

Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

На правах рукопису

Зоріна Вікторія Іванівна

УДК 159.922.7

**ІДЕАЛЬНИЙ ОБРАЗ ДОРОСЛОГО ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО
РОЗВИТКУ ПІДЛІТКА**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник -
Нежинська Олена Олександрівна,
кандидат психологічних наук,
доцент

Київ – 2017 р.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	4
ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІДЕАЛЬНОГО ОБРАЗУ ДОРΟΣЛОГО ЯК ЧИННИКА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКА.....	15
1.1. Основні теоретико-методологічні підходи до проблеми особистісного розвитку у психологічній науці.....	15
1.2. Поняття, структура та місце ідеального образу дорослого в особистісному розвитку підлітка	38
1.3. Модель ідеального образу дорослого як чинника особистісного розвитку підлітка	59
Висновки до першого розділу.....	65
РОЗДІЛ 2	
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ІДЕАЛЬНОГО ОБРАЗУ ДОРΟΣЛОГО ЯК ЧИННИКА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКА	69
2.1. Організація й психодіагностичні методи дослідження ідеального образу дорослого та особистісного розвитку підлітка	69
2.2. Кількісні та якісні показники, критерії для виміру особистісного розвитку підлітка та ідеального образу дорослого.....	87
2.3. Аналіз основних особливостей трансформації ідеального образу дорослого протягом підліткового віку.....	101
Висновки до другого розділу	130
РОЗДІЛ 3	
ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ ПІДВИЩЕННЯ ПОТЕНЦІАЛУ	

ВПЛИВУ ІДЕАЛЬНОГО ОБРАЗУ ДОРΟΣЛОГО НА ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК

ПІДЛІТКА.....	134
3.1. Розвивальна психологічна програма особистісного розвитку підлітка, обумовлена впливом ідеального образу дорослого	134
3.2. Аналіз ефективності впровадження розвивальної психологічної програми особистісного розвитку підлітка.....	155
3.3. Методичні рекомендації психологам, педагогам, батькам щодо корекції ідеального образу дорослого як чинника особистісного розвитку підлітка	165
Висновки до третього розділу.....	168
ВИСНОВКИ.....	171
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	174
ДОДАТКИ	213

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

НАПН – Національна академія педагогічних наук

ДМВ – «Діагностика міжособистісних відносин»

СД – Семантичний диференціал

Ш – шкали семантичного диференціалу

SSST – (The Self Social Symbols Tasks) субтест «ідентифікація» з тесту

Символічні завдання на виявлення «соціального Я»

ВСТУП

Актуальність дослідження. Формування різноманітних структур свідомості особистості детерміновано тими соціально-економічними умовами, в яких особистість здійснює свою життєдіяльність. Трансформація сучасного українського суспільства призводить до закономірних змін ціннісних орієнтирів особистості та різних соціальних груп у цілому.

У цьому контексті слід зазначити, що одним із стратегічних завдань Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття») є духовне зростання особистості, здатної забезпечити позитивні зміни у житті та процвітанні країни. Особливої ваги набуває ця проблема у період дорослішання, оскільки розвиток і переоцінка системи цінностей інтенсивно актуалізується саме в підлітковому віці. Йдеться про активне формування на даному віковому етапі системи ідеалів, цінностей та орієнтацій, засвоєння нової соціальної позиції, структурування свідомого ставлення до себе як до дорослої людини. Важливе значення при цьому має ідеальний образ дорослого як взірць для власного розвитку підлітка, для вибору ним певних дій у своєму житті. Актуальність проблеми підсилюється особливостями соціальних процесів в Україні на сучасному етапі, неоднозначністю суспільних ідеалів і цінностей, що значно ускладнює особистісний вибір та суперечливо позначається на здатності підлітка до самоактуалізації.

Саме тому потрібні сучасні дослідження з урахуванням соціальної позиції підлітка, які б давали чітке уявлення про зміст, структуру та динаміку ідеального образу дорослого впродовж мінливого підліткового віку.

З методологічного боку, саме категорія образу втілює цілісність – обов'язкову вимогу до сучасного психологічного дослідження. У предметі нашого дослідження – вона конкретизується як ідеальний образ дорослого, або просто ідеал. У загальному вигляді категорію образу ми визначаємо як цілісне відображення певних соціальних об'єктів у свідомості.

Як свідчить аналіз наукової літератури, у галузі загальної психології

досліджено образ як носій інформації та його роль у зоровому сприйнятті, образній пам'яті, мисленню, уяві, відчутті (О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, С. Смірнов та ін.); зазначено, що образ є відображенням реальності (М. Дьяченко, О. Кандибович, М. Єнікеев та ін.). Значну увагу приділено вченими й вивченню «Я-образу» особистості та його чинників (А. Грись, І. Кон, В. Столін та ін.). Досліджено ідеал як образ, що втілює досконалість, взірець, найвище прагнення або мету людини (Б. Гершунський, В. Зінченко та ін.); ідеал, в основі якого лежить справа життя людини (О. Лазурський, І. Бабурова та ін.) тощо.

У педагогічній та віковій психології досліджено проблему вибору ідеалу через призму ідентичності (М. Мід, Е. Еріксон та ін.); розкрито ідеал як проблему моралі та зміни системи цінностей підлітка (Л. Виготський, Д. Ельконін та ін.). Визначено психологічні основи: особистісного зростання підлітків (І. Булах, С. Максименко та ін.), розвитку мотиваційно-ціннісної сфери (М. Боришевський, І. Дубровіна та ін.); особливостей їх самоствердження загалом і в навчальній діяльності, зокрема (О. Дусавицький, Н. Ситнікова та ін.). Досліджено образ сім'ї як чинника автономізації особистості у юнацькому віці (М. Бурдукало та ін.); культурне джерело ідеального образу (В. Олександровська та ін.); особливості становлення образу дорослого у свідомості дітей та підлітків з девіантною поведінкою (Н. Вараєва та ін.); роль дорослого в особистісній та професійній ідентичності підлітків (І. Сапогова та ін.).

Актуальність даного дослідження визначена його напрямом на вирішення низки протиріч: між соціальним запитом суспільства на підлітка, готового до позитивного самоствердження і рівнем його психологічної й духовної готовності вирішити цю проблему; усвідомленням психологами, педагогами потреби забезпечувати формування соціально вагомих рис зростаючого покоління та недостатньою в сучасному суспільстві кількістю позитивних прикладів, ідеалів, образів для наслідування; розробленими в психології та педагогіці теоретичними засадами особистісного розвитку

підлітка та наявністю в їхніх теоріях білих плям в сфері проектування і реалізації програм його психосоціального розвитку. Вирішення цих протиріч сприяло б розв'язанню проблеми особистісного розвитку підлітків, їх здібностей, життєвого самовизначення і духовного здоров'я.

Проблема ж ідеального образу дорослого та його впливу на особистісний розвиток підлітка не виступало раніше предметом спеціального дослідження, тоді як виявлення такого зв'язку дозволить нам обґрунтувати шляхи й засоби активізації особистісного зростання підлітка, обумовленого впливом ідеального образу дорослого. Отже, актуальність і недостатня розробленість проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Ідеальний образ дорослого як чинник особистісного розвитку підлітка».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконувалося протягом 2009–2016 рр. у рамках комплексної науково-дослідної теми Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти»: «Формування психологічної компетентності керівників закладів освіти в системі післядипломної педагогічної освіти» (державний реєстраційний номер 0109U003632, 2009–2011 рр.) та «Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін» (державний реєстраційний номер 0112U000700, 2012–2014 рр.).

Тему дисертації затверджено на засіданні кафедри психології управління Університету менеджменту освіти АПН України (протокол № 7 від 23 червня 2010 р.) й узгоджено Міжвідомчою радою НАПН з координації психолого-педагогічних досліджень в Україні (протокол № 3 від 29 березня 2011 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально з'ясувати вплив ідеального образу дорослого на особистісний розвиток підлітка; розробити й упровадити психологічні засоби підвищення потенціалу його впливу.

В основу дослідження покладено **припущення** про те, що певні структурні складові ідеального образу дорослого пов'язані з рівнем особистісного розвитку підлітків; ідеальний образ дорослого є динамічним, трансформується в ході особистісного розвитку підлітка, який може бути активізований шляхом прискорення інтеграції у свідомості підлітка фрагментованого ідеального образу дорослого та підвищення ідентифікації з ним активними соціально-психологічними методами навчання.

Відповідно до мети та гіпотези були конкретизовані наступні **завдання дослідження**:

1) визначити основні наукові підходи до дослідження проблеми особистісного розвитку підлітка в психологічній літературі, розробити модель ідеального образу дорослого та обґрунтувати її зміст і структуру;

2) висвітлити специфіку показників і критеріїв для виміру особистісного розвитку підлітка та ідеального образу дорослого;

3) дослідити психологічні особливості трансформації ідеального образу дорослого впродовж підліткового віку;

4) обґрунтувати, розробити й апробувати розвивальну психологічну програму особистісного розвитку підлітків, обумовлену впливом ідеального образу дорослого та розробити методичні рекомендації для психологів, учителів, батьків.

Об'єкт дослідження: особистісний розвиток у підлітковому віці.

Предмет дослідження: ідеальний образ дорослого як чинник особистісного розвитку підлітка.

Теоретико-методологічною основою дослідження стали: 1) загальні принципи психологічної науки (детермінізму, єдності свідомості і діяльності, розвитку, системного підходу та ін.); 2) поєднання культурно-історичної концепції (Л. Виготський, О. Леонт'єв, Д. Леонт'єв) та генетико-моделюючого підходу (С. Максименко, Г. Костюк, П. Чамата) на базі категорії діяльності; 3) теоретичні та методичні положення про особистісне зростання загалом (Б. Анан'єв, О. Бондарчук, П. Лушин, В. Семиченко та ін.)

і підлітка зокрема (А. Бандура, І. Булах, В. Семиченко та ін.); закономірності розвитку й становлення статевої ролі ідентичності особистості (Ю. Альошина, С. Бем) тощо.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використовувалися такі методи дослідження: а) *теоретичні методи*: аналіз, порівняння, абстрагування, узагальнення, систематизація філософської, педагогічної та психологічної літератури; б) *емпіричні*: спостереження, опитування, контент-аналіз продуктів діяльності (творів), психологічний експеримент; в) *статистичні*: кореляційний, порівняльний, факторний аналіз за допомогою програми Statistica 5.5 із подальшою їх якісною інтерпретацією та змістовим узагальненням.

На різних етапах дослідження використано такі *психодіагностичні методики*: семантичний диференціал – для виявлення окремих семантичних компонентів образів Реального та Ідеального дорослого, Реального та Ідеального образів себе з подальшою побудовою семантичного простору; опитувальник «Діагностика міжособистісних відносин» Т. Лірі (в адаптації Л. Собчик) – для виявлення психологічного змісту образів Реального та Ідеального дорослого, Реального та Ідеального образів себе; Символічні завдання на виявлення «соціального Я» (SSST, автори – Б. Лонг, Р. Цілер, Р. Хендерсон) – для діагностування ступеня ідентифікації підлітків з образами дорослого. Крім того, підліткам пропонувалося написати твір з чіткою інструкцією про себе-дорослого в майбутньому – для діагностування ступеня їх особистісного розвитку і часової перспективи з використанням контент-аналізу за спеціально-розробленими критеріями (авторська розробка).

Організація дослідження. Дослідження здійснювалось у три етапи протягом 2009–2016 років.

На першому етапі (2009–2011 рр.) вивчено стан розробки проблеми в її теоретичному та практичному аспектах. Виокремлено об'єкт, предмет, сформульовано мету та завдання, створено програму та визначено методичну

базу дослідження, проаналізовано сучасні теоретико-методологічні підходи до проблеми особистісного розвитку підлітків, висвітлено зміст та структуру ідеального образу дорослого.

На другому етапі (2011–2013 рр.), констатувальному, було проведено тестування з метою визначення структури образу ідеального дорослого та вікової динаміки в ній. Застосовано такі психодіагностичні методики: семантичний диференціал, опитувальник «Діагностика міжособистісних відносин», Символічні завдання на виявлення «соціального Я» (The Self Social Symbols Tasks). Крім того, підліткам було запропоновано написати твір з чіткою інструкцією про себе дорослого в майбутньому. Отримані дані піддано статистичному аналізу з наступною якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням. Центральним моментом виступала факторна модель, за допомогою якої описано вікову динаміку образів, при цьому враховано гендерні особливості. Розроблено розвивальну психологічну програму особистісного розвитку підлітка, обумовлену впливом ідеального образу дорослого та спецкурс для психологів, педагогів, які працюють з підлітками.

На третьому етапі (2013–2016 рр.) розроблено, обґрунтовано та апробовано розвивальну психологічну програму особистісного розвитку підлітка, обумовлену впливом ідеального образу дорослого, проаналізовано матеріали формувального експерименту, отримано та узагальнено контрольні діагностичні результати, оформлено текст дисертаційної роботи.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося впродовж 2009–2016 рр. на базі загальноосвітніх шкіл №№ 31, 84, 87; Навчально-виховного комплексу № 114 та «Корн» м. Донецька, гімназії № 109 ім. Т. Г. Шевченка м. Києва. Дослідницько-експериментальною роботою було охоплено 236 учнів 7–11 класів віком 13–17 років.

Наукова новизна та теоретична значення одержаних результатів полягає в тому, що *вперше*:

здійснено теоретичне й емпіричне дослідження ідеального образу дорослого як чинника особистісного розвитку підлітка, визначено його зміст і структуру (Я-реальний (реальна), Я-ідеальний (ідеальна), Реальний дорослий, Ідеальний дорослий); розроблено факторну модель ідеального образу дорослого («Статусність», «Упевненість», «Замкнутість», «Доброзичливість»); виявлено та описано динаміку ідеального образу дорослого у свідомості підлітка; з'ясовано особливості зв'язку ідеального образу дорослого з рівнем особистісного розвитку дівчат і хлопців підліткового віку; обґрунтовано визначення рівня особистісного розвитку за допомогою контент-аналізу творів за спеціально розробленими критеріями; обґрунтовано, розроблено та апробовано розвивальну психологічну програму особистісного розвитку підлітка, обумовлену впливом ідеального образу дорослого, методичні рекомендації та спецкурс психологічної підготовки педагогічних працівників до роботи з розвитку морально-ціннісних уявлень підлітків;

розширено та поглиблено: психологічні знання про структуру та змістовну наповненість складових ідеального образу дорослого в осіб підліткового віку; уявлення про чинники особистісного розвитку підлітків;

набули подальшого розвитку: теоретико-методологічні положення про особливості сприйняття підлітками образів себе, реального та ідеального дорослого.

Практичне значення роботи полягає у створенні пакету діагностичних методик для дослідження проблеми ідеального образу дорослого в якості чинника особистісного розвитку в підлітковому віці; розвивальної психологічної програми особистісного розвитку осіб підліткового віку під впливом чинника – ідеального образу дорослого, методичних рекомендацій та практичного спецкурсу щодо дослідженої проблеми для використання практичними психологами, педагогами у роботі з особами підліткового віку та їх сім'ями, слухачами очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти. У викладанні

педагогічної психології знайомство з категорією образу в його розвитку сприяє глибшому засвоєнню психологами, педагогами особистісних процесів підлітків та поліпшенню відносин з ними. Теоретичні положення, одержані результати та висновки дослідження можуть використовуватися у процесі викладання навчальних дисциплін «Психологія особистості», «Вікова психологія».

Особистий внесок автора у спецкурсі «Психологічна підготовка педагогічних працівників до розвитку морально-ціннісних уявлень підлітків», представленому у співавторстві з науковим керівником О. Нежинською, полягає у теоретичному аналізі проблеми та розробленні методологічних принципів і методичних прийомів організації взаємодії з підлітками (70 %). У статті «Школа як організатор освітнього середовища для розвитку особистості підлітка», представленому у співавторстві з В. Шершень, доробок автора полягає у теоретичному аналізі проблеми та розробленні поняття методу проєктів у контексті професійної самовизначеності підлітків (70 %).

Розробки та ідеї, що належать співавторам, в дисертації не використовувалися.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні положення дисертаційного дослідження обговорювалися й отримали схвалення на 7 Міжнародних, 7 Всеукраїнських науково-методичних і практичних конференціях та на засіданнях кафедри психології управління ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України (м. Київ) з 2010 по 2016 рр.: Міжнародна науково-практична конференція «Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (м. Київ, листопад 2010 р.); Міжнародна науково-практична конференція «Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації в умовах трансформації освіти» (м. Київ, квітень 2011 р.); Міжнародна науково-практична конференція «Професійна культура фахівця» (м. Суми, 2012 р.); Міжнародна науково-

практична конференція «Відкриті інновації як феномен глобально орієнтованого суспільства» (м. Суми, травень 2013 р.); Всеросійська науково-практична конференція «Соціальне служіння православної церкви: проблеми, практика, перспективи» (м. Санкт-Петербург, червень 2013 р.); VI Міжнародна науково-практична конференція «Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти» (м. Київ, травень 2014 р.); Міжнародна науково-практична конференція «Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти» (м. Київ, травень 2015 р.); Всеукраїнська науково-методична конференція «Розвиток післядипломної педагогічної освіти в Україні» (м. Київ, травень 2010 р.); науково-практична конференція «Інноваційні технології навчання обдарованої молоді» (м. Київ, грудень 2010 р.); Всеукраїнська науково-практична конференція «Формування та розвиток професійної компетентності сучасного педагога в системі неперервної освіти» (м. Миколаїв, травень 2011 р.); Всеукраїнська науково-практична конференція «Розвиток дослідних здібностей обдарованих дітей та молоді» (м. Житомир, травень 2011 р.); Всеукраїнська науково-практична конференція «Проблеми розвитку післядипломної педагогічної освіти у сучасному суспільстві» (м. Київ – Херсон, 2011 р.); Всеукраїнська наукова конференція «Психологія в освітньому просторі» (м. Донецьк, листопад 2012 р.); Всеукраїнська наукова конференція «Треті сіверянські соціально-психологічні читання» (м. Чернігів, листопад 2012 р.).

Матеріали дослідження впроваджено у навчальний процес курсів з підвищення кваліфікації педагогічних працівників вищих навчальних закладів Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» (довідка про впровадження № 21-05/21 від 09.12.2013 р., № 24-04/56 від 22.12.2015 р.), у навчальний процес навчально-виховного комплексу «Корн» (довідка про впровадження № 10 від 17.01.2014 р.), гімназії № 109 ім. Т. Г. Шевченка Печерського району

м. Києва (довідка про впровадження № 23 від 06.02.2015 р.) та Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (довідка про впровадження № 56 від 30.06.2015 р.).

Публікації. Основні теоретичні положення дисертаційного дослідження, його результати та висновки відображено у 15 наукових публікаціях. Із них: 5 статей у вітчизняних фахових виданнях, 1 стаття у збірнику, включеному до міжнародної наукометричної бази; 3 статті в інших виданнях; 5 – матеріали науково-практичних конференцій; 1 навчальне видання.

Структура дисертації. Робота містить вступ, три розділи, висновки до розділів, висновки, список використаних джерел, що налічує 380 найменувань, серед яких 7 – англійською мовою, додатки. Загальний обсяг роботи становить 241 сторінок, а основний – 171 сторінок комп'ютерного тексту. Дисертація проілюстрована 37 таблицями та 8 рисунками, розміщеними на 17 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІДЕАЛЬНОГО ОБРАЗУ ДОРΟΣЛОГО ЯК ЧИННИКА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКА

У розділі 1 розглянуто основні теоретико-методологічні підходи до проблеми особистісного розвитку особистості загалом та підлітка зокрема у зарубіжній та вітчизняній психологічній літературі, обґрунтовано закономірності та показники прогресивного особистісного розвитку у контексті генетико-модельюючого підходу та культурно-історичної концепції, розкрито теоретичні засади поняття і структури образу в психологічній науці, проаналізовано види образів за формою, змістом та рівнем відображення у свідомості особистості, представлено коротку характеристику ідеального образу, обґрунтовано місце образу ідеального дорослого в особистісному розвитку підлітка та його гендерно-вікові особливості, здійснено теоретичне обґрунтування поняття та представлено модель (зміст, складові та механізми) «ідеального образу дорослого як чинника особистісного розвитку підлітка» за компонентами.

1.1. Основні теоретико-методологічні підходи до проблеми особистісного розвитку у психологічній науці

Традиційно у філософії розвиток являє собою зміну об'єкту в часі, що визначається взаємним перетворенням кількісних та якісних змін, переходом одного стану в інший, переходом від простого до складного, від нижчого до вищого. Розглянемо кілька визначень цього терміну.

«Розвиток характеризується спадкоємністю, послідовністю, спрямованістю та збереженням досягнутих результатів» [296, с.326].

Розвиток – це вищий тип руху, якому властиві певні закономірності: поступальний характер, незворотність, єдність протилежностей, нерівномірність та гетерохронність [9].

Розвиток – «...складний системно організований процес, який має різні стадії, періоди, етапи, фази, сторони, рівні, що здійснюється спіралевидно і багатосходино, дискретно і неперервно, диференційовано і інтегровано, як перехід кількості в якість і, навпаки, за тенденції руху від нижчого до вищого, при повторюваності, наступності і незворотності, єдності й боротьбі протилежностей. При цьому...існує діалектичний взаємозв'язок прогресу і регресу...» [49, с. 13].

