумні події, то вона падає вниз (чим гірше вам було тоді або чим трагічнішим уявляється вам щось у майбутньому, тим нижче проходить лінія)».

Другий етап: діалог.

Після завершення вправи учасники групи, за бажанням, можуть ознайомити один одного із власними життєвими циклами (уточнити зміст подій, означених символами (якщо такі є), або (якщо підліток уникає відповіді) з'ясувати, до якої сфери життя вони належать) і надати психологічну підтримку і зворотний зв'язок один одному (*Даний етап роботи краще виконувати у підгрупах по 3 – 5 осіб, розподілення підлітків до груп може відбуватися за їхнім бажанням*).

При обговоренні результатів вправи необхідно акцентувати увагу на таких питаннях:

- Які почуття, емоції виникали у вас під час роботи над своєю «Лінією життя»? Як ви почуваетесь після закінчення вправи?
- Чи були у вас труднощі при виконанні цієї вправи?
- Як були (чи будуть) пов'язані між собою події, означені на «Лінії життя»? Яку з подій можна визначити як засіб досягнення мети іншої події?
- Щось змінилося у вашому світосприйманні після осмислення лінії життя?

Під час обговорення «Ліній життя» у групі підлітки зможуть дізнатися, які події відзначили інші, усвідомити розмаїття життєвих цінностей і стилів поведінки у ситуації успіху і у ситуації подолання перешкод або невдач.

Одним із висновків такого обговорення має бути твердження про те, що події рідко являють собою у чистому вигляді досягнення чи невдачі, зазвичай вони є комбінованими: події, які ми називаємо невдачами, можна обернути на життєвий урок, якщо ставитися до цього вдумливо і винахідливо. (*За необхідності підліткам слід забезпечити можливість отримання індивідуальної психологічної консультації*).

Аналіз результатів виконання завдання, даних бесіди й особливо – спостереження за емоційно-ріховими проявами підлітків, дозволяє зробити висновок про рівень усвідомлення підлітками себе як суб'єкта своєї життєдіяльності, уявлень про причини та цільові зв'язки між подіями життя, про ставлення до свого майбутнього, оцінку минулих подій і переживання наявної ситуації, про світосприймання особистості загалом. Міру здатності підлітків до цілепокладання можна оцінити, визначаючи рівень свідомої активної вибірковості переживань і вчинків (персонального досвіду) та ґрунтовності їх аналізу, що детермінує здатність особистості до інтеграції власного життєвого досвіду відповідно до віку та особистісних властивостей.

Вправа «Моє майбутнє» (техніка наративної розповіді).

Особистісний досвід людини може бути зафіксований у вигляді тексту-наративу, в якому відображені не тільки події життя людини, а й її особистісні характеристики (структурні елементи Я-концепції, ціннісні орієнтації, життєві плани й перспективи). Основу наративної розповіді становлять автобіографічні події, які символічно об'єднують частину навколишньої об'єктивної дійсності й водночас частину особистого суб'єктивного буття людини. Змістові характеристики тексту-наративу охоплюють: позицію автора як суб'єкта життєдіяльності (міра активності у життєвих ситуаціях), різновиди активності, присутність інших персонажів у значних подіях життя особистості, емоційне забарвлення психологічного простору тощо.

Вправа є модифікацією вправ «Я через п'ять років» (розробленої Н.Ю.Максимовою [257, с.281-283]) та вправи «Моє майбутнє» (представленої О.В.Євтиховим [128, с.119].)

Дана вправа виконується у два етапи: творча робота та діалог.

Перший етап: творча робота (створення тексту-наративу).

Метафорична настанова (інтрига): «Томас Едісон витратив значну кількість часу на винахід першої лампочки. За деякими даними, він виконав 2000 експериментів, перш ніж досяг успіху.

На прес-конференції, присвяченій його новому винаходу, один вельми наполегливий журналіст запитав:

– Скажіть, містер Едісон, як це воно – терпіти невдачу дві тисячі разів поспіль, намагаючись створити одну лампочку?

– Молодий чоловіче, – відповів Едісон, – я аж ніяк не помилявся дві тисячі разів, створюючи цю лампочку. Я виявив одну тисячу дев'ятсот дев'яносто дев'ять способів, як НЕ зробити лампочку» (цит. за [128, с.181]).