На філософському рівні розвиток має кілька загальних критеріїв. Перший: визначення з системних позицій як ускладнення структури, тобто зростання кількості елементів і зв'язків між ними при збереженні певного рівня організованості. Другий критерій розвитку – підвищення диференційованості елементів. Вона мінімальна, якщо всі елементи однакові, а розвиток полягає у зростанні кількості категорій, за допомогою яких можна описати ці елементи. Третій критерій – зростання інтегрованості, тобто можливості пристосування внутрішньої структури до зовнішніх умов. Вона проявляється в адекватному гнучкому управлінні, центр якого знаходиться в самій системі. На рівні поведінки в психології це прийнято називати саморегуляцією. З цього випливає четвертий критерій – переважання внутрішнього аспекту саморегуляції над зовнішнім. Внутрішнє управління є більш ефективним. Узагальнити всі ці структурні критерії розвитку можна критерієм функціональним – в системі, що розвивається, постійно з'являються новоутворення, тобто функціонування такої системи є творчим.

Таким чином, *мінливість зовнішніх умов вимагає пристосування системи (організму, особистості тощо) в напрямку ускладнення взаємодії суб'єкта адаптації та зовнішнього середовища. Це забезпечується структурним ускладненням системи та її функціонуванням на все більш високому рівні.*

З психологічного боку, розвиток пов'язаний з об'ємом параметрів зовнішнього середовища, які відображає психіка. С Максименко [195] зазначає, що будь-яка система має лише дві альтернативи в пристосуванні: розвиток або деградацію, окремим варіантом якої є «зупинка». Особистість як унікальна цілісна структура існує лише в русі. Якщо зупиняється рух якоїсь змістовної одиниці особистості, одразу починаються процеси спрощення, а потім й руйнування структурної цілісності. «Людина, реалізуючи свою власну активність у соціумі, створює із об'єктів (матеріальних або ідеальних) певні засоби-знаки. Ці засоби перетворюються в психічні структури свідомості, розвиваючи і змінюючи останні. Так відбувається поєднання сутнісних механізмів розвитку з рухом особистості в соціумі» [49, с. 13].

Отже, *розвиток особистості* – набуття індивідом психічних новоутворень у власній діяльній активності. Виникнення цих новоутворень і свідчить про розгортання, ускладнення особистості загалом [194, с. 99-100].

У *психодинамічному підході* (З. Фрейд [330], К. Юнг [366; 367; 369], К. Хорні [334; 335], Е. Еріксон [365], Е. Фромм [332], А. Адлер [336] та інші) розвиток особистості пояснюється винятково внутрішніми структурами та процесами: подолання особистістю внутрішніх конфліктів, що виникають при взаємодії з соціумом. При цьому головною пояснювальною категорією є психічна енергія у формі, насамперед, ірраціональних імпульсів та потреб, і розглядається перетікання цієї енергії між частинами психіки, які З. Фрейд [330] визначив як Ід, Его та Супер-Его. Тобто, основна структура в психодинамічному підході задана з самого початку, а новоутворення мають лише функціональний характер, що відповідає такому ж за назвою п'ятому загальному критерію розвитку, вказаному вище, але сутність його трохи інша.

Згідно теорії З. Фрейда [330], особистість – це єдина замкнута енергетична система, з постійною кількістю енергії, джерелом якої виступає

нейрофізіологічний стан збудження. Розвиток особистості – індивідуація, за К. Юнгом [369], являє собою динамічний процес становлення єдиного, неповторного й цілісного індивіда. К. Хорні [335] пов'язує розвиток з певним потенціалом, притаманним людині, реалізація якого і є розвитком. Е. Еріксон [365] розглядає розвиток як набуття особистістю ідентичності, що відбувається через певні стадії протягом всього життя. При цьому успішність розвитку на кожній стадії залежить від вирішення певних конфліктів особистістю та суспільного оточення, роль якого «полягає у сприйнятті успадкованих стадій та сприянні виявленню їх особистістю» [49, с. 14]. Е. Фромм [332] зазначає, що розвиток є реалізацією природного потенціалу особистості через «позитивну свободу» у соціумі (завдяки спонтанній активності), визначаючи при цьому базові потреби особистості. А. Адлер [336] вважає, що найважливішим в розвитку особистості є збереження цілісності своєї індивідуальності – «творчого Я», яке змінює напрямки розвитку особистості, визначає стиль її життя та сприяє розвитку соціального інтересу, змушуючи відмовлятися від егоїстичних цілей заради суспільства.

У біхевіорально-когнітивному підході (Ж. Піаже [248], Дж. Мід [211], Т. Кун [170], А. Бандура [30] та інші) розвиток особистості – це зростання ефективності функціонування. Тобто, предметом вивчення є п'ятий загальний критерій розвитку – функціональний.

Особистість в *біхевіоральному* підході розглядається з точки зору наuczіння, того досвіду, що набула людина протягом життя. Особистість – це накопичений набір вивчених моделей поведінки. Тобто особистість складається з відносно складних, незалежно набутих реакцій, або результат наuczіння [336].

В *когнітивному* підході фокус уваги зосереджений на схемах мислення. Наприклад, згідно Д. Келлі [149], особистість – являє собою певну організовану систему, набір важливих конструктів: ідей, думок, які використовує людина для інтерпретації та передбачення свого досвіду тощо. Конструктна система не є статичною, вона постійно видозмінюється під

впливом досвіду протягом всього життя, тобто саме так відбувається розвиток особистості. А. Бандура [30] визначає як результат розвитку «самоефективну» особистість, здатну оперувати символами, формувати образи бажаних результатів, і тим впливати на оточення. Соціальний індивід, що усвідомлює значимість та відповідальність своїх дій є результатом розвитку у Дж. Міда [211] та Т. Куна [170]. Згідно поглядів Ж. Піаже [248], розвиток є поступовим процесом, що складається з певних послідовних стадій, в яких формуються нові пізнавальні можливості, що визначають межі навчання людини в даний період.

Гуманістично-екзистенційний підхід (К. Роджерс [278; 279; 380], А. Маслоу [206; 207; 208], В. Франкл [329], Г. Олпорт [336], Ш. Бюлер [376], Е. Шостром [357] та інші) використовує як головну категорію самоактуалізацію – розгортання назовні внутрішнього потенціалу. Тобто, тут акцент на четвертому загальному критерію розвитку – переважанню внутрішньої регуляції над зовнішньою. Розвиток в даному напрямку розглядається як вроджене прагнення особистості до реалізації своїх потенціалів та можливостей при сприятливому середовищі.

Так, К. Роджерс [278; 279; 380] зазначає, що сутність людини орієнтована на рух уперед для збереження, повного розкриття та розвитку своїх здібностей (тенденція до актуалізації). А. Маслоу [206; 207; 208] визначає розвиток через самоактуалізацію, як «повне використання своїх талантів та здібностей, свого особистісного потенціалу» [206, с. 187]. Ф. Перлз [241] наголошує на притаманній кожній людині здатності до саморегуляції, внутрішнього активного розвитку себе. В. Франкл [329] зазначає, що розвиток кожної особистості полягає у пошуку та здійсненні сенсу свого життя. Г. Олпорт [336] вважає ознакою розвиненої, сформованої особистості наявність певних автономних рис, що лежать в основі «Я» людини: прагнення особистості до цілей і цінностей, сприйняття світу через дані цілі й цінності, відповідальність за своє життя. На думку Е. Шострома [357], високий рівень особистісного розвитку проявляється в позитивному Я-

образі, орієнтації на майбутнє, цілісності, суб'єктивній свободі тощо. Ш. Бюлер [376] зазначає, що самоактуалізація є кінцевою метою життя людини. Вона може реалізуватися на будь-якому етапі (основні тенденції життя): задоволенні потреб, адаптивному самообмеженні, творчій експансії, підтримуванні внутрішньої гармонії.

Ці три підходи розроблюються переважно в західній психології. У вітчизняній можна виділити наступні декілька напрямків.

Акмеологічний підхід (Б. Ананьєв [11; 12], О. Бодальов [37; 38], А. Реан [274; 275; 276], О. Ткаченко [319] та інші) близький до гуманістичного і використовує як центральне поняття акме – форми самовизначення свого місця в середовищі і самоствердження себе в ньому як активної особистості, що постійно ускладнюється.

В основі даного підходу лежить концепція людинознавства Б. Ананьєва [11], ключовим поняттям якої є поняття «акме» – найвищий ступінь розвитку, зрілості людини – здібності приймати особистісні рішення та свідомо здійснювати вибір у складних ситуаціях. О. Бодальов [37] зазначає, у тому ж руслі, що показником акме – найвищого ступеню зрілості – є не тільки визнання досягнень людини оточенням, але й позитивність впливу на нього, примноження цінностей культури тощо.

До чинників розвитку особистості Б. Ананьєв [11; 12] відносить вродженість, різні умови природного та соціального оточення, виховання та навчання, сформовану структуру особистості. Розглядаючи особистість як біосоціальне утворення, вчений пропонує досліджувати людину системно, тобто структура особистості виступає складним поєднанням наступних планів: індивіда, особисті, суб'єкта діяльності та індивідуальності. Обов'язковим при цьому, на думку вченого, (як зазначала дослідниця Н. Кузьміна [169]) виступає життєвий шлях людини від народження до акме-зрілості, від акме-зрілості до фінішу, враховуючи оточення (сім'ю, освітні організації, соціальні системи тощо). Розвиненою, цілісною людиною стає за умови свідомої ролі себе як творця власної особистості, що виявляється в

прийнятті світогляду, його втіленні в своїй діяльності, в саморозвитку своєї цілісності [11]. Хоча наше дослідження не базується безпосередньо на акмеологічному підході, біографічний момент відображений в ньому.

О. Ткаченко [319], розглядаючи особистість через категорії самооцінки, свободи вибору та творчої мотивації, зазначає, що особистості притаманне прагнення як до творення самої себе (саморозвитку), так і до формування здібностей, корисних для суспільства. В. Семиченко [289] зазначає, що важливою умовою запобігання деструктивних внутрішньоособистісних конфліктів, є необхідність самопізнання і саморозвитку особистості. Отже, розуміння особистісного розвитку в акмеологічному підході більше відповідає п'ятому (функціональному) загальному критерію розвитку.

Суб'єктний підхід (К. Абульханова-Славська [6; 7], Б. Братусь [54; 55; 56; 57], О. Брушлинский [59; 60; 61], Л. Орбан-Лембрик [231; 232], С. Рубінштейн [281; 282; 283], В. Татенко [312; 313; 314], Н. Чепелева [341; 342; 343] та інші) визначає розвиток як підвищення суб'єктності, тобто переважання внутрішнього над зовнішнім у саморегуляції (четвертий загальний критерій розвитку). Розвинений суб'єкт діє переважно на основі внутрішніх умов, при цьому дії досить узгоджені з умовами зовнішніми, що також є функцією суб'єкта [6].

Суб'єкт розуміється як людина, здатна до рефлексії, відповідальності, активності [56]. У центрі – особистість, яка є «причиною самого себе» [49, с. 19]. Бути суб'єктом, на думку В. Татенко [312; 314], значить бути активним в діях, думках, спроможною перетворювати світ і себе, згідно своїх цілей. При цьому умовами розвитку даної активності виступають біологічні та соціальні фактори. Суб'єктне, за В. Татенко [314], надучинкове, наддіяльнісне, своєрідне архетипове утворення, що містить життєву енергію, інформацію про конкретну людину. До критеріїв суб'єктного вчений відносить: 1) інтенцію до власного індивідуального способу життя (через самоусвідомлення); 2) проблему суб'єктних потенцій людини (через самозапитування, самопотенціювання); 3) адекватне співвідношення своїх

інтенцій і потенцій з динамікою ситуаційних змін (через самооцінювання, самовідповідальність); 4) практику (через самоактуалізацію); 5) здатність до рефлексії (через саморефлексію); 6) креативне інтегрування всього успадкованого і набутого досвіду в індивідуальному досвіді (через самопокладання). «Саме через ланцюгову реакцію вчинків (самоствердження, самовизначення, самооцінювання тощо) відбувається духовна організація індивіда...», стверджується його унікальна, внутрішня сутність [49, с. 21]. Н. Чепелева [341; 342] розглядає особистість як суб'єкт власного особистісного досвіду, але пропонує здійснити «...перехід від поняття суб'єкта до поняття авторства – життя, його історії, нарешті, долі» [342, с. 293].

Становлення особистості суб'єктом власного життя, який визначає стратегію життєвого руху, є результатом розвитку, на думку К. Абульханової-Славської [6; 7]. Суб'єктом виступає «...вищий психічний і духовний стан людини, якісно визначений спосіб її самоорганізації, самокоординації і саморегуляції, особливе ставлення до світу, до діяльності, до себе, прийняття ролі активного суб'єкта своєї життєдіяльності тощо» [49, с. 21]. А. Брушлинський [61] зазначає, що поняття особистості є менш широким визначенням людського індивіда, ніж суб'єкт. Людина протягом свого розвитку як суб'єкта оволодіває своєю особистістю як засобом успішної життєдіяльності. Такої ж думки дотримується й Б. Братусь [55; 56], визначаючи особистість інструментальним засобом людського «Я».

Отже, *особистісний розвиток* в суб'єктному підході – це передусім підвищення суб'єктності та активності особистості. Вважаємо коректним також зазначити, що це передбачає розширення взаємодії з навколишнім світом, в першу чергу з соціумом.

Що ж до *особистісного розвитку підлітка* слід зазначити, що здавна підлітковий вік вважається психологами найважливішим і найскладнішим етапом у становленні і розвитку особистості: відбуваються глибокі якісні та кількісні зміни у біологічній, психологічній, особистісній, соціальній сферах.

Саме в цей період підліток докладає свідомих зусиль у формуванні власного світогляду, здійснює переоцінку системи своїх цінностей, ідеалів, визначається у шляхах самореалізації.

У науковій літературі на сьогоднішній день, на жаль, не існує однозначного погляду та єдиної класифікації щодо вікових меж підліткового періоду, хоча у різний час було вжито численних спроб щодо створення єдиної вікової періодизації. У результаті з'явилося безліч різних класифікацій, дещо близьких між собою, із загальними тенденціями. Так, традиційно у педагогіці шкільний вік поділяють на: молодший (6 – 7 – 11 – 12 років); середній, або підлітковий (12 – 15 років); старший, або юнацький (15 – 18 років) [4; 218]. У психологічній науці одні вчені (І. Малкіна-Пих [204]; В. Мухіна [218] та ін.) підлітковий вік визначають як 13 – 16 років, при цьому фаза молодших підлітків 10 – 13 років, старших – 13 – 15 років [204; 292; 334]. Характерним для багатьох науковців при цьому є поділ підліткового віку на періоди отрочтва у хлопців і дівчат. Наприклад, у періодизації, яку прийняв міжнародний симпозіум (Москва, 1965 р.), підлітковий вік для хлопчиків визначається етапом від 13 до 16 років, для дівчат – від 12 до 15 років [89]. У інших вчених відбувається зведення підліткового та юнацького віку, який здебільшого позначають підлітковим: в межах від 1 до 19 років, з виділенням раннього та старшого підліткового віку (Ф. Райс [273]), від 12 до 18 років (В. Квінн [148]), від 12 до 19 років (Е. Еріксон [365]); Г. Крайг [165]).

Ми в своєму дослідженні спираємося на періодизацію, запропоновану Д. Ельконіним [167; 363; 364], який виділяв у підлітковому віці молодших (11–14 років) та старших (від 14-17 років) підлітків, хоча вік старшої підлітковості одночасно називав при цьому й ранньою юнню.

Першим, хто звернув увагу на «нове соціальне явище – підлітковий період розвитку» [117, с. 67] був Ж. Ж. Руссо. За словами Д. Фельдштейна [325], він вперше підкреслив «те психологічне значення, яке має цей період в житті людини» [325, с. 8]. Наукову розробку ідеї Ж. Ж. Руссо отримали у

роботах Ст. Хола [155], який запропонував *соціогенетичну модель розвитку*: онтогенез є повторенням в індивідуальному розвитку еволюції виду, де підліткова стадія трактується як проміжна між дитинством (епохою полювання та збирання) та дорослим станом (епохою розвитку цивілізації). Згодом соціогенетичну модель змінила *еволюційна модель розвитку*, де останній пояснювався необхідністю пристосовування організму до середовища (суспільства) [117]. При цьому різні автори і школи по-різному трактували фактори соціального середовища. Так, Р. Бенедикт [117] в своїй теорії безперервного і дискретного обумовлення пояснювала відмінність психічного розвитку підлітка в різних суспільствах організацією соціальної стимуляції. К. Левін [172], згідно своєї теорії поля, робив акцент на невизначеності засобів орієнтування в світі в період переходу від дитинства до статусу дорослого, а підлітковий розвиток розглядав через розширення та диференціацію життєвого простору. Е. Шпрангер [67] вважав розвиток особистості суто духовним, не обумовленим ні природними, ні соціальними детермінантами, виділяючи при цьому підлітковий вік (який розглядав усередині юнацького), як важливу стадію духовного розвитку з певними новоутвореннями (відкриття «Я», виникнення рефлексії, усвідомлення своєї індивідуальності). Ш. Бюлер [376], виділяючи у юнацькому віці дві фази, позитивну і негативну, відносила підлітковий вік до негативної: тривожність, агресивність, прагнення до самостійності у підлітків не підкріплені відповідними фізичними та психічними можливостями. У психоаналітичній традиції (З. Фрейд [330], А. Фрейд [336], К. Юнг [366; 367; 368], Е. Фром [332], А. Адлер [336], К. Хорні [334; 335]) фактори соціального середовища зводилися до внутрішніх сімейних відношень, а підлітковий розвиток описувався через сексуальний розвиток. Г. Салівен [117] у своїй теорії розглядав підлітковий розвиток через розвиток міжособистісних відносин із однолітками та дорослими. Ж. Піаже [248] пов'язував підлітковий розвиток із розвитком структури інтелекту («гіпотетико–дедуктивна форма судження» [325, с. 21]), що виявляється у нахилі підлітків до побудови певних теорій та

гіпотез). Л. Колберг [325], з'єднавши принципи вікової та соціальної психології, акцентував увагу на генезисі моральної свідомості підлітків: не просте засвоєння, але перетворення та внутрішня організація норм, правил, висунутих суспільством.

Е. Еріксон [336] запропонував нову *епігенетичну модель* розвитку, де актуальний стан розвитку описується через його попередній стан. Підкреслюючи залежність індивідуального розвитку і розвитку суспільства, Е. Еріксон [336; 365] вказував на зв'язок процесу особистісного самовизначення індивідів з тим, яким чином суспільство відтворює свою культуру і спосіб життя. У вітчизняних концепціях підліткового віку, розроблених Л. Виготським [83], Д. Ельконіним [363; 364], Л. Божович [39], Д. Фельдштейном [324; 325] аналіз психологічного змісту віку спирається на діалектико-матеріалістичне розуміння розвитку.

На наш погляд, всі підходи, що викладені вище, відображають важливі аспекти проблеми розвитку, і кожен з них щось дає для створення робочого поняття розвитку. Але як такі, що найбільшою мірою відповідають усім загальним критеріям, ми виділяємо культурно-історичну концепцію Л. Виготського та його послідовників, а також генетичну психологію С. Максименка. Тому доцільним уявляється розглянути їх детальніше.

Проблема особистості та її розвитку в культурно-історичній концепції та генетико-моделюючому підході.

З точки зору *культурно-історичної концепції* розвиток особистості є насамперед формуванням, наданням певної форми, завершеності, породженням нового. Тобто, тут маємо відповідність п'ятому, функціональному, загальному критерію розвитку, про які йшла мова раніше. При цьому слід зауважити, що поняття «формування» в психології відрізняється від розуміння даного поняття у педагогіці – «...не організація відповідного впливу на людину, а як набуття в процесі розвитку особистістю

певної форми, яка являє собою цілісну систему соціальних властивостей особистості» [49, с. 17].

В межах даного підходу *розвиток особистості* розуміється як засвоєння людиною змісту культурного досвіду, прийомів і форм культурної поведінки, культурних способів мислення. При цьому у розвитку слід розрізняти дві основні лінії. Одна – це лінія природного (біологічного) розвитку, вона проявляється у процесах загального органічного зростання. Інша – лінія культурного вдосконалення психологічних функцій, вироблення нових способів мислення, оволодіння культурними засобами поведінки. Саме в діяльності обидві лінії набувають діалектичного зв'язку. Л. Виготський [82] зазначав, що особистість стає для себе тим, що вона є в собі, через те, що вона пред'являє для інших. На думку вченого, культурний розвиток поведінки є процесом внутрішніх змін природнього, згідно цілей людини. Розвиток особистості, що призведе до появи новоутворень, відбувається тільки при цілеспрямованій активності самого індивіда.

Культурний розвиток є засвоєнням таких прийомів поведінки (які людство створило протягом свого історичного розвитку), що використовують знак як засіб для здійснення певної психологічної операції. В якості таких знаків можуть виступати мова, письмо, система обчислення тощо [79; 80; 81; 82].

Отже, *будь-який прийом культурної поведінки являє собою складну функціональну та структурну єдність, центром якої є знак чи допоміжний засіб культурного прийому*. Залучення до процесу поведінки знаку, засобу перебудовує весь ряд психологічних операцій (одні заміщуються іншими з однаковим результатом). Саме структура (яка поєднує всі окремі процеси, що входять до складу культурного прийому поведінки) перетворює цей прийом у психологічну функцію, яка виконує свою задачу по відношенню до поведінки в цілому. При цьому структура, формуючись під впливом зовнішнього середовища, завжди виникає всередині та постійно змінюється.

Новий прийом поведінки стає не просто закріпленим, але й залучається до загального процесу розвитку поведінки.

Таким чином, Л. Виготський [79; 82] висунув гіпотезу про опосередкований характер психічних функцій людини, згідно якої, специфічні людські особливості психіки виникають внаслідок перетворення «натуральних» процесів в опосередковані через мнемотехнічний знак чи слово.

Важливою, на думку Л. Виготського, є проблема культурного *розвитку мови та мислення* [79; 80]. Генетично вони мають різні основи та до певного моменту їх розвиток в онто- та філогенезі відбувається незалежно. Ще К. Бюлер [376] в своїй концепції трьох основних стадій психічного розвитку (інстинкт, навчіння («дресура»), інтелект) зазначав, що найбільш значним фактом в інтелектуальній поведінці дитини та мавпи є незалежність інтелекту від мови, тобто саме інтелектуальна поведінка у формі «інструментального мислення» передуює виникненню мови. Інакше кажучи, дані психологічні функції «проходять» першу стадію культурного розвитку. У певний момент обидві лінії розвитку схрещуються та відбувається відкриття дитиною «інструментальної функції» слова, яке У. Штерн [83] називав найбільшим. К. Бюлер [376] та К. Коффка [83] порівнювали функціональне значення слова, що відкриває дитина з функціональним значенням палиці, яке відкриває мавпа. Тобто, цей період відповідає третій стадії культурного розвитку. Зрештою, перехід зовнішньої мови у внутрішню (егоцентризм дитячої мови) означає перетворення зовнішньої діяльності у внутрішню, що відповідає переходу з третьої до четвертої стадії культурного розвитку. Вчений висунув гіпотезу про походження вищих психічних функцій з діяльності, спочатку зовнішньої. Будь-яка вища психічна функція (довільна увага, логічна пам'ять, утворення понять, розвиток волі тощо) проходить через зовнішню, тобто соціальну стадію розвитку «...вона була соціальною раніше, ніж стала внутрішньою, власне психічною функцією» [82, с. 323]. Згідно загального генетичного закону культурного розвитку,

кожна вища психічна функція виступає спочатку як інтерпсихічна (соціальна), згодом – як інтрапсихічна (власне психологічна). Всі вищі психічні функції, їх склад, генетична структура є соціальними, при їх перетворенні на психічні процеси вони залишаються квазісоціальними (людина наодинці з собою зберігає функцію спілкування). Таким чином, психічна природа людини є сукупністю суспільних відносин, перенесених всередину, що стали функціями особистості та формами її структури.

Згідно культурно–історичної концепції Л. Виготського [79; 80; 81; 82; 83], розвиненою його учнями О. Леонтьєвим [176; 177; 178; 179; 180], О. Лурією [188; 189], інтеріоризація відбувається шляхом «присвоєння» психікою структур зовнішньої діяльності через взаємодію з іншими (в якості найважливішої структурної складової даного процесу) за умови активності особистості, її саморуху, саморозвитку.

Так, відповідно ідей Л. Виготського [79; 80; 81; 82; 83], *розвиток психіки в онтогенезі можна трактувати як процес присвоєння дитиною суспільно-історичних способів зовнішньої та внутрішньої діяльності.*

При цьому особистість, на думку Г. Костюка [164], не є пасивним продуктом взаємодії спадковості та середовища, дитина активно привласнює собі всі досягнення людства. Найголовнішим для дитини в зазначеному процесі «присвоєння», на думку О. Бондарчук [49, с. 28], є роль взаємодії розділеного з іншими середовища і спадковості з наступних причин: 1) розвиток особистості дитини пов'язаний із засвоєнням досвіду переважно без його критичного осмислення; 2) образ існуючої моделі світу складається для дитини вперше і передбачає засвоєння граничних смислів діяльності за схемою «чорне-біле», «погано-добре»; 3) засвоєння нових соціальних сфер і способів поведінки в ньому. З дорослішанням ця роль підвищується та набуває особливого значення: відбувається відкриття та переоцінка власного Я, дослідження можливостей подолання власною активністю середовищних і генетичних обмежень, вибір власного індивідуального середовища, в житті все більше місце займає саморозвиток, самовиховання тощо [39; 59].

Зазначені якості Л. Виготський [83] відносив до найбільш яскравих інтересів («ключів до всієї проблеми психологічного розвитку підлітка») саме підліткового віку, які називав «домінантами». Серед основних вчений виділяє: «егоцентричну домінанту» (інтерес підлітка до власної особистості), «домінанту далечені» (установка підлітка на великі, масштабні плани), «домінанту зусилля» (тяга до вольових позитивних/негативних напружень), «домінанту романтики (прагнення до невідомого, пригод, героїзму). У підлітковому віці, на думку дослідника, має місце період руйнування, відмирання старих інтересів та період дозрівання нової біологічної основи, на якій згодом розвиваються нові інтереси [81].

До новоутворень підліткового віку Л. Виготський [83] також відносив розвиток рефлексії та на її основі самосвідомості. Розвиток рефлексії у підлітка, на думку вченого, полягає не тільки у внутрішніх змінах особистості, але й, на основі створеної самосвідомості, більш глибокому та ширшому розумінні інших. Розвиток самосвідомості залежить від культурного змісту середовища. При цьому вчений звертав увагу на розвиток мислення підлітків, зазначаючи, що головне – оволодіння процесом утворення понять, яке призводить до вищої форми інтелектуальної діяльності, нових способів поведінки.

В певній мірі новими стають і способи поведінки підлітків при спілкуванні. Активне, діяльнісне долучення до духовної та матеріальної культури, створеної суспільством, вимагає від підлітків розширення всіх форм спілкування. При цьому, як зазначав Л. Виготський [81], не «чистого спілкування душ» [81, с. 7], на рівні «я» і «ти», а спілкування в більш складній діяльності по засвоєнню норм людських взаємин. Активне прагнення підлітків до набуття нової соціальної позиції, усвідомлення свого Я і затвердження в дорослому світі призводить до бажання наслідувати дорослих, долучатися до їх справ і відносин та відчувати соціальну відповідальність (можливість і необхідність відповідати за себе, за інших на рівні дорослої людини).

Така діяльність, на думку Д. Фельдштейна [325], обумовлена наступними причинами: особливостями розвитку підліткового віку, яким властиве усвідомлення своїх зростаючих можливостей, прагненням до самостійності, самоствердження, визнанням з боку дорослих їх прав та потенційних можливостей; характером діяльності, яка з одного боку забезпечує найбільш інтенсивний розвиток активності підлітків та відповідає їх потребам, з іншого – створює умови розгортання певних форм відносин, в яких визнається реальна значимість підлітка як повноправного члена суспільства.

Таким чином, спираючись на культурно-історичну концепцію, проблему *особистісного розвитку підлітків* в практичному аспекті можна сфокусувати на пошуку ними ідентичності як такої форми засвоєння «дорослої» культури, яка б максимально забезпечувала їх становлення як майбутніх повноправних громадян своєї держави.

У *генетико-моделюючому підході* (Г. Костюк [164], С. Максименко [194; 195; 196; 197; 198; 199; 200; 201; 202], П. Чамата [339]) особистість розуміється як унікальна система, джерелом активності якої є *життєва енергія* (у ранніх роботах С. Максименка поняття «*нужда*» [197]) – суперечлива біосоціальна єдність, що визначає існування особистості, «вихідне першоджерело активності особистості» [200, с. 39]. Ознаками *життєвої енергії* виступають: гетерогенність (єдність біологічного та соціального); здатність до розвитку (саморозвитку); спрямованість розвитку в напрямку ускладнення (ортогенез) – відповідність першому загальному критерію розвитку, – здатність до породження, креативність; існування у формі втілення породженої нею живої істоти; афіліативна природа (форма існування – любов); нескінченність існування тощо [194]. Найважливіше те, що особистість, як цілісна структура, існує лише в русі (існуванні-становленні). С. Максименко визначає існування особистості «як становлення здатності до саморозвитку вихідної біосоціальної єдності» [200, с. 197]. Моделює і реалізує рух особистості саме життєва енергія. Через

розуміння руху, на думку С. Максименка [197], відбувається розуміння особистості. Цілісність і унікальність особистості визначається її рухом, динамікою, призупинення в зростанні робить людину нецікавою, поверхневою, суто функціональною [194, с. 12].

Розвиток, становлення особистості є способом існування *життєвої енергії* («*нужди*») як суперечливого активного енергетично-інформаційного біосоціального утворення. Напруга цієї суперечливості знімається здійсненням-втіленням дійсної природи людини в творення, продукти, нових людей. Напрямок розвитку особистості (філо- і онтогенезу) при цьому співпадає із загальним напрямком еволюції – ускладнення, диференційованість, переважання внутрішнього розвитку над зовнішнім, саморегуляція, інтегрованість [194; 197].

Для кращого розуміння природи онтогенезу особистості С. Максименко [187; 200] пропонує розглядати у взаємозв'язку дві детермінуючі *тенденції*, що впливають на нього – *спадково-генетичну та власне історичну*. Генотип людини є іншим у порівнянні з генотипом інших живих істот. Іншість (за структурою, функціями) генотипу людини виникає через опосередкування: взаємодії біологічних структур із соціальними факторами. По суті людські гени є цілісною «*нуждою*», біосоціальною єдністю. Через взаємне опосередкування одних біосоціальних тенденцій (генотип, «*нужда*») іншими (оточуючий природний і соціальний світ) відбувається розвиток цілісності – особистості людини. «Біосоціальна єдність... не детермінує розвиток особистості, а ...сама детермінується цим розвитком – змінюється, варіює, в тому числі змінюючи і «соціальну спадковість» [200, с. 113]. Розвиток особистості не обмежується її генотипом, не обмежується історією покоління. Особистість народжується двома особистостями, продовжуючи їх і всіх інших людей. Саме тому вона – носій історії як всезагальної еволюції Всесвіту.

На думку О. Бондарчук [49, с. 29], слід розрізняти розвиток особистості як поступальний рух уперед і особистісний розвиток як свідому,

цілеспрямовану активність особистості із самостворення, із забезпечення цього руху, саморух. Саморух, як указує Г. Костюк [164], є особистісним розвитком, не простим функціонуванням, а свідомим вибудовуванням свого існування. Рушійними силами розвитку, на думку Г. Костюка [164], виступають внутрішні суперечності особистості, що спонукають її до активності, спрямованої на їх подолання (суперечності між новими потребами, цілями та рівнем оволодіння засобами, необхідними для їх задоволення; між новими пізнавальними цілями та наявними способами дій; між досягнутим рівнем розвитку індивіда та способом його життя; між бажаним майбутнім і теперішнім).

Основою особистісного розвитку дорослої людини, на думку О. Бондарчук [49, с. 28-31], є прагнення до вдосконалення (яке, спираючись на погляди А. Адлера, дослідниця визначає як рух від особистісних цілей до соціально корисного розвитку), прагнення до особистісного зростання (що виявляється на інтраперсональному рівні – прийняття і розуміння себе, цілісність внутрішнього світу, відповідальність за своє життя, відкритість змінам – і інтерперсональному – прийняття і розуміння інших, здатність до конструктивних соціальних відносин тощо), прагнення до духовного зростання (орієнтація людини на свою духовну організацію, свій внутрішній світ через дослідження несвідомого і його прийняття з метою внутрішньої гармонізації, через усвідомлення смислу свого існування, через співбуття з іншою людиною, як партнером у співпраці, через ствердження в житті своїх ідеалів, сприймання життя як вищої цінності), прагнення до самоствердження (прогресивний розвиток в напрямку сходження ціннісною шкалою, де вищим щаблем є толерантність, милосердя, повага до особистості тощо).

Атрибутивними ознаками розвитку, в межах генетико-моделюючого підходу, вважають: по-перше, відсутність жорсткої віднесеності до задалегідь визначеного масштабу, критерію, еталону «неможливість однозначного вибору індивідом способів свого існування в життєвому

просторі...і, водночас, становлення досить стійкого ціннісного ставлення...» [49, с. 34]. Попри відкритість, незавершеність розвиток відбувається через спрямованість особистості, формування та ствердження в реальному житті її ідеалів, цінностей, світоставлення, які допомагають особистості свідомо організувати своє життя [49; 194].

По-друге, атрибутивними ознаками розвитку вважають *неперервність, наступність*, обумовлену попередніми стадіями розвитку. Розвиток особистості не детермінується минулим, разом з тим, кожен новий етап існування особистості є результатом, наслідком попереднього існування в минулому. Розуміння, як минулого, так і майбутнього розвитку, на думку С. Максименка [200; 201], можливе за умови прогнозування власного розвитку через цілепокладання, тобто прогнозування своїх досягнень, умов існування з іншими людьми, особливостей життя своїх дітей тощо.

По-третє, атрибутивною ознакою розвитку є *цілісність*, коли система розвивається в усьому, випереджаючи розвиток окремих частин. Цілісність, при цьому, є узгодженістю та гармонійністю системи окремих частин, які її утворюють. Цілісність охоплює всі структури життя людини та виступає інтегрованою єдністю джерел існування особистості – біологічного, соціального і духовного; єдністю особистості з соціальним оточенням з одного боку та з біологією – генетичними особливостями – з іншого. Цілісною, на думку Л. Анциферової [19; 20; 21], є система, в якій зв'язки частин між собою переважають порівняно з рухом цих частин і зовнішніми впливами на них. Свідченням цілісності особистості є її соціальна активність, що виявляється через усвідомлення особистістю смислу свого життя, готовності до соціальної взаємодії [49].

По-четверте, атрибутивною ознакою розвитку є *універсальність розвитку людських потенцій, що є самоцінними*. Особистість в своєму становленні продовжує історію (через опосередкування в ній біосоціальної життєвої енергії) всезагальної еволюції Всесвіту, світ рефлексує себе в особистості. Саме це і є універсальністю та самоцінністю [197].

На думку О. Бондарчук [49], до загальних атрибутивних ознак процесу розвитку слід також віднести наступне.

По-перше, *ускладнення, розгортання певних структур і набуття їх нових якостей водночас із згортанням певних психічних процесів і функцій* (які слід розглядати через залучення філософських категорій форми та змісту – формою об'єкта виступають його стійкі характеристики, що спрямовують і стимулюють розгортання мінливого змісту; у психології такими стійкими характеристиками можуть бути свідомо-вольові установки, життєві плани). З розвитком відбуваються якісні і кількісні структурні перетворення особистості: підвищення рівня організації, збільшення здатності сприймати світ по-новому; збільшення рівня психічної активності, саморегуляції, прагнення до досягнення творчих життєвих результатів тощо [19; 64; 289]. Психічні функції, які були значущі на попередніх етапах на зникають, вони займають інше місце в структурі особистості, згортаються. С. Максименко [194] вказує на специфічне згортання пізнавальної сфери особистості загалом з виникненням опосередкування «...завдяки опосередкованому, наприклад, людина може дозволити собі зберігати в актуальному досвіді не величезну буквальну інформацію, а її знак» [194, с. 99].

По-друге, *типовість ролевих приписів щодо особливостей поведінки й життєдіяльності особистості і, водночас, унікальність, автентичність вираження Я* (автентичність, яку дослідниця трактує за К. Роджерсом, як тотожність якостей особистості, що демонструються зовнішньо, їх внутрішній сутності). Автентичність вираження Я, на думку О. Бондарчук [49], є результатом динамічної взаємодії біологічного, соціального й духовного; постійного саморуху, саморозвитку особистості, в результаті якого особистість стає суб'єктом власного внутрішнього світу, формує власне Я.

Спираючись на підхід С. Максименка, можна виокремити декілька *ліній розвитку особистості*.

Перша лінія визначає розвиток взаємовідносин особистості із зовнішнім світом – подолання жорсткого протистояння «суб'єкт – об'єкт» і «об'єкт – суб'єкт», досягнення стану гармонійної єдності зі світом без втрати суб'єктності, тобто без «розчиненості» в цьому світі. Людина не тільки реагує, але й будує світ, в якому існує, відображаючи оточуюче, вона «...конструює із фрагментів об'єктивного світу свій особливий, неповторний життєвий простір» [49, с. 43].

При цьому, на думку О. Бондарчук [49], важливою характеристикою життєвого простору, що забезпечує ефективну діяльність і розвиток, є його визначеність, що виявляється у відповідній диференціації (часової перспективи – відокремлення рівня іреальності від рівня реальності в майбутньому, що дозволяє структурувати часову перспективу відповідно до власних ідеальних цілей і до реальності; розширення часової перспективи, коли віддалені плани, довготривалі види діяльності організуються як єдине ціле, при цьому людина діє відповідно до власних цілей, попри їх віддаленість) і когнітивному освоєнні ситуації, сприйняття її як такої, що має гнучку структуру і забезпечує вільне пересування (ступінь свободи, що може бути обмежений системою внутрішніх-зовнішніх заборон чи недостатнім потенціалом (здібності, навички тощо) людини). Саме такі зміни життєвого простору особистості визначають її прогресивний розвиток. У протилежному випадку буде спостерігатись тимчасова чи постійна регресія (зменшення часової перспективи, зниження диференціації життєвого простору, зменшення його організованості тощо) [102].

Другу лінію утворює розвиток виразності особистості, в якому вона стикається із соціальною дійсністю. Розвиток відбувається в разі «проходження» виразністю через шар соціальних ролей, а сутність особистості відображається в її поведінці і в продуктах діяльності – «творі», який «...є, фактично, все, що залишає після себе людина» [197, с. 12].

Третю лінію утворює розвиток інтеграції особистості, що виявляється у розширенні усвідомлення через наближення до збалансованого

і цілісного внутрішнього світу особистості, та появі відчуття приналежності, причетності й інтринсивної мотивації, коли, діючи, людина отримує задоволення, відчуваючи власну компетентність і самоповагу; звідси виникає почуття власної ефективності, самодостатності.

Таким чином, перша лінія розвитку відповідає функціональному структурному критерію розвитку; друга – критерію ускладнення; третя – інтеграції, тобто, третьому із загальних структурних критеріїв, вказаних раніше.

Нагадаємо, що згідно генетичної методології, особистість існує лише в русі (існуванні – становленні). Формою ж існування – становлення є діяльність – активний процес задоволення потреби («відгалуження нужди») в постійно мінливих умовах зовнішнього середовища, при цьому неминуче трансформується сам суб'єкт, він набуває психічних новоутворень. «Виникнення цих новоутворень і означає розгортання, ускладнення особистості в цілому» [200, с. 117]. Людина розвивається як особистість, як суб'єкт діяльності, а разом з тим – як індивідуальність. Сукупність таких вимірів становить просторову структуру життєвого шляху.

Про значення діяльності в розвитку людини говорили ще Л. Виготський [81; 83], О. Лурія [188; 189] та інші. Але, якщо у Л. Виготського [80; 81; 82] розвиток пов'язувався з діяльністю із засвоєнням культурно-історичних форм та способів поведінки, то у представників психологічної Харківської школи (О. Леонт'єв [176], О. Запорожець [176] та інші) розвиток розглядався як саморух суб'єкта завдяки його діяльності з предметами. Традиційно у вітчизняній психології виділяють в діяльності дві сторони: предметну (практичну та пізнавальну) і діяльність, спрямовану на розвиток взаємовідносин з оточуючими, суспільством. Остання є провідною саме для підліткового віку. Термін «провідного типу діяльності» було введено Л. Виготським [83], згодом розвинуто О. Леонт'євим [176]. Провідна діяльність (в ході якої виникають і формуються основні психологічні новоутворення людини на даному етапі розвитку особистості) є показником

психологічного віку дитини і характеризується: виникненням та диференціацією інших видів діяльності, пребудовою основних психічних процесів, змінами психологічних особливостей особистості. Д. Фельдштейн [325] виділяє провідною в підлітковому віці суспільно-корисну діяльність, наголошуючи на її значимості в цей складний віковий період.

Важливим називає *підлітковий вік* С. Максименко [194], виділяючи його як п'ятий етап онтогенезу особистості. Важливість визначається «виходом» особистості на «сутнісний етап розвитку» через «готовність до власного продовження...*нужда* тепер може опредметнитися в твір – інший організм і – продовжитися...» [200, с. 129]. Ця кардинальна готовність існує в єдності з бурхливим психосоціальним розвитком, що призводить до появи *сутнісних психологічних новоутворень*: появи розвиненої самосвідомості, засвоєнню соціальних ролей, готовності до життєвого самовизначення, наявності перспективних життєвих планів тощо. Сутнісні психологічні новоутворення збалансовані і скоординовані у часі й просторі з сексуальним дозріванням «...готовність до продовження себе як істоти співпадає з готовністю до повноцінного і ефективного соціального існування – життєвого шляху» [200, с. 129]. Саме цією єдністю забезпечується спиралевидність руху *нужди* (коли кожний наступний крок означає більш високий щабель розвитку). Особистість стає суб'єктом власного життя.