Що ви думаєте з цього приводу? (*У шерінгу підлітки висловлюють власні думки щодо ставлення до невдач як суб'єктивного досвіду, що дозволяє досягти мети*).

Інструкція: «Складіть невеликий текст-розповідь на тему «Моє майбутнє», для початку обмежуючи його *десятьма роками*. Обов'язково означте, що робитимете через десять років, чим будете відрізнятися від себе сьогоднішнього (*на підготовку тексту-нарративу відводиться 15 – 20 хвилин*).

Після завершення творчої роботи думками «відвідайте» кожний відзначений вами етап життя і дайте відповідь на питання: «Чи все вас влаштовує у цьому майбутньому?» За необхідності ви можете внести доповнення і зміни у свої тексти-розповіді» (*на внесення доповнень до тексту-нарративу відводиться ще 5 – 10 хвилин*).

Другий етап: діалог.

Кожному учасникові (по колу) пропонується розповісти групі про свої життєві цілі і плани на майбутнє. Інші учасники можуть ставити питання задля уточнення і розуміння смислових блоків тексту-розповіді, надавати психологічну підтримку і зворотний зв'язок (*керівник має забезпечити умови для того, щоб зворотний зв'язок був феноменологічним, описовим і безоцінним, щоб він не містив інтерпретацій і був максимально доброзичливим за формою*).

Під час бесіди окремим пунктом обговорення (якщо цей аспект не окреслений у тексті розповіді) має стати питання, чого підліток сподівається навчитися за ці десять років. Корисно обговорити також такі питання: «Чого я навчився сьогодні?», «Чого я хочу навчитися завтра?», «Що я маю зробити, щоб досягти цього?», «Які перешкоди можуть виникнути на шляху реалізації ваших планів і як їх подолати?»

За необхідності тренер може проблематизувати життєві плани учасників питаннями, наприклад: «Добре, уяви, що ти вже цього досяг, що ти будеш робити далі?» або «Як ти вважаєш, заради цього варто прожити життя?».

Вправа «10 кроків до успіху» (модифікована тренінгова вправа [цит. за 293, с.275-276; 199, с.202]).

Мета: відчути і передати аудиторії кожен крок, який наближає нас до лідерства.

Ігрова метафора (інтрига): «Відомому філософу Конфуцію належить думка: «Коли ідеш до поставленої мети, нехай кроки будуть малі, але впевнені». Як ви розумієте слова мудреця? (*Шерінг: учасники пропонують свої версії*).

Психологами розроблено 10 кроків, які допоможуть вам стати успішною людиною, лідером:

1. Прислухайтесь до людей, співпереживайте їм.
2. Не зациклюйтеся на процесах і контролі.

3. Визначте перед собою чітку мету, а не концентруйтеся на окремих показниках.
4. Наповнюйте смислом усю вашу роботу, а не просто виконуйте одне завдання за іншим.
5. Не бійтеся ризику, вітайте його.
6. Погляньте по-новому на старі проблеми.
7. Сприймайте роботу як виклик собі, не погоджуйтеся на рутинну безпечну діяльність.
8. Створюйте емоційний зв'язок з людьми, а не стороніться їх.
9. Розвивайте й поглиблюйте свою інтуїцію.
10. Знайдіть собі наставника, який допоміг би вам розвивати ваші лідерські якості».

Інструкція: «Розподіліться на групи (команди). Кожна команда має продумати аргументацію до кожного із десяти кроків і представити її на загальній нараді». (Після виконання вправи відбувається загальне обговорення, висловлення думок і можливих коректив та пропозицій, власного бачення підлітками «Кроків до лідерства»).

При обговоренні необхідно звернути увагу на такі питання:

- Якими кроками можна доповнити запропонований перелік?
- Які з цих кроків ви вже реально зробили?

Домашнє завдання:

Інструкція: «Візьміть ручку і запишіть на аркуші паперу: «Я хочу бути...», «Я можу бути ...», «Я буду...» і означте ті цілі, які ви хочете досягти або якості, які бажаєте виробити у собі.

Прочитайте свою формулу самозмінення і проаналізуйте, що необхідно зробити для досягнення поставленої мети.