Отже, виходячи з основних положень генетико-моделюючого підходу, *особистісний розвиток підлітків* можна визначити як складний цілісний біопсихосоціальний процес закономірних кількісних, якісних і структурних перетворень особистості у свідомій цілеспрямованій активності.

Таким чином, спираючись на культурно-історичну концепцію Л. Виготського та генетико-моделюючий підхід, виділяємо наступні *показники особистісного розвитку підлітків*: визначеність життєвої перспективи у часі (рівень іреальності та реальності майбутнього); когнітивне освоєння ситуації (ступінь свободи, не обмежений зовнішніми або

внутрішніми заборонами чи недостатнім потенціалом); збереження власної виразності при взаємодії з соціумом (креативність).

Далі розглянемо категорію образу, яка втілює та конкретизує основні характеристики особистісного розвитку підлітків.

1.2. Поняття, структура та місце ідеального образу дорослого в особистісному розвитку підлітка

Образ як психологічне поняття має багатовікову історію. Він існує як один з найбільш фундаментальних і масових проявів психічного. Образ фіксує один з аспектів психічної реальності – пізнавальний. Як правило, образ розглядається як носій інформації й у зв'язку з цим досліджується його роль у зоровому сприйнятті, образній пам'яті, образному мисленні, уяві, відчутті. Основні особливості перелічених процесів відображено у експериментальних та теоретичних дослідженнях Б. Ананьєва [11; 12], О. Леонтєва [176; 177; 178; 179], С. Рубінштейна [281; 282; 283], С. Смірнова [301; 302; 303].

Поняття «образ» пов'язується в психології з поняттям «відображення» (об'єкта, предмета чи події): «визначення особливої форми результатів цілісного *відображення* у психіці людини» [115, с. 156], «форма *відображення* об'єкта, явища у свідомості...» [162, с. 123], «специфічна форма *відображення*...об'єктивно-суб'єктивної реальності...» [306, с. 376], «...результат психічного *відображення* дійсності...» [116, с. 278], «форма *відображення* об'єкта у свідомості людини...» [327, с. 297]. Відображення як передумова, якість, що схожа, але не тотожна відчуттю, свідомості, виступає певною з'єднуючою ланкою між матеріальним та свідомістю, являє собою особливий внутрішній бік, результат взаємодії об'єктів. Здатність відобразити будь-який зовнішній об'єкт передує по відношенню до самого акту взаємодії з об'єктом, що відображується. Ця здатність до відображення є

результатом самозміни, саморуку об'єкта, що відображує та результатом його попередніх взаємодій з об'єктами [303].

Основою відображення виступає тотожність внутрішньої природи відображуваних об'єктів з тими, що відображуються. Тобто, відображення не є результатом простої взаємодії, але необхідно передбачає зустрічний процес, об'єктивне вираження зовні власної природи суб'єкта. Зовнішні причини, на думку С. Рубінштейна [281], змінюючись через внутрішні умови, змінюють тим самим внутрішнє. О. Леонтьєв [176] зазначав, що внутрішнє (суб'єкт) діє через зовнішнє і тим самим само себе змінює.

Продукт відображення – образ – виникає через саморух, самозміну об'єкта з одного боку та через вплив ззовні з іншого. Відображення виступає у формі розв'язання протиріч між цими двома типами обумовленості через «проникнення – закріплення» зовнішніх факторів у саму природу об'єкта.

Отже, залежність процесу відображення від активності об'єкта та суб'єкта визначають його *системний* характер. Системним при цьому є і *продукт відображення (образ)*. Відносну стабільність такої системи забезпечує саме взаємовідображення об'єктів, що реалізує момент їх спільності. Зміни, що відбулися в об'єкті, який зберіг у взаємодії з новими умовами свою *цілісність*, і є їх *образ* у відображеному об'єкті [303]. На думку С. Рубінштейна, відображення «...не дублювання, копіювання, а рефлектування в інше...саме відображення виступає в онтологічних категоріях явлення буття для іншого» [281, с. 262].

Цілісність образу «...детермінована онтологічно предметністю об'єктивної реальності; психофізіологічно – взаємодією зовнішнього дискантного та рухового аналізаторів, які поєднуються в пізнавальний комплекс; фізіологічно – на рівні організму; психологічно – на рівні особистості – активністю, спрямованістю до пізнання» [349, с. 292]. Отже, процес відображення не є простою взаємодією. На думку С. Смірнова [303], він представлений через:

1) зміну властивості конкретного об'єкту відобразити певний бік зовнішньої діяльності як за рахунок взаємодії з зовнішнім середовищем, так і за рахунок внутрішніх процесів (саморуху);

2) через зміну «потенційного відображення» (сукупності властивостей відображати певні явища, сторони реальності, що притаманні кожному матеріальному об'єкту), що відбувається шляхом взаємодії об'єкту з зовнішнім середовищем, в позитивний (підвищення відображуючої властивості – ускладнення внутрішньої структури), так і в негативний бік (зруйнування вихідної цілісності об'єкту, його деструктуризація);

3) притаманність процесу відображення лише тих змін у стані об'єкту, що було розвинено ним самим у напрямку протидії та компенсації зовнішніх впливів;

4) появу відносно стійкої системи «відображуючий об'єкт – відображений об'єкт» за рахунок врівноваженого взаємного відображення їх один в одному;

5) відображення як системна якість, що пов'язує раніше розрізнені об'єкти в нову цілісність (за рахунок їх взаємного відображення), виступає важливим фактором в напрямку формування більш складних систем.

Психічному образу притаманні певні *рис*: предметність, безперервність (нерозірваність), суб'єктивізм-об'єктивізм. *Предметність* (об'єктивованість) полягає у локалізації в межах людського тіла матеріальних процесів, що забезпечують побудову, функціонування образу та перебуванні у зовнішньому світі результату роботи цих процесів – психічного образу. На думку І. Сеченова [319], образи виникають як результат дії зовнішніх подразників і «локалізуються» в просторі джерела зовнішніх сигналів – всі відчуття відносяться «свідомістю назовні, до зумовлюючих їх причин» [319, с. 75]. Тобто відображений об'єкт виступає джерелом об'єктивованості образу.

Як зауважував О. Ткаченко [319], слід розрізняти об'єктивованість мисленнєвих та чуттєвих образів. Перші мають потенційну здатність

опредметнюватись (процеси діяльності, діючі властивості стають формою предмета) в словах, музикальних тонах, в графічних формах тощо – розпредметнюватись (зворотний перехід предметності в живий процес діяльності, у діючу властивість). При цьому О. Потебня [319] наголошував на тому, що здатність об'єктивувати мисленнєві образи в немовних (несловесних) формах є похідною. Другі, чуттєві образи існують лише в актуальній взаємодії суб'єкта з предметами зовнішнього світу, «в часі і просторі взаємодії суб'єкта з об'єктом» [319, с. 80].

Суб'єктивізм, на думку М. Єнікєєва [116], визначається як різне сприйняття однакових ситуацій, що залежать не тільки від рівня освіти, виховання людини, але й від її психічної активності та психічної організації. Характеристика психічного образу як суб'єктивного передбачає його опис як об'єктивного. *Об'єктивність*, на думку О. Ткаченка [319], виражається через: взаємодію суб'єкта з об'єктом (образ як відображення об'єктивного стану речей); існування образу в зовнішньому об'єктивному предметному полі реальної взаємодії суб'єкта з дійсністю; детермінування змісту образу (на рівні людини) продуктами суспільно-історичної практики. «Суб'єктивність та об'єктивність психічного образу – дві взаємодоповнюючі його характеристики» [319, с. 77].

До характеристик образу М. Єнікєєв [116] відносить також *багатомірність* (функціонування в контексті даної діяльності) та *пластичність* (як і реальні об'єкти, образ дає можливість діяти з ним, здійснювати образне мислення, моделювати розвиток дійсності). Психічний образ виникає не в результаті простого фотографічного відображення, а в результаті його активної побудови. В даному процесі суттєву роль відіграють рухові, біомеханічні процеси. Рух складає каркас образу, а образ забезпечує систему руху. В образі одночасно поєднані просторова організація, реальна структура і часова динаміка відображуваного явища.

В численних теоретичних та експериментальних дослідженнях пізнавальних процесів (С. Смірнов [301; 302; 303]; В. Петухов [247];

Н. Завалова, Б. Ломов, В. Пономаренко [120]; І. Сапогова [287]; А. Грись [101]; В. Луцькова [187]; Н. Головова [93] та інші) виокремлюють *три рівні відображення*: сенсорно-перцептивний, рівень уявлень та вербально-логічний. *Сенсорно-перцептивний рівень* у системі відображення є основним. Виникнувши на початкових сходах психічного розвитку індивіда, він змінюється, збагачується та трансформується протягом усього життя. Відчуття та сприйняття (вихідні форми образного відображення) виникають при безпосередньому впливі предметів і явищ об'єктивної реальності, тобто сенсорно-перцептивне відображення виникає в умовах безпосереднього впливу предметів на органи відчуття людини в реальний момент часу, коли об'єкт впливає на людину).

Рівень уявлень як відчуття і сприйняття є своєрідним феноменом образного відображення: уявлення виникає без безпосереднього впливу на органи відчуттів об'єкту. Найважливішими з психічних процесів, що належать до рівня уявлень, виступають образна пам'ять (фіксація та подальше відтворення образів, що виникли при сприйнятті) та уява (творче створення нових образів через трансформації, комбінації тих, що збереглися в пам'яті). За своїм змістом образ уявлення, як і сенсорно-перцептивний, є предметним. Перехід від рівня почуттів та сприйняття до рівня уявлення характеризується змінами структури образу об'єкта. Одні ознаки підсилюються, підкреслюються, інші-редуються), відбувається схематизація предметного образу. Рівень уявлень має вирішальне значення при формуванні образів-еталонів, концептуальних моделей тощо.

Третій рівень відображення – *вербально-логічне мислення* (понятійне відображення, раціональне пізнання) характеризується тим, що суб'єкт оперує поняттями і логічними прийомами, що склалися протягом історичного розвитку людства, в них зафіксовано суспільно-історичний досвід. *Образ, що регулює свідому цілеспрямовану діяльність людини, включає всі три рівня психічного відображення* [101].

За модальністю розрізняють образи зорові, слухові, рухові, нюхові та інші. При цьому найбільш інформативними, тими, що найбільш впливають на діяльність, виступають зорові образи [266].

За формою образ завжди є чуттєвим, а за змістом виділяють образи *первинні* (чуттєві, сенсорно-перцептивні) та *вторинні* (раціональні, мислинневі) [116; 266; 299; 319; 349 та інші].

Основою виникнення *первинних* образів виступають відчуття, сприймання, уява (тобто, перші два рівня відображення, зазначені раніше). До них також відносять *післяобраз* (модифіковане мимовольне сприйняття об'єкта, що здається, який недавно розглядався через стійку зорову фіксацію), *ейдетичний* (детальна уява об'єкту протягом деякого часу після його розглядання), *фосфен* (спонтанні світлові відчуття), *фантом* (відчуття втраченої частини тіла), *галюцінацію* (ілюзорне сприйняття реально відсутнього об'єкту) [262; 266 та інші.].

На рівні логічного мислення основою виникнення *вторинних* образів виступають поняття, судження, концепції, теорії (тобто, третій рівень відображення) [115; 116; 162; 265; 266 та інші.]. Первинні образи виконують регулюючу, пізнавальну й емоційну функції, вторинні «стають надбанням духовного життя, підсумком почуттєвого пізнання світу, основою прогнозу для пізнання та дії» [349,с. 292].

Чуттєвий і мислинневий образи будуються і реально функціонують у взаємозв'язку з діями, у зовнішній предметній діяльності. Образ виявляється залежним від операцій (дій), на основі яких він формується. В свою чергу, образ виконує регулятивну функцію (оскільки несе інформацію про результати виконання дій суб'єктом), «практичне виконання роботи образу, психічного відображення» [281,с. 126].

Вторинні (мисленневі) образи являють собою більш високий рівень відображення, пов'язані з розширенням кола усвідомленого та відкривають нові шляхи для розвитку діяльності. Це положення знайшло всебічне обґрунтування в роботах О. Леонтєва [177]. «Самовираженням,

внутрішньою передумовою саморуку діяльності» вчений називав процес *активності* [177, с. 257].

Активність являє собою вищу форму розвитку людської діяльності, що виражається в «...її здатності до саморозвитку, саморуку через ініціювання суб'єктом цілеспрямованих творчих (тих, що перетворюють дійсність) предметних дій» [303, с. 32]. *Людська діяльність* характеризується: цілеспрямованістю, суб'єктивністю (суб'єктно-об'єктний характер), продуктивністю (творчий характер), предметністю, соціальністю, опосередкованістю, свідомістю. Всі характеристики діяльності пов'язані між собою. Оскільки процес відображення є діяльністю, йому притаманні всі основні характеристики, вказані нами раніше.

Розвиток діяльності, як зазначалось раніше, пов'язаний з найвищою формою відображення, тобто з утворенням саме *вторинних (мисленневих)* образів. До таких слід відносити: уявлення людини про світ, інших людей, про себе та свою діяльність. Вченими було введено в науковий обіг поняття «*образу Світу*». Вперше його зустрічаємо в роботі С. Рубінштейна «Людина і світ» [302]. Згодом це поняття активно розробляли представники школи Л. Виготського, зокрема О. Леонт'єв [177]. Дослідником було проаналізовано психологічні механізми виникнення і функціонування даного образу та висуното гіпотезу про *образ Світу*, як цілісне, багаторівневе психологічне утворення, діяльнісна природа якого проявляється (поряд з притаманними фізичному світу координатами простору та часу) через «квазівимір» *значення*, «системи значення, що уособлює в собі результати сукупної суспільної практики» [177]. Значення може бути представлено за допомогою засобів математичної обробки (кластерний аналіз, багаторівневе шкалювання та ін.) у вигляді різних моделей – суб'єктивних семантичних просторів. Включення цих «результатів» до індивідуального акту пізнання відбувається через участь цілісного образу Світу (як єдності відображеного в ньому об'єктивного світу та системного характеру людської діяльності, що задає образ Світу як момент свого руху) в породженні пізнавальних гіпотез,

що виступають початковою ланкою у процесі будування нового образу. Безперервне генерування взаємозв'язаної системи пізнавальних гіпотез, що рухаються в напрямку зовнішніх стимулів, являє собою активну природу образу Світу [265, с. 240-241]. Тобто, чітке сприйняття і розуміння зовнішньої інформації відбувається за умови зустрічної психічної активності у вигляді припущень та гіпотез про природу впливу, що надходить, а через їх узгодження (зовнішньої інформації та зустрічної психічної активності) і відбувається включення до власної системи уявлень про світ. Джерелом розвитку образу Світу виступає засвоєний нею культурно – історичний досвід.

Ідеї О. Леонтьєва були розвинені його послідовниками: С. Смірновим [301; 302; 303], В. Петуховим [247], Ф. Василюком [68]. Так, С. Смірновим [301; 302; 303] було підкреслено синтетичність та цілісність образу Світу, В. Петуховим [247] – єдність когнітивних, емоційно – смислових компонентів і готовності до дії, що призводить до формування психологічного утворення (образу Світу), Ф. Василюком [68] було виведено на перший план емоційний компонент образу Світу «з точки зору типології життєвих світів і принципової властивості образу – суб'єктивності» [302, с. 144].

Значну увагу вчених привертає й «Я-образ» особистості (І. Кон [156; 157; 160], В. Столін [308; 309], Є. Соколова [187]). У найзагальнішому вигляді «Я-образ» – «самість, інтегральна цінність... його тотожність самому собі, на підставі якої він вирізняє себе у зовнішньому світі й серед інших людей» [187, с. 365]. Структура «Я-образу» включає такі компоненти: когнітивний (уявлення про себе, свої здібності, зовнішність тощо), емоційно-ціннісний (афективна оцінка уявлень про себе – самоповага, себелюбність тощо), поведінковий (дії, що можуть викликатися «Я-образом» і самооцінкою) [101, с. 60].

Чинниками, що впливають на формування «Я-образу» є: культура, соціально-економічна ситуація буття, вікові і статеві особливості особистості

[101]. При цьому обумовленість становлення «Я-образу» зовнішніми соціальними чинниками [52; 309] та внутрішніми умовами [83; 348] опосередкована, на думку А. Грись [101], «усвідомленням соціальним суб'єктом своїх потреб у співвідношенні їх з предметами навколишнього світу; емоційними процесами, які сигналізують про хід реалізації біологічних і психологічних програм; віднайденням свого об'єкта ідентифікації; конфліктністю ціннісно-смыслових структур» [101, с. 60].

Зміст «Я-образу» складається з двох утворень: диференціюючої складової (індивідуального «Я» (біологічний, фізичний, фізіологічний та психологічний рівні), певні знання, що виокремлюють суб'єкта серед інших) та інтегруючої складової (соціального «Я», системи самоідентичності, що містить знання про спільні риси і характеристики, котрі об'єднують особу з іншими людьми) [101; 187].

Маючи безліч характеристик, «Я» загалом має три головні виміри: наявне, реальне «Я» (якою людиною бачить себе в даний момент); бажане, ідеальне «Я» (яким би хотів себе бачити); представлене, рольове «Я» (яким показує себе іншим) [120; 187]. Усі три виміри співіснують в особистості, забезпечуючи її цілісність і розвиток. У кожній особистості формується власний «Я-образ», адже «Я» – відображення самого себе. На думку А. Маслоу [208], К. Роджерс [279], Р. Бернс [34] вибір особистістю власних дій, вчинків, самовизначення, формування себе є пріоритетом самої особистості. Вчені акцентують увагу на усвідомленні та розвитку внутрішніх сил особистості, її емоціях, відносинах, цінностях, сприйняттях і проблемах. Саме характером уявлень індивіда про себе визначається ставлення ним до світу і оточуючих, здатність приймати самостійні рішення. Отже, формування гармонійного, адекватного «Я-образу» вважається одним з найважливіших завдань у процесі особистісного розвитку.

Особливою вищою формою діяльності відображення є процес *пізнання*. Пізнання є діяльністю, але, водночас, і відображенням. Тобто, *діяльність пізнання* є водночас *діяльністю відображення*. При цьому слід зауважити, що

вплив предметів на органи почуття людини, на думку В. Лекторського [173], хоча і є відображенням зовнішнього об'єкту, але «не складає знання, їх безпосередньо не включено до пізнавального відношення, вони не можуть бути схарактеризованими як пізнавальні образи» [173, с. 137]. Світ у відчуттях нам надано, але «...пізнається він не у відчуттях, але у діяльності мислення» [173, с. 138]. Сприйняття (аспект відображення як діяльності на рівні побудови чуттєвого образу) не може розглядатись на основі тільки сенсорної інформації, воно спирається на процеси усвідомлення, розуміння [173].

Будь-який конкретний акт пізнання починається від певного вихідного уявлення про світ, про його образ, який згодом уточнюється, конкретизується, доповнюється чи заперечується протягом пізнавальної діяльності. «Формування образу сприйняття передбачає наявність у свідомості в якості його елементу аномальної, об'єктивної схеми світу...» [173, с. 43]. Відображення здійснюється у формі активного руху від суб'єкту до об'єкту, де момент пасивності (рух від об'єкту до суб'єкту) є підлеглим. Суб'єкт конструює пізнавальний полуфабрикат, що стає образом реального об'єкту після апробації його органами почуттів.

Отже, здійснення відображення реальності у формі пізнавальної діяльності (що передбачає наявність попереднього уявлення про майбутній результат цієї діяльності) людини свідчить про те, що вона діє саме відносно образів, а не реальних об'єктів, а процес утворення образу, власне і є діяльністю. Саме тому результати нашого дослідження можна використовувати для більш цілеспрямованого формування образу себе-дорослого.

У психологічній науці виділяють образи реальні та ідеальні. *Ідеальним* визначають образ, що є взірцем досконалості; «психічна модель вищої мети» [116, с. 107], що має нормативний характер і визначає спосіб поведінки, мислення та діяльності людини чи соціальної групи [162; 266; 300; 327].

Реальним вважають образ, що існує в дійсності (не в уяві, свідомості), справжній; такий, що можна здійснити, виконати (план); який ґрунтується на врахуванні й оцінці справжніх умов [41; 266 та ін.].

При цьому, слід зауважити, що *ідеальними* є образи саме *вторинні* (тобто, вербально-логічного рівня відображення). Їх ідеальність, як зауважував О. Ткаченко, «не викликає ні у кого заперечень» [319, с. 79]. Щодо ідеальності *первинних* (сенсорно-перцептивного рівня відображення та рівня уявлень) образів, слід враховувати основний психофізіологічний парадокс: «неспівпадання просторових характеристик зображення з просторовими властивостями його носія, взяте у відношенні координат (місця) зображеного об'єкта» [319, с. 79]. Це неспівпадання, за висловом Л. Веккера [72], полягає в тому, що сам психічний образ (зоровий) тривимірний, але на носії зображення (на сітківці ока) – двовимірний; психічний образ предмета міститься не в просторі матеріального носія образу (рецепторне чи мозкове поле), а в просторі відображуваного предмета об'єктивної дійсності; просторові характеристики (розміри, форма) психічного образу і зображення на сітківці ока (носії зображення) не співпадають. Цей основний психофізіологічний парадокс у контексті проблеми ідеального претворюється, за висловом О. Ткаченка [319], у психолого – філософський: чуттєвий психічний образ не можна в філософському плані назвати ідеальним (слово «ідея» – думка, застосовується для позначення мислинневих, раціональних феноменів) і не можна в психологічному плані визначити його як матеріальний (образ *не відтворює* матеріальні властивості свого носія, апарата, за допомогою якого здійснюється відображення, *а* лише в певній мірі адекватно відображує властивості зовнішнього предмета, відображення локалізовано в площині відображуваного предмета і представлене в його – а не носія зображення – реальних розмірах).

Отже, узагальнюючи попередній аналіз, визначаємо поняття «образ» як *структурне утворення в свідомості, системне відображення об'єктів*

(суб'єктів) високої складності, в тому числі власної особистості. Його структурними складовими є «ідеальний» та «реальний» образи як себе, так і значущих інших. При цьому саморух особистості, за С. Максименком, розгортається як взаємодія між цими складовими, в процесі якої обидва змінюються. Саме це дає можливість описувати особистісний розвиток як послідовну трансформацію образів «Я» та, в нашому випадку, «Ідеального образу дорослого».

Поняття «ідеал» широко використовується в філософії, соціальній політиці, педагогіці, психології. У тій чи іншій мірі проблема ідеалу зустрічається вже в античні часи у вигляді проблеми прекрасного (існування ідеалу як ідеалу – краси). У середні віки ідеал набуває універсального значення: прекрасне – лише результат одухотворення світу та людини Богом або Ідеалом, тобто божественна сутність стає естетичним ідеалом. В епоху Відродження ідеал набуває самостійного визначення. В епоху Нового часу ідеал, виконує функцію ідеалізації буття. У німецькій класичній філософії ідеал набуває загального значення, існує у формі «ідеї», людина сама встановлює собі мету існування [327]. У ХХ ст. опозиція ідеал – реальність опановується завдяки безпосередньому переживанню, яке можна зрозуміти лише спираючись на художньо-образні засоби, які використовує мистецтво.

В психологічній літературі питання про ідеальність – реальність висвітлювалась суперечливо. Так, С. Рубінштейн у праці «Буття і свідомість» [281] ідеальним у психічних явищах називає сам їх результат, але в роботі «Основи загальної психології» [282] стверджує, що будь – який прояв психічного життя (і результат, і сам процес) є «єдністю реального та ідеального» [282, с. 408]. Л. Виготський називає характер людини «...затверділою...типовою поведінкою особистості в боротьбі за соціальну позицію» [319, с. 83] але, на думку О. Ткаченка [319], його не можна віднести суто до реального (матеріального) явища (хоча він об'єктивується тільки в процесі опредмечування людиною своїх сутнісних сил у реальній предметній діяльності), а визначити як «потенційне ідеальне» [319, с. 84].

Суперечливою є точка зору розподілу психічних явищ за принципом усвідомлення (ідеальні психічні явища) – неусвідомлення (матеріальні психічні явища). Адже неусвідомлений (нерефлексивний) психічний образ не втрачає, на думку О. Ткаченка [319], в процесі функціонування на неусвідомленому рівні, таких якостей, як об'єктивованість (проекція), константність, предметність, тобто не стає матеріальною копією відображуваного предмету: «...при переході від усвідомлення до неусвідомлення його суб'єктом, психічний образ не перетворюється з ідеального в матеріальний:...образи відкриваються нам як існуючі поза нами, як картина зовнішньої предметної дійсності» [319, с. 98].

Поняття «ідеальне» визначається в сучасних словниках як властивість психічного *відображення* дійсності, «особливий спосіб буття предмету...» [349, с. 166], «його представленості (*активного відображення*) у психічному світі та життєдіяльності суб'єкта» [306, с. 178]. Як похідне від матеріального, ідеальне стає відносно самостійним, завдяки йому людина не тільки відображує дійсність, але й перетворює її у свідомості і на практиці.

У сучасній психологічній думці можна також виділити наступні погляди щодо поняття «ідеалу». Так, відомий російський лікар і психолог О. Лазурський визначає ідеал як «...загальні, основні сторони життя...» [171, с. 155], з якими людина намагається співставити себе. Дослідник зазначає, що в основі ідеалу лежить справа життя людини. Іншими словами, ідеал – найяскравіша по своєму вираженню спрямованість особистості на ті чи інші цінності. Наявність певного ідеалу у людини визначає особливості його особистісних проявів і характер його діяльності. Ідеал може бути гарантією духовного здоров'я людини, але може бути (спрямовуючи напрямок діяльності) в тій чи іншій мірі, являти собою для неї загрозу.

Погляди О. Лазурського [171] розподіляє й І. Бабурова [25]. В своєму дослідженні авторка зазначає, що спрямованість особистості починається з поняття «ідеал». Цінність є результатом реалізації ідеалу, що дозволяє уявити логічно завершений ланцюжок понять: ідеал – цінність – ціннісні орієнтації –

спрямованість особистості.

Інший дослідник В. Давидович [104] в своїй роботі «Теорія ідеалу» розглядає ідеал як «...мету, ту точку в майбутньому, до якої спрямована увага суб'єкту діяльності. Це та мета, яка владно детермінує направленість діяльності, задає їй вектор» [104, с. 33]. В. Давидович вважає ідеал «оціненою реальністю» [104, с. 33] і тому – вищою цінністю. Дослідник розглядає ідеал винятково з позитивного боку, його ідеали гармонійні, в них зібрано все найкраще та досконале.

Під іншим кутом зору розглядає поняття «ідеал» відомий сучасний філософ В. Бранський [53]. Автор стверджує, що ідеал – це побудована самоузгоджена система – соціальний ідеал. Також вчений зазначає, що ідеал є «відповідність знань суб'єкту, бо він дає нам картину світу не таким, яким він є, а таким, яким він повинен бути згідно нашому бажанню» [53, с. 243-244]. В. Бранський [53] впевнений, що разом з ідеалами, сповненими позитивним змістом, є антиідеали. Розглядати ідеал тільки як позитивний образ досконалості означає звужувати сенс цього поняття.

Ідеал через призму його функції (регулюючу, пізнавальну, організуючу, виховну, програмну, оціночну) розглядає С. Фролов [331]. Дослідник зазначає що ідеал є однією з найважливіших педагогічних категорій у зв'язку зі стимулюючою та мотивуючою функціями в розвитку особистості.

«Формою мотивації, що виражає напрямок особистісних прагнень людини» названо ідеал у короткому психологічному словнику М. Дяченко, Л. Кандибович [115, с. 91-92]. «Уявленням про найвищу досконалість» визначено ідеал у політичному словнику В. Врубльовського, Л. Кравчука [78, с. 357]. В енциклопедії загальної та соціальної психології М. Єнікєєва ідеал трактується як «психічна модель вищої мети» [116, с. 107]. «Взірцем досконалості» та «найвищою метою» визначено ідеал у словнику української мови І. Білодіда [300, с. 10].

Отже, поняття «ідеал» є багатограним, що ускладнює вивчення даного

психологічного феномену.

У ідеалі поєднуються життєві погляди, принципи, плани, ціннісні орієнтації, рівень домагань і задуми особистості. Він виконує світоглядну, спонукальну, нормативну, оцінювальну, проектувальну та інші функції. Розрізняють ідеали політичні, естетичні, соціальні, етичні. Психологія найбільшу увагу приділяє вивченню *морального ідеалу* (уявлення про людину, гідну наслідування за її особисті якості, особливості поведінки, ставлення до навчання та діяльності, стосунки з іншими людьми тощо) як одного з важливих компонентів у становленні особистості [266]. Для підлітків ідеалом стає, як правило, людина рішуча, вольова, що здійснює сміливі вчинки. Такий ідеал здійснює регулюючу функцію: у підлітка виникає прагнення до самовиховання, формування якостей, які властиві улюбленому герою («зразку»). За умови певного впливу ідеали переростають у систему стійких моральних поглядів, якими керується людина у своїй поведінці та діяльності.

Поняття «ідеального образу» як такого не розглядається в науці окремо. Традиційно вважають, що ідеал і є ідеальним образом [261; 265; 266 та ін.] – «образ, що втілює досконалість, взірець» [262, с. 125].

Взірцем (предметно закріпленим образом) виступає й суспільна форма природних об'єктів (як предметна форма власне суспільної, історико – культурної життєдіяльності людини). Тобто, *образ суспільного засобу життя людей (як суспільний, культурний образ будь-якого предмету людської життєдіяльності) виступає тільки для людини як взірець засобу її ж власної життєдіяльності, оволодіваючи яким в онтогенезі, вона оволодіває й власними здібностями, «...індивід отримує здатність бачити, чути, сприймати виробленими в предметній діяльності поколінь образами дії...»* [262, с. 228-229].

Отже, зміст всіх психічних процесів у людини можна назвати ідеальним за змістом (хоча по суті, зміст психічних процесів виступає реальною, історично сформованою здатністю, закріпленою в тілесно-

предметному вмінні індивіда діяти з реальними, матеріальними речовинами та силами природи) тільки тому, що сам реальний (матеріальний) світ, представлений їй в уявленні своїми загальнозмістовними, ідеальними образами (формами) і самі діяльнісні, рефлексивні здатності індивіда і є культурно – історичними засобами дії саме з такими образами. Саме в процесі доцільного здійснення образу відбувається виявлення та пізнання законів матеріального світу [349; 262; 265].

Як свідчить аналіз наукової літератури, у галузі педагогічної та вікової психології висвітлювалися лише окремі аспекти проблеми, що зазначена. Так, досліджено ідеал, як образ, що втілює досконалість, взірць, найвище прагнення або мету людини (В. Зінченко [127; 262], М. Конюхов [162], Б. Мещеряков [262], Т. Титаренко [267; 268] та ін.); проблему вибору ідеалу через призму ідентичності (М. Мід [211], Е. Еріксон [365] та ін.); ідеал як проблему моралі та зміни системи цінностей підлітка (Л. Виготський [81; 83], Д. Ельконін [363; 364], Г. Крайг [165], І. Кон [157; 159 160], Д. Фельдштейн [325] та ін.). Так, Г. Крайг стверджував: «...щоб стати зрілою людиною, індивід повинен в результаті переоцінити і проаналізувати ці моральні принципи, щоб збудувати зв'язану несуперечливу систему цінностей» [165, с. 48]. Саме цей процес побудови та переоцінки системи цінностей дослідник вважав основним в підлітковому віці. Дану сприйнятливості підлітків до нових ідей і цінностей Г. Крайг [165] вважав однією з рушійних сил зміни ціннісної структури суспільства в цілому.

На важливість вибору ідеалу відповідно образу життя в підлітковому віці звертав увагу й К. Хоффман [14]. Автор стверджував, що «мораль заснована на позитивних прикладах та принципах, сформованих своєчасно, може закріплюватися й надалі, але мораль, заснована на загрозі покарання, може бути підірваною згодом серед однолітків» [14, с. 53].

І. Кон [159; 160] формування мотиваційно-ціннісної сфери особистості підлітка розглядав у межах спілкування підлітків із друзями, однолітками в референтних групах (як в школі так і за її межами). Також проблему вибору

ідеалу вчений пов'язував з проблемою розвитку загальної культури в суспільстві. І. Кон зазначає: «Відсутність позитивних установок на сім'ю у дітей сьогодні може призвести завтра до формування негативного відношення молоді до сім'ї та шлюбу як соціальним інститутам і власної життєвої перспективи» [160, с. 141].

Проблему вибору ідеалу через призму ідентичності розглядає в своїх роботах Е. Еріксон [365]. Він стверджує, що «в соціальних джунглях людського буття без почуття ідентичності немає відчуття життя. Неспроможність багатьох молодих людей знайти своє місце в житті базується на попередніх сильних сумнівах у своїй етнічній чи сексуальній ідентичності, що поєднується з застарілим почуттям безнадійності» [365, с. 12]. Вчений вважає, що в сучасних умовах суспільство повинно дати підліткам ідеали, які «змогли б розділити люди самого різного походження і які б підкреслювали автономію у формі незалежності та ініціативу у формі конструктивної роботи» [365, с. 171].

Отже, узагальнюючи проведений аналіз, визначаємо **ідеальний образ як взірць досконалості, визначаючий спосіб пізнання, оволодіння засобами мислення, поведінки та життєдіяльності індивіда чи соціальних груп.**

У психолого – педагогічній практиці проводились певні дослідження системи пріоритетних цінностей для підлітка. Так, визначено психологічні основи: особистісного зростання підлітків (І. Булах [62], С. Максименко [194; 197; 200], В. Татенко [313], Т. Титаренко [318] та ін.), розвитку мотиваційно-ціннісної сфери (М. Боришевський [50; 51; 52], І. Дубровіна [112], О. Реан [274; 275; 276], Л. Регуш [14] та ін.); особливостей їх самоствердження загалом і в навчальній діяльності, зокрема (О. Дусавицький [114], Н. Ситнікова [295] та ін.). Досліджено образ сім'ї як чинника автономізації особистості у юнацькому віці (М. Бурдукало [63] та ін.); культурне джерело ідеального образу (В. Олександровська [9]); особливості особистісного розвитку сучасного підлітка (М. Іченко [143]); особливості становлення образу дорослого у свідомості дітей та підлітків з девіантною поведінкою

(Н. Вараєва, Є. Мінькова [67]); проблему соціально-психологічних особливостей економічної соціалізації підлітків (З. Антонова [16]); особливості виховання підлітка в кризовий період його розвитку (А. Горлова [96], В. Поліщук [252], Л. Порхачова [253]); роль дорослого у особистісній та професійній ідентичності підлітків (І. Сапогова [287]); особливості формування гендерної ідентичності особистості у підлітковому віці (А. Донець [111]); ціннісний аспект професійного самовизначення випускників шкіл – інтернатів (О. Дуднік [113]) та ін.

Так, І. Булах [62] зазначає, що більшість методів виховання підлітка презентується як засоби профілактики й корекції його особистісних якостей та асоціальних форм поведінки. При цьому майже нівельоване безумовне ціннісне ставлення до особистості підлітка як суб'єкта активності, що може вільно й відповідально творити свій життєвий простір, власну філософію буття. Цей процес потребує наявності відповідних ідеалів, прикладів для наслідування. Але вони відсутні. Таку відсутність ідеалів І. Булах [62] відносить до негативних тенденцій, що співіснують з позитивними у сучасних соціальних умовах у поведінці підлітків.

О. Дусавицький [114] стверджує, що ідеал – частина структури особистості, «...усвідомлений інтерес особистості. Саме ідеал наділяє поведінку людині цінністю та змістом, є фокусом його усвідомленого буття. Ідеал – основний життєвий принцип, в якому відображується образ світу з точки зору його відповідності інтересам особистості» [114, с. 4]. Визначаючи ідеал через три аспекти (діяльнісний, пізнавальний, моральний), автор надає механізм розвитку ідеалу: під час роботи свідомості над створенням ідеалу здійснюється усвідомлення окремих образів в образи – ідеали і останні починають самостійно існувати, перетворюючись у потребу особистості. Ідеал стає головним органом особистості. Таким розкриттям поняття «ідеал» О. Дусавицький [114] відповідає на питання, що саме потрібно формувати у дітей.

На думку дослідниці І. Сапогової [287], для сучасної педагогічної психології загально визнаними є уявлення про учня як суб'єкт пізнавальної, навчальної, трудової діяльності та спілкування. Тобто, передбачається здатність суб'єкта здійснювати свідомі дії і вчинки, самостійний вибір, планувати свою діяльність. У реальній же педагогічній практиці проявляються труднощі реалізації учнями суб'єктної позиції. І. Сапогова пропонує пояснювати їх двома групами причин: зовнішніми, опосередкованими процесом відтворення соціальної структури і внутрішніми, продиктованими парадоксами дорослішання молодих людей.

Один з таких парадоксів – внутрішнє сприйняття і переживання образу дорослої людини, з якою ідентифікує себе учень. *Образ дорослого* являє собою складне інтегративне утворення, що відбиває зміст ціннісно-сислової сфери особистості. Він включає в себе: уявлення про самого себе в сьогоденні і майбутньому, ідеальний образ дорослого в контексті громадської та професійної діяльності, і образ реального дорослого, який тією чи іншою мірою відповідає ідеальному образу, тобто, підліток постійно співставляє їх.

Більшість підлітків відчують гостру потребу в нерегламентованому спілкуванні з дорослими, які складають їх найближче оточення. Ідентифікація з учителем характерна для всього підліткового та юнацького віку, але носить різний характер на різних етапах розвитку.

Зокрема, у старших підлітків 14-15 років (учнів 9-го класу) ідентифікація здійснюється за допомогою механізму наслідування і зараження навчальним предметом. Відповідно, образ дорослого значною мірою ідеалізовано, а ведучими стають інструментальні компоненти професійної діяльності. Це виражається, наприклад, в тому, що підлітки «вибирають» ту ж професію, що і їх кумир (лапки вказують на мінімальне усвідомлення) [287].

У старших підлітків 15-17 років (учнів 10-11-го класів) відбувається диференціація уявлень про себе, а сприйняття значущого дорослого стає

більш реалістичним. Наслідування поступається місцем диспозиційним і атрибутивним смисловим механізмам. Для старшокласників стає важливим оволодіння атрибутами дорослої людини: засобами вирішення життєвих і професійних проблем, стилем діяльності. Значущий дорослий для них стає компетентним не взагалі, як раніше, а в певному контексті. Повне переживання почуття дорослості неможливо без прийняття їх у дорослу середу, саме тому юнаки і дівчата прагнуть встановити неформальні довірчі відносини зі значимими дорослими [287].

Сучасні дослідники (О. Баксанський [17]; І. Сапогова [287]) зазначають, що найбільш значущими компонентами структури образу «Я» старшокласників є: Я-ідеальне, Я-реальне, типовий учитель, ідеальний дорослий, батьки, ідеальний ровесник. Вже сама кількість цих компонентів-ролей, вказує на складність процесу формування образу «Я». Крім того, виявлено, що образ «типового вчителя» в семантичному просторі для старшокласників близький до образу «ідеального дорослого» за такими параметрами, як креативність, здатність допомогти, гідне місце в системі суспільних відносин. Ті підлітки, для яких ці образи близькі, виявляють здатність до соціальних і професійних виборів, впевнено дивляться в майбутнє, достатньо адекватно оцінюють свої можливості і співвідносять їх зі своїми інтересами. Підлітки, у свідомості яких образ ідеального дорослого носить суперечливий характер, зазвичай стикаються з труднощами реального професійного вибору. Тобто, ідеальний образ дорослого є для них ресурсом у самовизначенні (І. Сапогова [287]).

Отже, в такому складному періоді, як підлітковий, особливого значення набуває один з *найважливіших чинників особистісного розвитку підлітка – взаємовідносини з дорослими, а саме свідомий пошук ідеального образу дорослого як орієнтиру самовизначення та самостворення.*

Гендерні особливості ідеального образу дорослого в підлітковому віці.

Проблема гендерних особливостей, яка набуває все більшого розмаху в сьогоденні та відіграє важливу роль у трансформації поглядів на прорodu

чоловіка і жінки, стає особливо важливою у підлітковому віці. Так, врахування негативного впливу гендерних стереотипів, на думку О. Нежинської [222], допоможе правильно зорієнтуватися підлітку у становленні його гендерної самосвідомості, загальному розвитку гендерної культури. Гендерні стереотипи (як різновид соціальних стереотипів) являють собою набір загальноприйнятих норм, суджень про становище жінок та чоловіків, норм їхньої поведінки, мотивів та потреб. Водночас, гендерні стереотипи допомагають ідентифікації з певними статевими ролями, засвоєнню гендерної ролі у дитячі роки [92].

Важливою умовою позитивного впливу на особистісний розвиток дітей-підлітків є, на думку О. Нежинської, формування та розвиток гендерної компетентності їх батьків [222; 224]. Так, «Під гендерною компетентністю розуміють «знання, вміння, навички, що зумовлюють взаємодію з особами різної статі на засадах гендерної рівності, опосередковані їх індивідуально-психологічними гендерними характеристиками (маскулінність / фемінінність, гендерна ідентичність, гендерна роль, гендерні установки та стереотипи), які проявляються у повсякденній життєдіяльності, спілкуванні та поведінці з особами різної статі» [222, с. 143-147].

Важливим чинником особистісного розвитку підлітка, аспектом в його самосвідомості є також наявність гендерної *толерантності*. В сучасній психологічній науці гендерна толерантність трактується, як: об'єктивне відношення статей один до одного при розумінні специфіки кожного; (Т. Мельник [209]); психолого-педагогічна готовність до розуміння, прийняття та признання різних типів гендерної ідентичності (О. Нежинська [223]), формування якої в юнацькому віці має принципове значення для вільного розвитку особистості, її самореалізації (Л. Шустова [360]).

Разом з тим, слід зауважити, що підлітковий вік визначається певними протиріччями: недостатньою сформованістю моральних принципів з одного боку та «відстоюванням» своїх ідеалів з іншого; «дистанціюванням» від дорослих, проявом негативізму, відчуженості у спілкуванні з батьками і

вчителями, емоційними сплесками, та, водночас, очікуванням від дорослих розуміння, підтримки, довіри [223; 228]. Беручи приклад з батьків, підлітки прагнуть стати такими, як вони, пріоритетом при цьому виступають морально-ціннісні уявлення та ідеали.