На аркуші паперу намалюйте сходи. На кожній сходинці напишіть дію, яка приведе вас до успіху (вершини сходів).

Заплющте очі й уявіть собі кожний «крок».

Почекайте, поки образ стане виразним, чітким.

Усвідомте і складіть список усього, що вам заважає. Якщо це думки, які відволікають вас (радісні чи неприємні), зробіть глибокий вдих і «видихніть» їх. Якщо це якісь проблеми, наприклад незавершена попередня справа, подумайте, як їх можна вирішити. Запропонуйте декілька варіантів. Оцініть їхню реалістичність». (Необхідно, щоб після виконання цієї вправи група отримала зворотний зв'язок від тренера (керівника) групи).

Вправа «Аукціон цінностей» [257, с.462-463].

Мета: самоаналіз персональних життєвих цінностей та їх суб'єктивної значущості.

Вправа виконується у три етапи: міні-лекція, ділова гра та діалог.

Перший етап – міні-лекція, що має за мету ознайомити учасників групи із проблемним полем розвитку ціннісних орієнтацій особистості.

У процесі обговорення теми тренер (психолог, педагог) на дошці схематично зображує систему життєвих цінностей і заповнює таблицю

прикладями конкретних життєвих цінностей, які належать до означених категорій (цікава робота, здоров'я, сім'я та діти, кохання, свобода, справедливість, чесність та ін.).

| Життєві цінності | | | | |
|--------------------------|-------------|----------|---------------------------|------------------|
| Матеріальне благополуччя | Спілкування | Дозвілля | Можливості самореалізації | Духовні цінності |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Другий етап – ділова гра.

Тренер роздає кожному учасникові папірці – умовні «гроші», на яких одиницями виміру виступають роки життя (загальна сума років у кожного учасника становить 60; набір «грошових знаків» такий: 2 купюри по 10 років, 3 купюри по 5 років, 5 купюр по 3 роки, 10 купюр по 1 року).

Інструкція: «У вас попереду є щонайменше 60 років активного життя. На що ви плануєте витратити ці роки? Зараз ви маєте можливість отримати ту чи іншу цінність, заплативши за неї ту кількість років життя, яку ви вважаєте за потрібне».

Після цього викладач по черзі бере з кожної графи таблиці по одній цінності і «виставляє» її на аукціон. Первинна ціна – один рік. Цінність отримує той учасник, який «заплатить» за неї найбільшу кількість років життя.

Третій етап – діалог.

Після закінчення аукціону відбувається обговорення того, які цінності виявилися найбільш значущими, які залишилися незатребуваними і не придбані ніким, наскільки збіглися життєві плани й бажання, які були означені при обговоренні, з тим, що захотіли купити учасники аукціону.

Вправа «Збагачення біографії» (модифікована тренінгова вправа О.М.Манолової [262, с.119-123]).

Мета: дослідження ресурсу середовища як дієвого фактору розвитку особистості на етапі дорослішання, осмислення такої дієвості та значущості самими підлітками; розвиток соціальної компетентності.

Вправа виконується у три етапи: виконання домашнього завдання, колективний аналіз біографій персонажів, складання підлітками власної біографії.

Перший етап – виконання домашнього завдання.

Підліткам тренінгової групи було запропоновано ознайомитися із біографіями кількох реальних людей (3 – 4 особи), дитинство яких пройшло у соціально несприятливих умовах, проте вони досягли успіху у житті (н-д, Рокфеллера) або втратили сенс життя, у людини не склалося особисте життя,

вона спилася тощо. (У окремих випадках цікаві біографії можуть бути підібрані тренером групи і надані підліткам для ознайомлення).

Другий етап – групова робота: колективне обговорення та аналіз ключових моментів зібраних (отриманих) біографій. Вправа виконується у підгрупах (3 – 7 осіб).

Інструкція: «Ще раз перечитайте життєпис різних людей (1 – 2 у кожній підгрупі заздалегідь означених тренером або капітаном команди). Проаналізуйте життєві та професійні траєкторії персонажів у різні періоди протягом 50 років: точки росту, зони найбільш динамічного розвитку, зони завершення етапу діяльності, отримання конкретного результату. Спробуйте визначити, що зумовило вибір професії кожною особою, до яких освітніх закладів вони вступали, як відбувалося навчання, яку отримали професію, як до неї ставилися, де і як застосовували отримані знання, якою була динаміка росту, як часто змінювали місце роботи і за яким принципом: цікавили їх гроші, слава, влада чи сама по собі робота; що для людини було важливішим – професійне чи особисте життя. Після чого кожна група, по черзі, представить результати своєї роботи».