Отже, наявність гендерної компетентності, гендерної толерантності, усвідомлення особистісної позиції у сфері гендерної поведінки, відсутність гендерних стереотипів сприятиме становленню підлітка як рівного соціального члена суспільства.

Далі розглянемо зміст і структуру ідеального образу дорослого як чинника особистісного розвитку підлітка.

1.3. Модель ідеального образу дорослого як чинника особистісного розвитку підлітка

Ми визначаємо, що **ідеальний образ дорослого як чинник особистісного розвитку підлітка** – це максимально персоналізована системна структура, яка відображає уявлення підлітка про ідеального себе у часовій перспективі. Тобто при актуалізації ідеального образу на безпосередньому психологічному рівні він представлений як людина, а не як абстрактна категорія. В залежності від рівня особистісного розвитку, окремі складові цієї структури, зокрема Я-реальний (реальна), Я-ідеальний (ідеальна), Реальний дорослий, Ідеальний дорослий – певним образом інтегровані і є чинником подальшого формування особистості підлітка. Як критерій інтегрованості ми взяли об'єм творів про «себе в майбутньому» при врахуванні структурованості та взаємопов'язаності твору. Крім того, зміст ідеального образу дорослого визначається змістом твору, зокрема амбіціями–предметною складовою уявлення про майбутнє та цінностями. Докладніше це обґрунтовано у підрозділі 2.2. Тут зазначимо, що твори давали інформацію про суб'єктивне моделювання підлітками «себе майбутнього», яке зазвичай відбувається спонтанно, і може бути таким фрагментованим та

малоусвідомленим, що не буде створювати значного впливу на формування особистості.

Таким чином, ми використовуємо визначення «Ідеальний образ дорослого» як максимально узагальнену категорію, а «Ідеальний дорослий» – як визначення однієї зі складових «Ідеального образу дорослого».

В свою чергу, якщо розглядати складову *Я-реальний (реальна)*, то вона на рівні безпосереднього переживання представлена як Его-ідентичність, певне відчуття свого Я у реальній взаємодії. В нашому емпіричному дослідженні вона проявлялася як зміст образу себе при самоописі за допомогою семантичного диференціалу [293] та тесту «Діагностика міжособистісних відносин» [304].

На основі теоретичного аналізу, нами було виділено зміст і складові ідеального образу дорослого як чинника особистісного розвитку підлітка.

Підкреслимо, що усі складові – структурні частини самосвідомості підлітків, і саме між ними позначені зв'язки на рис. 1.1. Важливим є те, що модель передбачає не взаємодію образу Я підлітка з реальним дорослим, а з його відображенням, стосовно якого коректні закономірності образу.

Ідеальний образ дорослого складається з декількох складових: Я-реальний (реальна), Я-ідеальний (ідеальна), Реальний дорослий, Ідеальний дорослий.

Я-ідеальний (ідеальна) – складова ідеального образу дорослого, яка розглядається як взірець актуального («тут і зараз») самовідчуття та поведінки. В конкретних умовах він є критерієм оцінювання реального себе. Разом з Я-реальним ця складова створює компоненти самооцінки, яка є результатом їх порівняння.

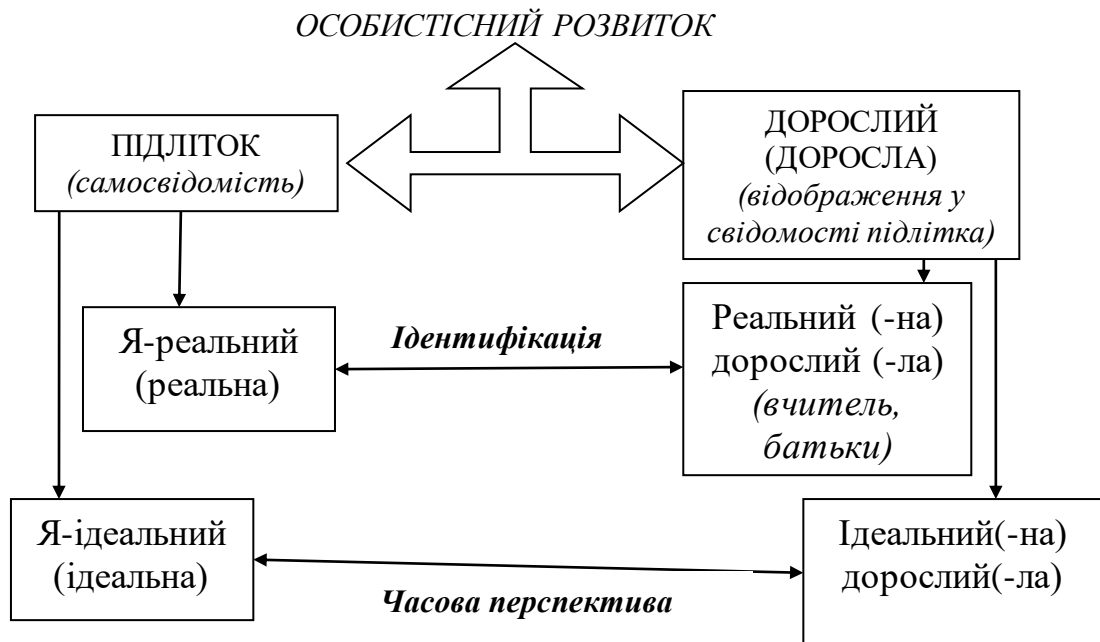


Рис. 1.1 Модель ідеального образу дорослого як чинника особистісного розвитку підлітка

Реальний дорослий – складова, яка характеризується як той спосіб бачення дорослого, який на даний момент є доступним для підлітка. Ми підкреслюємо суб'єктивну сутність цього компоненту, тобто в усій роботі, незважаючи на слово «реальний» в його назві, ми маємо на увазі відображення, переважно у свідомості. Однак нагадаємо, що окремі фрагменти сприйняття реальних дорослих людей можуть бути пов'язаними, а можуть й ні, один з одним. У першому випадку ми маємо змогу говорити про усвідомленість, у іншому – про відсутність такої. Емпірично це проявляється у повноті та структурованості образу, який підлітки спроможні вербалізувати.

Складова **Ідеальний дорослий** містить уявлення про такого, більш абстрактного, але персоналізованого дорослого, якого підліток схвалює. Ідеальний дорослий зазвичай втілюється у кумирах. Психологічно кумир залишається людиною, має ім'я, але слід пам'ятати, що в силу своєї абстрактності він використовується частіше як основа оцінювання реального дорослого, ніж як взірець при плануванні власної поведінки. Подібно

самооцінці при співставленні себе «реального» та ідеального, співставлення ідеального та «реального» дорослого виражається у певному відношенні до останнього. Найпростіше – це схвалення або навпаки, але разом із розвитком особистості відношення стає все більш складним.

Інформацію про зміст та структурні параметри образів «Реального» та «Ідеального» дорослого ми одержували за допомогою семантичного диференціалу [293] та тесту «Діагностика міжособистісних відносин» [304], які були засобом опису кожного з цих образів. Далі результати узагальнювалися в межах факторної моделі, в якій за єдиними мета-параметрами (факторами) вони могли бути співставлені між собою.

Ще раз підкреслимо, що образи Я-реального і Я-ідеального підлітка дійсно розглядаються нами як складові його ідеального образу дорослого – адже саме у динамічній взаємодії цих складових, за нашою теоретичною моделлю, і полягає особистісний розвиток.

Згідно генетико-моделюючого підходу [49; 194; 197], однією з таких складових є ускладнення, розгортання певних структур і набуття їх нових якостей водночас із згортанням певних психічних процесів і функцій. Образи себе, ідеального та реального дорослого і є такими структурами. Операціоналізація, яка буде зроблена у другому розділі, дозволить простежити процес розгортання та ускладнення в тому числі й кількісно.

Іншим аспектом особистісного розвитку, який пов'язаний з попереднім, є типовість ролевих приписів щодо особливостей поведінки й життєдіяльності особистості і, водночас, унікальність, автентичність вираження Я. При цьому автентичність вираження Я розуміється як результат динамічної взаємодії біологічного, соціального й духовного [49]. В нашій моделі складові ідеального образу як раз і є типовими – такими, що постійно використовуються у повсякденному спілкуванні, тобто динамічній взаємодії з соціумом. Очевидно, що адекватна соціальна взаємодія щонайменше, вимагає утримання у свідомості і себе, і партнера у взаємодії. При цьому завжди є типові очікування – наприклад, від учителя. Розвиток же

полягає як в збереженні типового змісту взаємодії учитель – учень (соціальна адекватність), так і в поступовій індивідуалізації себе і партнера: не просто учитель, а конкретна людина з певними особливостями, не просто «Я-учень», а унікальний і автентичний Я. Відповідно, і взаємодія прагне до суб'єкт-суб'єктної, що відповідає першій лінії розвитку особистості за С. Максименком [194] – подолання жорсткого протистояння «суб'єкт – об'єкт» і «об'єкт – суб'єкт», досягнення стану гармонійної єдності зі світом без втрати суб'єктності, тобто без «розчиненості» в цьому світі. На внутрішньому плані під час взаємодії відбувається актуалізація усіх складових – поведінка і своя, і партнера оцінюється стосовно ідеального образу. Важливо, що головним регулятором оцінювання повинен бути саме суб'єкт, здатний співвідносити загально-соціальні вимоги до ідеальних, тобто абстрактних образів, з конкретною ситуацією спілкування. Тоді має місце розвиток особистості як постійна корекція окремих її складових, в нашому контексті – Я-реального та Я-ідеального, реального та ідеального дорослого. Нагадаємо, що «Реальний дорослий» в нашій моделі – теж образ, який може відігравати роль орієнтиру розвитку в напрямку дорослості, як позитивного, так і негативного: «хочу бути таким», або, навпаки, «саме таким я бути не хочу». Це може відбуватися на свідомому рівні, але без спеціальних зусиль частіше несвідомо, тобто суб'єктність цього процесу мінімальна. Відповідно, наша розвивальна програма є спробою зробити процес орієнтації на образи в особистісному розвитку більш суб'єктним.

Нагадаємо, що згідно генетико-моделюючого підходу [49; 197; 200], важливою характеристикою життєвого простору є відповідна диференціація часової перспективи. Відокремлення іреальності від реальності дозволяє структурувати часову перспективу відповідно як до власних ідеальних цілей, так і до реальності. Застосування теоретичної моделі в розвивальній програмі, зокрема, полягало в усвідомленні як складових ідеального образу дорослого, так і меж між ними. Одна із самих актуальних проблем підліткового віку полягає в усвідомленні цих меж і поступовому їх

розширенні. Якщо це усвідомлення недостатнє, тоді й мають місце порушення соціальних норм і, навіть, правопорушення. У рамках нашої теоретичної моделі це можна описати як «заплутаність» окремих складових ідеального образу. В результаті підліток, намагаючись вести себе як «ідеальний дорослий», може бути неадекватним, якщо в регуляції його поведінки недостатньо інтегроване «Я-реальне». Це відповідає другій лінії особистісного розвитку, за С Максименком [194], яка утворює розвиток виразності особистості у взаємодії із соціальною дійсністю. Розвиток відбувається через проходження множини соціальних ролей, які й створюють межі для поведінки.

Третя лінія особистісного розвитку в генетико-моделюючому підході полягає в розвитку інтеграції особистості, що виявляється у розширенні усвідомлення через наближення до збалансованого і цілісного внутрішнього світу особистості, та появі відчуття приналежності [194]. Очевидно, що до інтеграції окремі складові повинні бути чітко визначені та усвідомлені. Як звісно, існує безліч можливих описів будь-якого об'єкта або феномену. Наш опис розвитку особистості під впливом ідеального образу дорослого вибраний завдяки чіткості категорії та можливості виміру його емпіричних змінних. Системна методологія вказує, що в будь-якій підсистемі зберігається структурна та процесуальна подоба усієї системи. Саме це дає нам обґрунтування розгляду інтеграції складових образу ідеального дорослого як інтеграції особистості.

Слід також зауважити, що в даній моделі категорія «дорослий» не є специфічною щодо конкретних соціальних ролей, тим більше конкретних дорослих людей.

У будь-якому випадку, образ – за визначенням – це психологічний феномен, не тотожний соціальній ролі і конкретній людині. Це результат відображення підлітком дуже багатьох вражень – реального спілкування з дорослими та однолітками, літератури, фільмів тощо. Саме він і був предметом нашого дослідження.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

На основі аналізу основних теоретико-методологічних підходів до дослідження проблеми особистісного розвитку підлітків виявлена відсутність єдиного підходу до розуміння особистісного розвитку. Розглянуто загальне визначення категорії розвитку згідно генетико-моделюючого підходу (С. Максименко) як вищого типу руху, якому властиві певні закономірності: поступальний характер, незворотність, єдність протилежностей, нерівномірність та гетерохронність. Констатовано, що розвиток особистості розглядався в психодинамічному (А. Адлер, Е. Еріксон, З. Фрейд та ін.), біхевіорально-когнітивному (А. Бандура, Т. Кун, Дж. Мід та ін.), гуманістично-екзистенційному (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс та ін.), акмеологічному (Б. Ананьєв, О. Бодальов, О. Ткаченко та ін.), суб'єктному (К. Альбуханова-Славська, О. Брушлинський, В. Татенко та ін.), генетико-моделюючому (Г. Костюк, С. Максименко, П. Чамата та ін.) та інших підходах.

Визнано доцільним в основу дослідження покласти культурно-історичну концепцію Л. Виготського та генетико-моделюючий підхід С. Максименка, спираючись на які особистісний розвиток підлітків визначено як складний цілісний біопсихосоціальний процес закономірних кількісних, якісних і структурних перетворень особистості у свідомій цілеспрямованій активності. Відповідно особистісний розвиток підлітків у практичному аспекті розуміємо як пошук такої форми засвоєння «дорослої» культури, що максимально забезпечить саморозвиток, самостановлення та самовизначення підлітків.

Обґрунтовано, що показниками прогресивного особистісного розвитку щодо предмету нашої роботи виступають: визначеність життєвої перспективи у часі (рівень іреальності та реальності майбутнього); когнітивне освоєння ситуації (ступінь свободи, не обмежений зовнішніми або внутрішніми заборонами чи недостатнім потенціалом); збереження власної

виразності при взаємодії з соціумом. Показано, що особистісний розвиток підлітків зумовлений складною системою зовнішніх і внутрішніх чинників, що знаходяться в діалектичному зв'язку, серед яких важливу роль відіграють взаємовідносини з дорослими (в яких відбувається дорослішання підлітків) та ідеальний образ дорослого, що структурує ці відносини.

Поняття «образ» визначено як структурне утворення в свідомості, системне відображення об'єктів (суб'єктів) високої складності, в тому числі й власної особистості (С. Смірнов, О. Дусавицький та ін.). Показано, що за формою образи завжди є чуттєвими, а за змістом – первинними (чуттєвими, сенсорно-перцептивними) або вторинними (раціональними, мислиннєвими). Образи будуються і реально функціонують у зовнішній предметній діяльності, виявляються залежними від операцій (дій), на основі яких вони формуються (Н. Завалова, Б. Ломов та ін.). Окрім іншого, образ виконує регулятивну функцію (несе інформацію про результати виконання дій суб'єктом). Ідеальним вважають вторинний образ на вербально-логічному рівні відображення (А. Грись, В. Лунькова), що є взірцем досконалості, який визначає спосіб пізнання та життєдіяльності індивіда чи соціальних груп. Реальним вважають образ, який ґрунтується на врахуванні й оцінці справжніх умов життєдіяльності суб'єкта.

Визначено, що образ дорослого у свідомості підлітка являє собою складне інтегративне утворення, що відбиває зміст ціннісно-сислової сфери особистості (О. Ткаченко, М. Єнікєєв). Його структура складається з: уявлення про самого себе в сьогоденні й майбутньому, ідеального образу дорослого в контексті громадської та професійної діяльності, образу реального дорослого, який тією чи іншою мірою відповідає ідеальному образу і які підліток постійно співставляє (І. Сапогова).

Виявлено, що найбільш значущими компонентами структури образу «Я» у підлітків є: Я-ідеальне, Я-реальне, типовий учитель, ідеальний дорослий, батьки, ідеальний ровесник. Образ «типового вчителя» в семантичному просторі близький до образу «ідеального дорослого» за

такими параметрами, як креативність, здатність допомогти, гідне місце в системі суспільних відносин (О. Баксанський, І. Сапогова). Ті підлітки, для яких ці образи близькі, виявляють здатність до соціальних і професійних виборів, впевнено дивляться в майбутнє, достатньо адекватно оцінюють свої можливості і співвідносять їх із своїми інтересами. Для них ідеальний образ дорослого є ресурсом у самовизначенні (І. Сапогова).

Установлено, що *ідеальний образ дорослого як чинник особистісного розвитку підлітка* – це максимально персоналізована системна структура, яка відображає уявлення підлітка про ідеального себе у часовій перспективі. При цьому виділено зміст, складові (Я-реальний (реальна), Я-ідеальний (ідеальна), Реальний дорослий, Ідеальний дорослий), механізми та гендерний аспект ідеального образу дорослого, які набувають особливого значення в цьому віці. Зокрема, однією з ознак підліткової кризи є невизначеність майбутніх гендерних ролей. Успішність подолання цієї кризи залежить від ступеня інтегрованості Ідеальних образів дорослого чоловіка та жінки, що визначає можливість «використовувати» їх для більш цілеспрямованого дорослішання.

Розроблено модель (зміст, складові та механізми впливу) ідеального образу дорослого як чинника особистісного розвитку підлітка, яка містить *когнітивний* компонент (емпіричним показником-«когнітивне освоєння ситуації» у вигляді певних характеристик семантичного простору образу (семантична близькість-віддаленість образів, розташування образів відносно факторів моделі) та критеріїв контент-аналізу творів («грамотність / зрозумілість», «обсяг і кількість фраз»); операційний компонент (емпіричними показник – міра ідентифікації із соціальними об'єктами (оцінки за SSST); у творах – «збереження власної виразності при взаємодії з соціумом (креативність)» за критеріями контент-аналізу творів «обмеженість / вихід за межі інструкції», «провідний рівень цінностей»; показник «визначеність життєвої перспективи у часі» критеріями – «обґрунтованість картини майбутнього (амбіцій)» та «провідний рівень

цінностей»); *ціннісно-смісловий компонент* (емпірично представлений як зміст образів (складових) за шкалами методики «Діагностика міжособистісних відносин» та семантичного диференціалу (кореляційні зв'язки між образами себе і дорослого), а також критерієм «провідний рівень цінностей» у творах).

Виокремлено гендерний аспект дослідження ідеальних образів дорослого чоловіка та жінки як чинника особистісного розвитку підлітків, які набувають особливого значення в цьому віці. Показано, що однією з ознак підліткової кризи є невизначеність майбутніх гендерних ролей. В подоланні цієї кризи набувають особливого значення ідеальні образи дорослого чоловіка та жінки. Тому проблема, що вивчається, вимагає окремого розгляду ідеального образу дорослих чоловіка та жінки та, лише після цього, узагальнення його впливу на особистісний розвиток.

Основні результати першого розділу дисертаційного дослідження знайшли своє відображення в таких публікаціях:

1. Зоріна В. І. Про проблему дослідження ідеалу в сучасній психології / В. І. Зоріна // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць ; Ун-т менедж. освіти НАПН України ; редкол. : О. Л. Ануфрієва та ін. ; голов. ред. В. В. Олійник. – К., 2005. – Вип. 3(16). – 2011. – С. 267–271.

2. Зоріна В. І. Зміст і структура ідеального образу дорослого як чинника особистісного розвитку підлітка / В. І. Зоріна // Наука і освіта : наук.-практ. журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – Одеса, 2015. – № 1/СХХХ. – С. 65–72.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ІДЕАЛЬНОГО ОБРАЗУ ДОРΟΣЛОГО ЯК ЧИННИКА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКА

У другому розділі нашого дисертаційного дослідження представлено методологічне обґрунтування, методичне забезпечення вивчення ідеального образу дорослого як чинника особистісного розвитку підлітка, надано верифікацію теоретично визначеного інструментарію, зокрема, розроблених автором критеріїв контент-аналізу творів, побудовано та верифіковано факторну модель ідеального образу дорослого, виявлено вікову динаміку особистісного розвитку й ідеального образу дорослого та зв'язки між показниками особистісного розвитку і сприйняттям образу ідеального дорослого з урахуванням гендерного аспекту, наведено результати порівняльного і кореляційного аналізу отриманих емпіричних даних.

2.1. Організація й психодіагностичні методи дослідження ідеального образу дорослого та особистісного розвитку підлітка

Дослідження проводилось протягом 2011–2013 рр. на базі загальноосвітніх середніх шкіл №№ 84, 87, 31, Навчально-Виховного Комплексу № 114 та «Корн», гімназії № 109 ім. Т. Г. Шевченка м. Києва.