Третій етап – індивідуальна робота: складання підлітками власної біографії.

Інструкція: «Ви ознайомилися із біографіями цікавих людей і визначили ті чинники, що вплинули на якість життя цих осіб. Тепер спробуйте написати власну біографію, що дозволить кожному з вас проаналізувати власні індивідуально-психологічні особливості, оцінити власні таланти, стартові можливості, запропонувати власні ідеї щодо можливостей вибудовування життєвої траєкторії»

Після виконання завдання підлітки по черзі зачитують свої біографії, отримуючи зворотний зв'язок і психологічну підтримку від групи. У процесі шерінгу слід обговорити такі питання:

- Що нового та/ або незвичного ви дізналися при виконанні вправи?
- Що ви переживаєте зараз, після виконання вправи?
- Якими були враження від роботи у групах? Чи задоволені ви результатом?
- Які почуття ви переживали, розповідаючи про себе іншим? Чому?
- Як вам здається, у які моменти виконання завдань ваша робота була найбільш продуктивною? Чому?

Приклади *завдань* для самостійної роботи:

Вправа «Самоаналіз» (О.С.Прутченков) [цит. за 420, с.35-36].

Мета: отримання важливої інформації про підлітка; розвиток навичок особистісної рефлексії.

Інструкція: «Складіть власну ієрархію самосприйняття. Розкажіть, що найбільше хвилює у самому собі: стиль поведінки, манера поведінки, зовнішній вигляд, взаємини з людьми, ставлення людей, результати власної

діяльності, свій внутрішній світ тощо. Запишіть свої роздуми На одному із занять, ми влаштуємо презентацію ваших творчих робіт і обговоримо враження». (*Отриману інформацію можна використовувати у подальшій індивідуальній роботі із підлітками*).

Вправа «Мій емоційний портрет» [цит. за 276, с.169]).

Мета: усвідомлення людиною свого емоційного образу, створення цілісного уявлення про нього.

Інструкція: «Складіть свій емоційний портрет. Ви можете описати його у теперішньому часі, можливо, це буде портрет майбутнього емоційного життя, а може, у ньому відобразиться минуле, теперішнє, майбутнє. Для представлення портрету добрими є всі засоби: малюнок, розповідь (історія), казка. За необхідності, за вашим бажанням ви можете обрати в якості експерта когось із учасників тренінгу, хто надасть справедливую оцінку портрету.

Згодом, на одному із занять, ми влаштуємо презентацію ваших творчих робіт і обговоримо враження».

Вправа «Моя улюблена іграшка» (О.С.Прутченков) [цит. за 420, с.44].

Мета: отримання важливої інформації про підлітка; актуалізувати позитивні спогади про дитинство, налаштувати на доброзичливе ставлення одне до одного.

Інструкція: «У кожного з нас у дитинстві була улюблена іграшка. Чи пам'ятаєте ви свою улюблену іграшку? Що це? Де вона зараз? Напишіть про свою улюблену іграшку й почуття, які викликають спогади про неї. Поділіться дитячими radoщами і прикростями.

Пізніше, на одному із занять, ми влаштуємо презентацію ваших творчих робіт і обговоримо враження» (*Необхідно, щоб після виконання цієї вправи група отримала зворотний зв'язок від тренера (керівника) групи*).

Вправа «Лист самому собі» (модифікована вправа О.С.Прутченкова) [цит. за 420, с.36].

Мета: отримання важливої інформації про підлітка; означення динаміки настрою, переживань протягом тренінгу.

Інструкція: «Напишіть самому собі листа. Розкажіть про те, що вас хвилює, про що мрієте, чого прагнете. Подумайте, яким буде цей лист: проханням, порадою, виливом радості або суму, нагадуванням тощо. Викладіть свої почуття і переживання на папері. Такі листи ви будете писати собі кожного місяця. Наприкінці тренінгу ми прочитаємо їх і обговоримо враження. Порівнюючи свої записи, зроблені у різні дні, ви зможете побачити, наскільки по-різному можна ставитися до тієї ж самої людини, події, факту». (*Отриману інформацію можна використовувати у подальшій індивідуальній роботі із підлітками*).