За основу в нашій роботі ми брали найбільш часто використовувану вікову періодизацію Д. Ельконіна [363; 364], який виділяє «молодшу підлітковість» – 11-14 років, і «старшу підлітковість» («ранню юність») – 14-17 років. Але наша робота має специфічний предмет, який потребує уточнення. Для цього докладніше розглянемо суттєві ознаки підліткового віку в цій періодизації, за якими він відрізняється від дитинства. Такими в молодшому, за Д. Ельконіним [363], підлітковому віці, є поява принципово нової ведучої діяльності – інтимно-особистісного спілкування з однолітками,

а також «відчуття дорослості», через яке підліток перебудовує власні діяльність та відношення. Порівняно з молодшим, в старшому підлітковому віці з'являється потреба в самопізнанні, формується самосвідомість, ставляться завдання щодо саморозвитку. Сама періодизація заснована на критерії ведучої діяльності, в якій образ дорослого є вторинним і не є предметом дослідження. *Вважаємо, що в контексті нашого дослідження, саме дійова актуалізація образу дорослого – коли він дійсно стає чинником особистісного розвитку, – є «точкою впливу» в експерименті.* Як буде показано в наступному підрозділі, саме в 14, а переважно в 15 років, в дев'ятому класі, образ дорослого набуває специфічності – з потенційного він стає орієнтиром для особистісного розвитку.

Роботою було охоплено 236 учнів зазначених закладів, які були розподілені на групи за такими характеристиками:

1. Стать: 48,2 % – хлопців, 51,8 % – дівчат;
2. Вік: 32,9 % – молодших підлітків (учнів 7 класів), з них 16,7 % – дівчат, 16,2 % – хлопців),
42,3 % – середнього підліткового віку (учнів 8–9 класів), з них 22,2 % – дівчат, 20,1 % – хлопців),
24,8 % – старших підлітків (учнів 10–11 класів, з них 12,9 % – дівчат, 11,9 % – хлопців).
3. Регіон проживання: 25,1 % – центральний, 74,9 % – інші регіони.
4. Тип навчального закладу: загальноосвітні навчальні заклади традиційного типу (54,7 %), заклади нового типу – гімназії, навчально-виховні комплекси (45,3 %).

Програма проводилася з частиною підлітків, які брали участь в первинному дослідженні. Решта учнів цього ж віку стали контрольною групою.

Відповідно до структури ідеального образу було визначено методичну базу дослідження, вона наведена в таблиці 2.1.

Отримані дані піддавались статистично-математичним методам обробки даних (кореляційний, факторний аналіз). Статистична обробка даних і графічна презентація результатів здійснювалася за допомогою статистичної програми Statistica 5.5.

Завданнями констатувального експерименту були: 1) верифікування теоретично визначеного методичного інструментарію, зокрема, розроблених нами критеріїв контент-аналізу творів; 2) побудування та верифікування факторної моделі ідеального образу дорослого; 3) виявлення вікової динаміки особистісного розвитку підлітків та ідеального образу дорослого (за нашими критеріями) та виявлення зв'язку між показниками особистісного розвитку і сприйняттям образу ідеального дорослого з урахуванням гендерного аспекту.

Верифікування теоретично визначеного методичного інструментарію, зокрема, розроблених нами критеріїв контент-аналізу творів.

Графічно хід дослідження представлений на рис. 2.1. Саме у графічному вигляді краще видно, що чинники були виділені після теоретичного аналізу та співставлення різних підходів до розвитку – в генетико-моделюючому підході. Далі, послідовно, з них були виділені критерії виміру особистісного розвитку, які були операціоналізовані в методиках. Згодом вони були апробовані в первинному тестуванні, яке також дозволило оцінити рівень розвитку досліджуваних та одержати емпіричну факторну модель, яка стала основою подальшого аналізу і дозволила описати вікову динаміку не тільки образу дорослого.

Виходячи з цього, провідним методом нашого дослідження було вибрано самоопис, причому принципово важливим було застосування різних його способів. Такими в нашому дослідженні стали: семантичний диференціал [293], методика діагностики міжособистісних відносин [304], твори [83; 174; 182]. Одночасно ці методики розкривали зміст «реальних» і «ідеальних» образів себе, однолітка, дорослого. Уявлення про структуру цих образів відбилося в емпіричній факторній моделі. Суб'єктивна віднесеність

образів, у тому числі ідеального образу дорослого, виявлялася за допомогою найбільш інформативного для наших завдань субтеста «Ідентифікація» методики «Символічні завдання на виявлення соціального Я» (The Self Social Symbols Tasks) [36].



Рис. 2.1 Структура дослідження ідеального образу дорослого як чинника особистісного розвитку підлітка

Вище обґрунтовувалася надзвичайна складність опису образу. Тому нами було вирішено виявляти його структуру емпірично за допомогою

семантичного диференціалу, а теоретичний аналіз дозволив вибрати об'єкти оцінки.

Особистісний семантичний диференціал.

Ще в 1957 році ХХ ст. Ч. Осгуд [234] та П. Таннебаум [36; 234] продемонстрували специфічність окремих понятійних класів. У їх дослідженні політичної лексики було виявлено, що у свідомості американців диференціація політичних фігур і відповідних понять відбувається лише за одним фактором, який вони визначили як «доброзичливий динамізм – люте безсилля». Вони використовували класичний семантичний диференціал, який на більш загальних об'єктах стійко давав загальновідому трифакторну структуру – «Сила», «Оцінка» та «Активність». У більш приватній області вони злилися в один фактор. У відомому тезаурусі особистості Ч. Осгуда [293], навпаки, було отримано вже вісім факторів. Хоча, три з них відповідали класичній тріаді, вони не були найпотужнішими і в цій області отримали, навіть, інші найменування. Наприклад, шкали, які зазвичай входили до фактору «Оцінка», спільно з деякими іншими увійшли в фактор «Моральність – Аморальність».

З цих та інших досліджень можна зробити висновок про те, що спеціалізовані семантичні простори, з одного боку, більш варіативні, відрізняються іншим змістом факторів, а з іншого – релевантні загальним семантичним просторам, які отримані за допомогою універсальних семантичних диференціалів. Тобто, множина факторів приватних семантичних просторів є конкретизацією факторів, одержуваних на основі універсальних семантичних диференціалів [242; 243]. Приватні семантичні простори дозволяють проводити більш тонкий семантичний аналіз. Їх факторні структури, на думку В. Петренко [243], можуть інтерпретуватися як своєрідна категоріальна «сітка» житейської, буденної свідомості. Або того, що в когнітивній психології прийнято позначати як «імпліцитна теорія особистості» (Дж. Келлі) [149]. У цьому сенсі всі фактори, що одержані таким чином, не є науковими поняттями, а являють собою повсякденні

життєві категорії. Відомо також, що такі категорії усвідомлюються слабо і як такі, що рідко формулюються, хоча й визначають сприйняття об'єктів і подій навколишнього світу, породжують висловлювання і, взагалі, є основою поведінки. Власне, саме тому така структура і називається імпліцитною.

В. Петренко [243] також наводить дані, що свідчать про те, що універсальні семантичні диференціали якраз тому дають більш «чисті» ортогональні фактори, що лексика для них береться з самих різних понятійних областей, і тенденції до специфічності кожної з них взаємно нівелюються. При цілеспрямованому ж підборі лексики такого взаємного нівелювання не відбувається, і з'являються фактори, що утворюються «склеюванням» базисних факторів. Так, цілком можна уявити, що незалежні один від одного базисні фактори «Сила» і «Оцінка» виявляться зв'язаними в області моралі.

На додаток до зазначених відмінностей слід відзначити, що спеціалізовані семантичні диференціали більшою мірою, ніж універсальні, дають уявлення про денотативні, або предметні ознаки, так як випробовувані включені в предметну діяльність у відповідній галузі, поняття, що оцінюються, досить конкретні, і у випробовуваних є предметний зміст для них.

Найбільш часто використовуваним різновидом спеціалізованих семантичних диференціалів є так звані особистісні, створені на базі прикметників, що позначають риси особистості та характеру, і орієнтовані на оцінку самого себе чи іншої людини. Такий стимульний матеріал і завдання дозволяють описувати одну з найважливіших підсистем образу світу – сферу уявлень про себе та інших людей. Саме такий використовували й ми.

Конкретними об'єктами оцінки можуть бути реальні люди, літературні персонажі, портрети та інші стимули, що позначають людей. На основі подібності оцінок цих об'єктів за шкалами будується матриця подібності шкал, яка потім піддається факторному аналізу. Виділені факторні структури відображають властиві випробуванним структури категоризації через призму

яких відбувається сприйняття іншої людини або самого себе, або «наївну буденну теорію особистості», що вироблена життєвою практикою піддослідних. Вище вже наводилося обґрунтування того, що в семантичному диференціалі проявляються саме властиві суб'єкту способи категоризації.

В процесі дослідження за основу було взято особистісний семантичний диференціал, запропонований В. Серкіним [293], наведений у Додатку А.1. **Образами (об'єктами оцінювання) в нашому дослідженні були: Я-реальний (реальна), Я-ідеальний (ідеальна), Реальний дорослий (реальна доросла жінка), Ідеальний дорослий (ідеальна доросла жінка).** Тобто контролювався фактор гендеру: для оцінювання пропонувалися бланки семантичного диференціалу з родовими закінченнями, що сприяло ідентифікації під час тестування.

Методика «Діагностика міжособистісних відносин» є адаптованим варіантом відомого трансперсонального тесту Тімоті Лірі (у адаптації Л. Собчик [304]). Вона вимірює зміст Я-концепції через відповідні характеристики, які випробовувані відносять до себе в процесі тестування.

Являє собою 128 тверджень про особливості міжособистісної поведінки. Для кожного з досліджуваних нами образів пропонувався окремий бланк з родовими закінченнями.

Слід пам'ятати, що ДМВ – не стандартизований опитувальник, не має чітких норм, а його завдання вельми «прозорі». Тому, результати слід розцінювати як суб'єктивну самооцінку випробуваним своєї, або того, кого він оцінює, поведінки, причому саме в міжособистісних контактах. У кожного випробуваного є своя «міра поширеності» відповідей, яка виражається в загальному числі віднесених до себе (або до Я-ідеального, або до іншої людини) якостей. Орієнтуватися тому потрібно не на абсолютні значення шкал, а співвідносити їх один з одним усередині результатів кожного окремого тестування.

Шкали в ДМВ називаються Октантами й мають наступний зміст (описано для відносно високих значень):

- I. Авторитарний (владний – лідируючий). При високих балах означає виражене прагнення придушувати оточуючих, лідирувати у всьому, одноосібно контролювати ситуацію. Диктаторський, владний, деспотичний характер. Оточуючі, зазвичай, відмічають цю владність, але визнають її і підкорюються.
- II. Егоїстичний (незалежний – той, що є суперником). Прагне бути «зверху і збоку». Відчужений від оточуючих. Самовдоволений (не плутати з самодостатністю!), незалежний, найчастіше розважливий. Часто хвалькуватий, зарозумілий.
- III. Агресивний (агресивно-прямолінійний). Агресивність не заради придушення, а через ворожість до оточуючих аж до асоціальної поведінки. Різкий, жорсткий, суворий в оцінці інших, непримиренний, дратівливий.
- IV. Підозрілий (недовірливий – скептичний). Відчужений від світу, який представляється ворожим і злим, але не захищений самовдоволенням, як (II). Уразливий, сумнівається у всьому, злопам'ятний, замкнутий. Розчарований у людях, потайливий. Через підозрілість і страх поганого ставлення відчуває труднощі в контактах.
- V. Підкорений (покірно – сором'язливий). Комплекс провини і неповноцінності. Поступливий з усіма і в усьому, схильний до самознищення. Слабовільний, пасивний, прагне знайти опору в кому-небудь, більш сильному. Сором'язливий, лагідний, легко ніяковіє, схильний підкорятися сильнішому без урахування ситуації.
- VI. Залежний (залежний – слухняний). Невпевнений в собі, тривожиться за будь-якої нагоди, залежний від інших і від чужої думки, конформний. Боязкий, безпорадний, не вміє чинити опір.
- VII. Доброзичливий (співпрацює – конвенціональний). Орієнтований на соціальне схвалення, прагне бути хорошим для всіх без урахування ситуації, заслужити визнання і любов. Охоче допомагає оточуючим,

щоб відчувати себе в центрі уваги. Має розвинені механізми витіснення і придушення, тому компроміси для нього природні.

VIII. Альтруїстичний (відповідальний – великодушний). Материнський тип відносин з людьми. Гіпервідповідальний до неадекватності, завжди приносить у жертву свої інтереси, прагне допомогти і співчувати всім, нав'язливий у своїй допомозі і занадто активний по відношенню до оточуючих. На відміну від (VII) залежить від референтної групи, а не від людей взагалі.

Ці характеристики в нашому дослідженні насамперед зіставлялися між собою, і характеристика кожного з образів для певних груп. Крім того, вони використовувалися для порівняльного та кореляційного аналізу.

При проведенні випробуваному видається опитувальник і стандартний бланк для відповідей. Об'єктами для оцінювання були Я-реальне, Я-ідеальне, Ідеальний дорослий, Реальний дорослий. Щодо останнього, досліджуваним в інструкції та усно пояснювалося, що мається на увазі хтось з досить добре знайомих йому дорослих. Як і для семантичного диференціалу, враховувалися гендерні особливості – пропонувалося оцінити дорослого саме своєї статі.

Дослідник пропонує прочитати інструкцію і перевіряє, чи правильно її зрозумів випробуваний, після чого можна приступати до власне тестування. Ми проводили його в груповій формі, у кожного випробуваного був свій опитувальник. Питання, якщо щось було незрозуміло, задавалися досліджуваними до експериментатора індивідуально, при цьому дослідник стежив за самотійністю відповідей.

Зразки бланків ДМВ наведені в додатку А.2.

Символічні завдання на виявлення «соціального Я» (The Self Social Symbols Tasks) [36] – одна з найбільш популярних проєктивних методик. Діагностичний інструмент являє собою серію оригінальних символічних проєктивних проб, спрямованих на вимірювання самовідношення та самоідентичності.

Розробники методики Б. Лонг, Р. Циллер і Р. Хендерсон [36] виходили з припущення, що фізична дистанція на аркуші паперу між колами, що символізують «Я» та значущих інших, може бути інтерпретована як психологічна дистанція, позиція лівіше інших – як цінність «Я», яке переживається, позиція вище – як пережита «сила Я», яке переживається. Передбачалося також, що невербальні відповіді випробовуваних менш схильні до впливу чинників, іррелевантних вимірюванню «Я-концепції». Символічні завдання відповідають різним аспектам (вимірам) «Я-концепції»:

1. Самооцінка визначається як сприйняття суб'єктом своєї цінності, значущості в порівнянні з іншими.

2. Сила визначається як перевага, рівність або підпорядкованість по відношенню до певних авторитетних фігур.

3. Індивідуалізація – мислима подібність або відмінність від інших людей.

4. Соціальна зацікавленість – сприйняття себе частиною групи або відокремленим від інших.

5. Ідентифікація – включення або невключення себе в «Ми», утворене з конкретним іншим. Випробовуваному надаються горизонтальні ряди кіл, ліві крайні з яких позначають конкретних людей (мати, батька, друга, вчителя тощо). Випробований повинен вибрати коло у кожному ряду, що позначає його. Чим більше кіл між «Я» та іншим, тим слабкіше «Ми».

6. Егоцентричність – сприйняття себе «фігурою» або «фоном».

7. Складність – ступінь диференційованості «Я – концепції».

Простота та оригінальність символічних завдань, можливість їх застосування на різних контингентах обстежуваних (починаючи з трирічних дітей і закінчуючи дорослими), зумовили широке їх використання. У літературі представлено багато даних, зібраних як авторами методики, так і іншими дослідниками, що свідчать про надійність та валідність завдань, хоча і не в рівній мірі кожного з них. В цілому проби мають задовільну надійність. Так, наприклад, ре тестова надійність для підлітків досягає за самооцінкою

0,80, ідентифікацією 0,78, соціальною зацікавленістю 0,84, силою 0,65, егоцентричністю 0,58.

Підтверджується в цілому конструктна валідність. Емпірично доведено, що діти мають «найкращих» дітей ліворуч, а «поганих» – праворуч; матір і батька, як правило, також мають ліворуч, себе в ряду дітей діти розташовують лівіше, ніж в ряду дорослих. Нейропсихологічні пацієнти і соціальні ізоляти розташовують себе правіше, ніж відповідно здорові діти і соціометричні лідери. Пацієнти психіатричних клінік лівіше ніж себе ставлять психіатрів, психологів, соціальних працівників, медичних сестер, нянечок та інших хворих. Індекси самооцінки і сили виявилися пов'язаними з широким колом змінних, які поєднують в собі расовий статус, соціоекономічний рівень, старшинство серед дітей у сім'ї, шкільні успіхи, потребу в досягненні, популярність тощо, всього більше двох десятків змінних.

Автори символічних завдань використовували для обґрунтування методики положення різних психологічних теорій. Зокрема, індекси «Індивідуація», «Ідентифікація», «Соціальна зацікавленість» відбивають, вірогідно, приєднуючу складову «Я-концепції» та залежно від конкретної модифікації різні самоідентичності: сімейну, з колективом однолітків, статеву тощо.

Виходячи з предмету нашого дослідження, ми вибрали субтест «Ідентифікація» [36], а об'єктами, з якими випробовуваним пропонувалося встановити ступінь цієї ідентифікації, були «Вчитель», «Однокласники», «Батько», «Мати» та «Ідеальний дорослий». Кіл, в яких випробуваний має поставити «Я», шість. Відповідно, оцінки суб'єктивної близькості, або ідентифікації, варіюють від 1 (найдалше) до 6 (найближче до об'єкту оцінки коло). При індивідуальній інтерпретації інформативною є не абсолютна норма, а перевага близькості до тих чи інших об'єктів.

В бланку SSST (The Self Social Symbols Tasks – Символічні завдання на виявлення «соціального Я») використана так звана «техніка розсіювання»:

«непомітно» виділення певних частин тексту. В даному випадку слова «Будь ласка» та «Дякуємо» виділені 15-м кеглем. На фоні тексту з 14-м кеглем це дійсно непомітно, проте фіксується підсвідомо та стимулює позитивний емоційний фон. Під час нашого дослідження практично не було відмов заповнювати цей та інші тести. Бланки наведено в Додатку А.3.

Твори і їх контент-аналіз [83; 174; 182], як зазначалося вище, були призначені, в першу чергу, для діагностики рівня особистісного розвитку.

Обґрунтування критеріїв особистісного розвитку в контент-аналізі творів спирається на ідеї Л. Виготського [79; 80] про єдність мовлення та мислення, а також на більш сучасні досягнення психолінгвістики з урахуванням вікової динаміки (І. Горелов, К. Седов, [95]; О. Журавльов [119]; О. Залевська [122]; Л. Засекіна, С. Засекін [123; 124]; М. Карп'юк [147]; О. Уланович [322]; Т. Ушакова [323] та ін.).

Так, зокрема, В. Абраменкова [1] вказує, що розвиток мовлення йде за рахунок розширення словникового запасу і множини значень слів. Тобто, розширюється можливість взаємодії зі світом, яка в генетико-моделюючому підході до розвитку особистості є умовою існування життєвої енергії як взаємодії природного та історичного. Ми вважаємо, що це відображається в кількості слів, яку підлітки застосовували в творах з докладною і чіткою інструкцією.

Підліткам було запропоновано написати міні-твір про своє майбутнє доросле життя, структуроване наступною інструкцією:

«Будь ласка, на цьому аркуші опишіть у формі міні-твору образ Ідеального дорослого, яким (якою) б Ви хотіли бути через 15-20 років: де тоді будете жити? Чим займатися? Чи будете перебувати у шлюбі? Чи будуть діти, скільки і якого віку? До чого будете прагнути? Опишіть те, що самі вважаєте важливим».

Обсяг твору обмежувався бланком розміром – А5.

Контент-аналіз цього твору проводився за *критеріями*, що впливають з теоретичної моделі та основних положень психолінгвістики. Зокрема, ми спиралися на роботи О. О. Леонтьєва [174; 175] та Д. Г. Трунова [321].

Як зазначалося в теоретичному підрозділі 1.1, розвиток особистості підлітка відбувається за рахунок якісного, структурного ускладнення його внутрішнього змісту. Щоб дослідити цей внутрішній зміст, *автором було запропоновано 2 основних групи критеріїв* – структурну та змістовну, які допомагають описати форму і якість прояву ознак розвитку в творах. Основні критерії діляться на підкритерії з різними градаціями/рівнями.

До *структурних критеріїв* відносилися обсяг і кількість фраз (речень).

До *змістовних критеріїв* відносилися:

- грамотність / зрозумілість;
- обмеженість / вихід за межі інструкції;
- обґрунтованість картини майбутнього (амбіцій);
- провідний рівень цінностей.

«*Грамотність / зрозумілість*» творів робить зміст більш зрозумілим. Зазвичай це означає, що випробуваний сам краще розуміє зміст своїх творів, його фрази більш осмислені, зрозуміле значення слів, власні думки більш структуровані. Так само грамотність може вказувати на те, що підліток багато читає, звертає увагу на якість форми викладеного змісту.

В процесі дослідження при цьому були виявлені наступні *градації/рівні*:

1 – орфографічні помилки, немає розділових знаків, малозрозуміло, що хоче сказати;

2 – грамотність низька, але можна зрозуміти думку;

3 – орфографічних помилок немає, розділові знаки частково пропущені, думка чітка;

4 – повністю грамотно, немає відповіді на 1-2 запитання;

5 – максимально чіткий виклад: повна відповідь на питання, розділові знаки розставлені правильно, орфографічних помилок немає.