Іменний покажчик

| | |
|---------------------------------|------------------------|
| Абульханова-Славська К.О. | 54;120;140;166-168;170 |
| Асмолов О.Г. | 50-51 |
| Балл Г.О. | 22;24;33;39;164 |
| Бахтін М.М. | 56;235-238 |
| Богданов В.А. | 18;79-80;123-126 |
| Виготський Л.С. | 33-34; 35;147;155;272 |
| Горностай П.П. | 23-24;39 |
| Гребеньков Г.В. | 11;20-21 |
| Дьяконов Г.В. | 56;237 |
| Здравомислов А.Г. | 52-53 |
| Зимня І.О. | 88;97-98;241 |
| Карпенко З.С. | 39;56;57;66 |
| Костюк Г.С. | 22;35;164 |
| Леонт'єв О.О. | 44;73-74;95-96;112 |
| Леонт'єв О.М. | 50;78-79;118;241 |
| Леонт'єв Д.О. | 39-40;41-43;44;47-48 |
| Лотман Ю.М. | 108-109 |
| Максименко С.Д. | 35-38;65;134;164;170 |
| Москаленко О.Т. | 18;40;54-55;57 |
| Муляр В.І. | 18;21-22;56;215 |
| Нартова-Бочавер С.К. | 213-214 |
| Рубінштейн С.Л. | 22;37;165 |
| Сапогова О.Є. | 32;110;259-261;261-262 |
| Семенов І.М. | 60-61;63;65 |
| Сержантов В.П. | 18-19; 39; 40;54-55;57 |
| Узнадзе Д.М. | 48-50;122 |
| Ушакова Т.М. | 101-103;120;252-253 |
| Фрідман Л.М. | 73-75;78-79;141 |
| Фельдштейн Д.І. | 144-145 |
| Чепелєва Н.В. | 66;110;113 |
| Шпет Г.Г. | 111-112 |
| Штофф В.О. | 71-73 |
| Щедровицький Г.П. | 58;60;68;81 |
| Ядов В.О. | 52 |
| Якобсон Р.Й. | 107-108 |
| Бандура Альбер (A.Bandura) | 24;28-29 |
| Бубер Мартин (Martin Buber) | 238-239 |
| М.Гаррет (M.Garrett) | 90-91 |
| Гегель Г. (G.Hegel) | 9;10-11 |
| Гумбольдт Ф. (F.-W.vonHumboldt) | 10 |
| Ділтс Р. (R.Dilts) | 82;114-115;126-127 |

| | |
|----------------------------------|----------------------|
| Келлі Дж. (G.Kelly) | 25-27;120 |
| Кьєркегор С. (S.Kierkegaard) | 11;12 |
| Хомський Н. (Noam Chomsky) | 89-90 |
| Мадді С. (S.R.Maddi) | 30-31 |
| Маркс К. (K.Marx) | 10-11 |
| Маслоу А.(A.Maslow) | 13;23 |
| Мішел У. (W.Mischel) | 24;27-28;166;169;170 |
| Ницше Ф. (F.Nietzsche) | 10 |
| Осгуд Ч. (Ch.Osgood) | 89-90 |
| Остін Дж. (John Langshaw Austin) | 106-107 |
| Роджерс Карл (C.Rogers) | 13;224-226 |
| Рокич М.(M.Rokeach) | 45-46;48 |
| Роттер Дж. (Julian Rotter) | 24;29-30 |
| Сартр Жан-Поль (Jean-Paul Sartr) | 12 |
| Шопенгауер А.(Schopenhauer A.) | 10 |
| Ясперс К. (K.Jaspers) | 12 |

Предметний покажчик

| | |
|------------------------------------|-------------------------------------------|
| Аксіогенез | 39-40;56 |
| Акт | |
| <i>комунікативний</i> | 105-106;156-157 |
| <i>мовленнєвий</i> | 106;160 |
| Активність | 19;34; 165-169;172;202-203 |
| Відповідальність | 169-170;179-180 |
| Діалог | 56;57;196;227-228;231-233;235-237;249;272 |
| Діяльність | |
| <i>мовленнєва</i> | 93-96;97-100 |
| <i>провідна</i> | 144-147;157 |
| Дискурс | 32;92-93 |
| Дискурс-аналіз | 33;92-93 |
| Значення | 44;118; |
| Ідентичність | 66;123;126;185-186 |
| Індивідуальність | 18;23 |
| Ініціатива | 169-170 |
| Життєстійкість | 30-31;198-199 |
| Компетентність комунікативна | 83;158-159;195-196;232 |
| Компетенція | 28;232 |
| <i>мовна (language competence)</i> | 90 |

| | |
|----------------------------------------------------|-----------------------------------|
| Комунікація | 83-84;104-105;108;110-111;286-287 |
| Конструкт | |
| <i>особистісний (personal constructs)</i> | 25-27;39;121;123 |
| <i>смісловий</i> | 42;148 |
| Конструктивізм | 14; 17 |
| Криза вікова (підліткова) | 137-138;138-142;171 |
| Культура комунікативна | 156-157;158 |
| Метапрограма | 83 |
| Метод генетико-моделюючий | 35-36 |
| Модель | 28;71-75;82-84 |
| <i>аргументативної комунікації</i> | 110-111 |
| <i>герменевтична</i> | 111-112 |
| <i>діалогово-феноменологічна</i> | 116-118 |
| <i>компетентнісна освітня парадигма</i> | 232-233 |
| <i>рефлексивно-гуманістична модель освіти</i> | 228-229 |
| <i>рефлексивного діалогу</i> | 229-232 |
| <i>семіотична</i> | 107-108 |
| <i>«Школа діалогу культур»</i> | 226-227 |
| Моделювання | 29;75-79;80-81 |
| <i>психіки</i> | 77-78 |
| <i>психологічне</i> | 78;125-129;272 |
| <i>навчальне</i> | 80-83 |
| Мова | 14; 16;28;32;84-88;99;107-108 |
| Мовлення | 84-87;89;93-95;159-160;161-164 |
| <i>породження</i> | 93-97; 97-98 |
| Наратив | 16-17; 32-33;66;109-110 |
| <i>автонарратив</i> | 32;261-262 |
| Нейро-лінгвістичне програмування | 82;114-115;123-129 |
| Нужда | 37;65 |
| Освіта | 222;269; |
| Особистість | 9;22;34-35; 35;37;39;215 |
| Очікування | 26; 28; 29-30 |
| Персонологія | |
| <i>когнітивна</i> | 24 |
| <i>когнітивно-соціальна (W.Mischel, A.Bandura)</i> | 27-29 |
| <i>екзистенційна (S.R.Maddi)</i> | 30-31 |
| Підлітковий період | 135-137;139-142;147-148;170 |
| Підхід | |
| <i>інтегративний</i> | 39;175;269;291 |
| <i>комплексний</i> | 173-174;286 |

| | | |
|-------------------------------------|--------------------------------------------|-----------------------------|
| | <i>системний</i> | 18;79;174-175;284-285 |
| Поведінка | | |
| | <i>мовленнєва</i> | 89 |
| | <i>реактивна</i> | 23 |
| Поле | | |
| | <i>суб'єктивних сценаріїв</i> | 179-189;307-311 |
| | <i>міжособистісної взаємодії</i> | 189-193;311-314 |
| | <i>соціально-психологічної мобільності</i> | 193-204;314-317 |
| Постмодернізм | | 15-16;17;211;220 |
| Постнекласичні уявлення | | 24; 39 |
| Простір | | 211-212 |
| | <i>життєвий</i> | 149 |
| | <i>когнітивно-афективного</i> | 27-28 |
| | <i>освітній</i> | 222-223;247-248;265;269;272 |
| | <i>суб'єктивний (особистісний)</i> | 25;211-212;213-215 |
| | <i>соціокультурний</i> | 9;171;219;220 |
| Процеси | | |
| | <i>маргінальні</i> | 21;247 |
| | <i>трансформаційні</i> | 21-22;211;246-247;265 |
| Психолінгвістика | | 88-90 |
| Психологія | | |
| | <i>аксіологічна</i> | 66; |
| | <i>дискурсійно-нарративна</i> | 25;32;66;92;109-110;123 |
| | <i>екзистенційно-гуманістична</i> | 24-25;30;31;59 |
| Рефлексія | | 57; 58-59;66;286-287 |
| | <i>особистісна</i> | 59;62-65 |
| | <i>мисленнєва</i> | 59;60;60-62;251-252 |
| | <i>міжособистісна</i> | 66; 230-233 |
| | <i>(соціально-психологічна)</i> | |
| Рефлексивний релятивізм | | 65;268 |
| Розвиток особистості | | 18; 24;134-135;154-156;215 |
| Самодетермінація | | 171;221 |
| Самоконтроль | | 171-172 |
| Самопрезентація (self-presentation) | | 152-153;185-186 |
| Самореалізація особистості | | 23-24 |
| Саморегуляція | | 170-171;197 |
| Світогляд | | 22-23 |
| Синтез | | |
| | <i>еклектичний</i> | 24;39;150 |
| | <i>парадигмальний</i> | 33;129 |
| Система | | 18;43-44;119-120 |
| Ситуація соціальна | | 142-143;215 |
| Сенс життя | | 18;56 |

| | | |
|-------------------------|--------------------------------------------|-------------------------|
| Смисл | | 40-41;54;57;118-119 |
| | <i>особистісний</i> | 25; 51 |
| | <i>життєвий</i> | 18;54-55;120 |
| Спілкування | | 150-151;152;154-155 |
| | <i>діалогічне</i> | 56;129-131;279 |
| | <i>інтимно-особистісне</i> | 145-147 |
| | <i>педагогічне</i> | 241;242;243-245;245-246 |
| Спрямованість | | 23;24 |
| Становлення особистісне | | 9-10; 18-20; 22; 37;247 |
| Стратегія | | |
| | <i>біхевіоральна (поведінкова)</i> | 28; 126-127 |
| | <i>життєвого шляху</i> | 54;56;120;216-217 |
| | <i>спілкування</i> | 129;151-152 |
| Структуралізм | | 13-14; 17 |
| Суб'єктогенез | | 9;164-165; 246-247 |
| Схема | | |
| | <i>інтерпретаційна</i> | 25;28;71;113; |
| | <i>поведінкова</i> | 27-28 |
| Теорія | | |
| | <i>вітально-аксіологічна</i> | 18 |
| | <i>особистісних конструктів (G.Kelly)</i> | 25-27 |
| | <i>цілісного життєвого шляху (H.Thome)</i> | 218-219 |
| Техніка | | |
| | <i>арт-терапевтична</i> | 256-258;286 |
| | <i>дискусії</i> | 250-251; 285;304-305 |
| | <i>казкотерапії</i> | 259-261 |
| | <i>проективного малювання</i> | 258-259 |
| | <i>психодрами</i> | 254-256 |
| | <i>репертуарних решіток (TRP)</i> | 176-177;205-206 |
| | <i>рольової гри</i> | 252-254;255-256;285 |
| Тренінг | | 277;287;297-300 |
| | <i>рефлексійно-комунікативний</i> | 276-279;287-290 |
| Установка | | 30-31;42; 48-49;121-123 |
| | <i>соціальна (аттитюд)</i> | 50-51 |
| Функції | | |
| | <i>аксіологічні</i> | 20;54 |
| | <i>вітальні (життєві)</i> | 20;39 |
| | <i>рефлексивні</i> | 57 |
| Цінність | | 39;42;45-48;53 |
| Ціннісні орієнтації | | 19;40;45-46; 52-53;56 |
| Екзистенціалізм | | 11-12;17 |

Наталя Миколаївна Токарева

**Моделювання особистісних конструктів підлітків у
вимірах освітнього простору**

Монографія

Видається у авторській редакції



Токарева Наталя Миколаївна, доцент, кандидат психологічних наук, завідувач кафедри загальної та вікової психології Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».

Стаж викладання у ВНЗ – 20 років.

Автор і співавтор 62 публікацій, серед яких 3 монографії та навчально-методичні посібники із вікової та педагогічної психології.

Сфера наукових інтересів – психологія розвитку, персонологія, когнітивна психологія. Сфера інтересів у галузі практичної психології: психолого-педагогічний супровід особистості у закладах освіти,