«Обмеженість / вихід за межі інструкції» – ми визначаємо, наскільки випробуваний обмежується рамками заданої інструкції, чи може заявити про свою життєву позицію, не використовуючи конкретно задані рамки-питання. Так само цей критерій можна використовувати, щоб виявити наявність послідовності у викладі своїх думок, чи здатний випробуваний вирішувати задачу за завданням у своєму творі, відповідаючи на конкретні питання інструкції, і яким чином ці завдання ним усвідомлюються.

В процесі дослідження при цьому були виявлені наступні *градації / рівні*:

- 1 – відповідь на меншу частину питань (< 50 %) з інструкції;
- 2 – відповідь на більшу частину питань (> 50 %) з інструкції, але не на всі;
- 3 – коротка відповідь на всі питання;
- 4 – відповіді розгорнуті, з поясненнями;
- 5 – позначена життєва позиція.

«Обґрунтованість картини майбутнього» (амбіцій) дає нам можливість зрозуміти, чи усвідомлює випробуваний необхідність наявності способів досягнення мети, реальні підстави, те, від чого можна відштовхуватися. Якщо фантазії підлітка мають обґрунтування, значить, у нього є уявлення про розвиток, дозрівання, що може вказувати на розвиток його власної особистості. Те, що вже звично, проаналізовано і усвідомлено, зазвичай, заземлює людину, це його матеріальність, поки інші ідеї ще «парують», тобто, матеріальне обґрунтування ідей вказує, що вже є якийсь осмислений пласт, від якого можна відштовхуватися. Навіть високі претензії і цілі можуть вказувати на те, що підліток уявляє якусь структуру способу досягнення своїх цілей. Зазвичай, приклад такого обґрунтування подають батьки. Іноді, підлітки у своїх творах посилаються на досвід своїх батьків «буду як мама».

В процесі дослідження при цьому були виявлені наступні *градації / рівні*:

1 – нереальні претензії (життя в США, Парижі, на Гаваях, чоловік олігарх, мільйони та ін.);

2 – реалістичні для середнього класу амбіції (менше, ніж міністр чи олігарх);

3 – є невизначена відповідь на питання про прагнення (до ідеалу, без його вказівки);

4 – є пояснення способу досягнення (буду заробляти психологією, бізнесом);

5 – високі обґрунтовані претензії.

«Провідний рівень цінностей» вимірює ступінь духовності. Оцінюється наявність цінностей, їх рівень, незалежно від обсягу, якщо вони позначені, згадані у творі. Чим вище рівень цінностей, чим більше проявляється духовність, тим більше ми маємо підстав стверджувати про наявність високого рівня розвитку, про складність організації особистості.

В процесі дослідження при цьому були виявлені наступні *градації / рівні*:

1 – матеріальні: житло, гроші;

2 – соціальні: соціальний статус визначений (психолог, міністр, модель, олігарх, дружина олігарха), також є відповідь на питання про шлюб і дітей;

3 – духовні: творчість, саморозвиток; провідна цінність - сім'я;

4 – альтруїстичні: врятувати світ, всіх вилікувати, вбити всіх виродків та ін.;

5 – представлені всі чотири рівні.

Слід зазначити, що кожному з критеріїв ми додали градацію/рівень (низький-середній-високий), який показує супінь вираженості певного критерію.

Слід зауважити, що виділені нами у теоретичному розділі узагальнені показники особистісного розвитку підлітків відповідають критеріям контент-аналізу творів наступним чином.

Показник «Визначеність життєвої перспективи у часі (рівень іреальності та реальності майбутнього)» у творах ми діагностували за критеріями «Обґрунтованість картини майбутнього» (амбіцій) та «Провідний рівень цінностей». При цьому ми не встановлювали такої відповідності, як, наприклад, «висока реалістичність» – «високий рівень розвитку», адже ми не мали зовнішніх щодо творів критеріїв. Крім того, важливим є комплексний характер оцінювання, тобто, не за одним окремим критерієм, а за усіма водночас. Вочевидь, що це змістовний критерій, і нижче ми приводимо досить чітку градацію, засновану на найбільш безпосередніх ознаках текстів.

Показник «Когнітивне освоєння ситуації» ми розглядали як за структурними (обсяг і кількість фраз, речень), так і за змістовними («Грамотність / зрозумілість», «Провідний рівень цінностей») критеріями контент-аналізу творів. Зазначений вище принцип комплексності застосовувався і тут. При цьому грамотність та зрозумілість об'єднані виходячи з того, що контент-аналіз виконувався дорослою людиною (автором), для якої ці ознаки близькі. Таким чином, був врахований суб'єктний підхід, який не часто рефлектується при контент-аналізі. Провідний рівень цінностей відображує соціалізованість, яка може бути визначена як перехід від егоїстичних цінностей до соціальних.

Показник «Збереження власної виразності при взаємодії з соціумом (креативність)» ми пов'язували зі змістовними критеріями «Обмеженість / вихід за межі інструкції» та «Провідний рівень цінностей». Справа в тому, що вищі градації (вищий рівень) надавалися не тільки за виходом за межі інструкції, але й за її виконанням. Тобто, високо не оцінювалися твори, в яких інструкція не виконувалася, креативність була пов'язана з адекватністю.

При статистичній обробці задля оцінювання змін під впливом розвивальної психологічної програми особистісного розвитку підлітка ми теж користувалися не довільно встановленими нормами, а принципом «більше – менше». Тобто, якщо фіксували статистично достовірні зміни в

розподілі, то саме це вважали ознакою не випадкового впливу усвідомлення образу дорослого.

Методологічна база дослідження узагальнена в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Методологічна база дослідження ідеального образу дорослого як чинника особистісного розвитку підлітка

Компонент	Емпіричні показники	Методи дослідження
Когнітивний	<p>Когнітивне освоєння ситуації <i>Характеристики семантичного простору:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - семантична близькість-віддаленість образів, - розташування образів відносно факторів моделі; <p><i>Критерії оцінювання творів:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - грамотність / зрозумілість, - провідний рівень цінностей; - обсяг і кількість фраз. 	Семантичний диференціал ([293], Додаток А.1); Факторний аналіз [243], Аналіз творів (авторська розробка)
Операційний	<p>Ідентифікація з соціальними об'єктами</p> <ul style="list-style-type: none"> - оцінки за SSST <p>Збереження власної виразності при взаємодії з соціумом(креативність)</p> <p><i>Критерії оцінювання творів:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - обмеженість/вихід за межі інструкції; - провідний рівень цінностей; <p>Визначеність життєвої перспективи у часі</p> <ul style="list-style-type: none"> - обґрунтованість картини майбутнього (амбіцій); - провідний рівень цінностей 	Методика «Self Social Symbols Tasks» - «Символічні завдання на виявлення «соціального Я» ([230], Додаток А.3); Аналіз творів (авторська розробка)
Ціннісно-смысловий	<p>Зміст образів за шкалами ДМВ</p> <p>Кореляційні зв'язки між образами себе і дорослого</p> <p><i>Критерії оцінювання творів:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - провідний рівень цінностей 	Опитувальник «Діагностика міжособистісних відносин» ([304], Додаток А.2); Аналіз творів (авторська розробка)

В таблиці ми згрупували емпіричні показники за загальноприйнятими у вітчизняній психології компонентами – когнітивним, операційним та ціннісно-смысловим. Звертаємо увагу на відносність такого виділення – адже майже усі методики, які ми застосовували, відповідають водночас кільком компонентам. Показники особистісного розвитку в генетико-моделюючому підході [45; 194; 195], що визначені в першому розділі нашої роботи, набули подальшої конкретизації в критеріях оцінювання творів та шкалах психодіагностичних методик. При цьому застосовуються такі скорочення назв методик: ДМВ – «Діагностика міжособистісних відносин»; СД – семантичний диференціал; SSST – субтест «ідентифікація» з тесту «Self Social Symbols Tasks».

Відповідність між показниками особистісного розвитку та вимірювальними конструктами психодіагностичних методик встановлювалася теоретично на підставі аналізу поняття особистісного розвитку в першому розділі. Але більшість з цих передбачень були підтверджені статистично через достовірні кореляційні зв'язки та відмінності між старшими та молодшими підлітками, які наведені в підрозділі 2.3. Саме такі підтвердження відповідності й долучені до таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Відповідність показників особистісного розвитку (факторів з семантичної моделі ідеального образу дорослого за семантичним диференціалом) та критеріїв контент-аналізу творів

Показники особистісного розвитку / фактор з семантичної моделі ідеального образу дорослого за СД*	Шкали психодіагностичних методик	Змістовні та структурні критерії контент-аналізу творів
Визначеність життєвої перспективи у часі (рівень іреальності та реальності майбутнього) / «Упевненість»	- ідентифікація з батьками та з ідеальним дорослим за SSST; - 1, 4, 8 октанти образу Я-реальне в ДМВ; - 7 та 8 октанти образу Я-ідеальне в ДМВ; - 1, 8 октанти образу ідеального дорослого в ДМВ	обґрунтованість картини майбутнього (амбіцій); провідний рівень цінностей

Продовження таблиці 2.2

Когнітивне освоєння ситуації / «Замкнутість»	- ідентифікація з однокласниками та учителем за SSST; - 2, 4 октанти образу Я-реальне в ДМВ; - 7 та 8 октанти образу Я-ідеальне в ДМВ; - 1, 8 октанти образу дорослого в ДМВ	грамотність / зрозумілість; провідний рівень цінностей; обсяг та кількість фраз
Збереження власної виразності при взаємодії з соціумом (креативність) / «Статусність»	- ідентифікація з учителем за SSST; - 3 октант ідеального образу дорослого в ДМВ	обмеженість / вихід за межі інструкції; провідний рівень цінностей

Як можна бачити, в табл. 2.2 наведені не чотири, а три фактори факторної моделі – ті, з якими було знайдено найбільше кореляційних зв'язків інших параметрів – шкал психодіагностичних методик та критеріїв контент-аналізу творів.

2.2. Кількісні та якісні показники, критерії для виміру особистісного розвитку підлітка та ідеального образу дорослого

У нашому дослідженні поняття розвитку визначається з системних позицій як ускладнення структури, тобто зростання кількості елементів і зв'язків між ними при збереженні певного рівня організованості. Ще один аспект розвитку – підвищення диференційованості елементів. Вона мінімальна, якщо всі елементи однакові, а розвиток полягає у зростанні кількості категорій, за допомогою яких можна описати ці елементи. Третій аспект розвитку – зростання інтегрованості, тобто можливості пристосовувати внутрішню структуру до зовнішніх умов. Вона проявляється в адекватному гнучкому управлінні, центр якого знаходиться в самій системі. На рівні поведінки в психології це прийнято називати саморегуляцією. Звідси впливає четвертий критерій – переважання внутрішнього аспекту

саморегуляції над зовнішнім. Узагальнити всі ці структурні критерії розвитку можна критерієм функціональним – в системі, що розвивається, постійно з'являються новоутворення, тобто функціонування такої системи є творчим.

Таким чином, мінливість зовнішніх умов вимагає пристосування системи (організму, особистості і ін.) в напрямку ускладнення взаємодії суб'єкта адаптації та зовнішнього середовища. Це забезпечується структурним ускладненням системи і її функціонуванням на все більш високому рівні. З психологічного боку, це пов'язано з об'ємом параметрів зовнішнього середовища, які відображає психіка. С. Д. Максименко [194; 197] зазначає, що будь-яка система має лише дві альтернативи в пристосуванні: розвиток або деградацію, окремим варіантом якої є «зупинка».

На основі уточнення предмету дослідження в розділі роботи особистісний розвиток було визначено з позицій генетико-моделюючого підходу як зміна в трьох напрямках: ускладнення суб'єктних відносин з соціумом, освоєння більшої кількості соціальних ролей і підвищення ступеня інтеграції особистості. Всі ці напрямки передбачають збільшення усвідомленості, яка операціонально проявляється у здатності самовербалізації. Крім того, важливим критерієм розвитку є чіткість тимчасової перспективи.

Найбільш явно рівень особистісного розвитку проявлявся у творах. Спеціально розроблені нами критерії для їх контент-аналізу дозволили оцінити структурні параметри мовлення як потенційну здатність до самовербалізації, в тому числі, щодо тимчасової перспективи. Ці параметри зіставлялися з факторами емпіричної моделі, як і параметри самоопису в методиці «Діагностика міжособистісних відносин» за допомогою кореляційного аналізу.

Конкретизовану таким чином факторну модель було покладено в основу *розвивальної психологічної програми особистісного розвитку підлітка*, ключовим моментом в якій виступає рефлексивна діяльність. Ця

частина нашого дослідження була експериментальною. Програма проводилася з частиною підлітків, які брали участь в первинному дослідженні – експериментальна група, а решта стали контрольною групою. Порівняння результатів у контрольній та експериментальній групах виявило ряд достовірних відмінностей між ними, що підтвердило ефективність програми та адекватність емпіричної моделі, що лежить в її основі.

Дані, що були одержані нами за допомогою семантичного диференціалу, піддавалися факторному аналізу, результати якого представлені у вигляді семантичного простору.

Побудування та верифікування факторної моделі ідеального образу дорослого. Побудова семантичного простору за допомогою факторного аналізу.

Для вирішення одного із завдань нашого дослідження – опису динаміки образу ідеального дорослого, необхідно було побудувати модель, деякий набір параметрів опису цього образу. Це, зокрема, передбачало доповнення виявлених попередніми дослідниками теоретичних моделей емпіричною.

Будь-яку модель можна розглянути як набір параметрів, що утворюють певну структуру. Як приклад, можна привести всім відому координатну площину. Вона гранично універсальна для опису місця розташування точок. У нашому випадку роль такої координатної площини, тільки більш багатовимірної, оптимальним чином виконує факторна модель. У ній, образно висловлюючись, окремі параметри з'єднуються в своєрідні вісі. За допомогою семантичних диференціалів, застосування яких було обґрунтовано вище, було отримано опис з 21 змінної, який є занадто громіздким і важким для розуміння. Необхідно було виявити структуру їх зв'язків між собою.

Для виявлення цієї структури добре підходить факторний аналіз, особливо доречний при великій кількості змінних. Він дозволяє виявити множинні зв'язки між ними, об'єднуючи в фактори найбільш тісно пов'язані. Усередині фактора цей цілісний взаємний вплив визначається конкретніше,

змістом критеріїв, що входять до нього. Простіше кажучи, факторний аналіз дозволяє виявити, структурувати цілісність.

Використовувався факторний аналіз за методом головних компонент у відповідному модулі програми Statistica 5.5. Кількість чинників в аналізі не обмежувалася. Оптимальне їх число після побудови початкової факторної моделі визначалося за графіком «кам'янистої осипі», що наочно показувало, після якої межі збільшення кількості факторів вже не призводить до підвищення якості моделі.

Автоматично вибиралася така факторна модель, яка б забезпечувала найбільший відсоток пояснювальної дисперсії, тому використовувався спосіб «повороту» Varimax normalized, що забезпечував найбільшу можливу рівномірність розподілу критеріїв за факторами. Далі виділялися критерії, які з однаково високими навантаженнями входили в два і більше фактори. Вони виключалися, і аналіз повторювався заново, так як змінювалася вся модель. В результаті, як це видно з наведених у Додатку Б.1 таблиць, залишилися ті критерії, які, на підставі домінування навантажень по одному з факторів, можна було чітко до них віднести. Обраний нами метод аналізу головних компонент припускає, що всі фактори по відношенню один до одного ортогональні, або, іншими словами, незалежні, їх кореляція один з одним нульова.

У ході побудови моделі було відкинуто шість шкал семантичного диференціалу. Решта п'ятнадцять чітко об'єдналися в чотири фактори, що разом описують 51 відсоток дисперсії. Такий показник є прийнятним, хоча і не дуже високим. Сам він свідчить про певну суперечливість уявлень підлітків про ідеал. У всякому разі, при подальшому відкиданні шкал відсоток пояснювальної дисперсії зменшувався. Перебір всіх варіантів обертання дозволяє стверджувати, що отримана модель є максимально якісною. Для досягнення цілей нашої роботи це означає, що слід особливу увагу приділити верифікації факторної моделі шляхом її зіставлення з даними, отриманими іншими способами. Тим не менш, факторна модель є

основою всього подальшого аналізу, надаючи йому структурованість. Нижче ми наводимо фактори разом з факторними навантаженнями (у дужках), які дають уявлення про силу внеску кожної зі шкал до фактору, і дозволяють визначити його узагальнений зміст. А емпірично вони згрупувалися наступним чином.

У перший фактор (15 % сумарної дисперсії) увійшли шість шкал: рішучий (0,671), незалежний (0,624), діяльний (0,544), впевнений (згодом назву змінено на авторитетний) (0,543), самостійний (0,541), справедливий (0,525). Як можна помітити, відповідні властивості особистості в психології традиційно відносять до вольових. Ми назвали цей фактор словом з підліткового сленгу *«Крутизна»*. Згодом ми замінили цю назву на *«Статусність»* (Додаток Б.1.).

Другий фактор (10 % сумарної дисперсії) містить три шкали: розслаблений (0,702), спокійний (0,681), незворушний (0,603). На наш погляд, адекватною назвою для даного фактора буде *«Вневненість»*, проявами якої є вищенаведені епітети.

Третій фактор (14 % сумарної дисперсії) також містить три шкали: мовчазний (0,702), відлюдний (0,692), замкнутий (0,684). Те, що всього три змінних пояснюють майже такий же відсоток дисперсії, як і перший фактор з шести змінних, вказує на значущість цих характеристик для підлітків. Це дозволяє зробити попередній висновок про актуальність для них взаємодії або невзаємодії зі світом (соціумом). Виходячи з цього, фактор був названий *«Замкнутість»* від зовнішнього світу.

Четвертий фактор (12 % сумарної дисперсії) склали такі шкали як чуйний (0,651), поступливий (0,672), доброзичливий (0,652). Він, як і третій, має соціальний характер, але описує більш глибоке ставлення до інших людей. Тому ми назвали його *«Доброзичливість»*.

Далі наведемо результати у вигляді діаграм. Певною мірою ці факторні діаграми можуть вважатися «мапами розвитку» самосвідомості підлітків щодо образів Ідеального та Реального дорослого. Відзначимо, що факторні

координати умовні, а основна інформація – у відносному розташуванні об'єктів оцінки один щодо одного.

На представленому рис. 2.2 чітко видно, що за обома факторами образ «Я» протилежний «Ідеальному дорослому». Тобто, випробовувані давали протилежні оцінки цим образам під час тестування. Можна помітити, що між ними, практично на одній лінії, розташовуються «Реальна доросла жінка» і «Реальний дорослий чоловік». Просторово останні два ближче до «Ідеального дорослого».

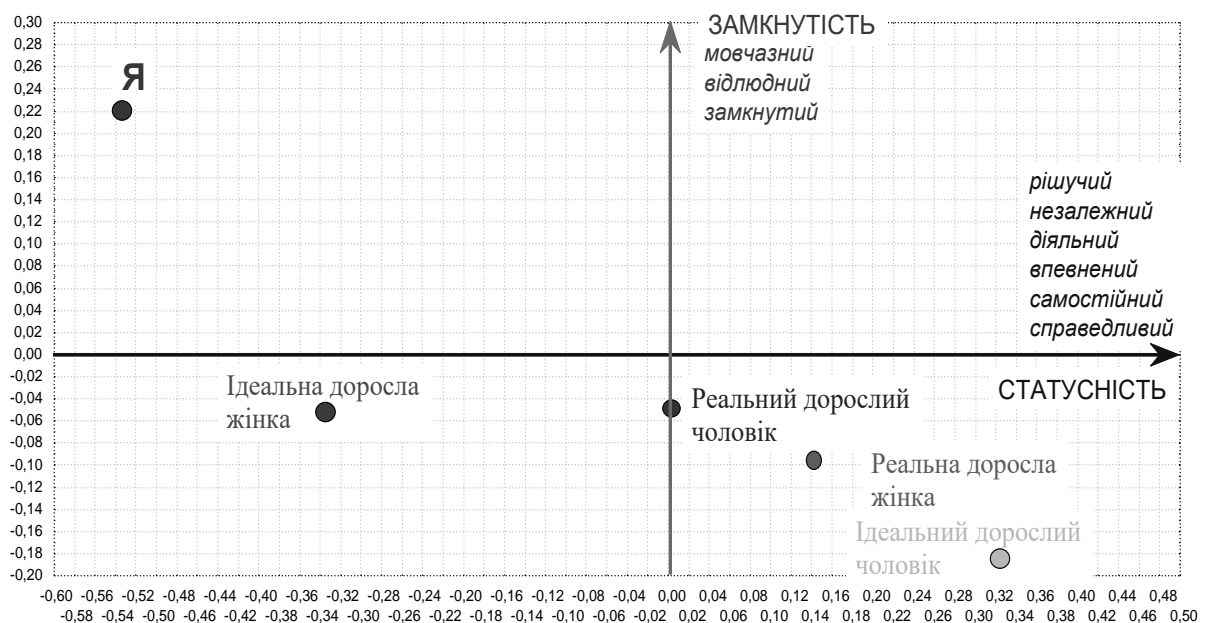


Рис.2.2. Семантичний простір факторів 1 і 3 в загальній вибірці

Трохи осторонь від цієї уявної лінії – образ «Ідеальною дорослої жінки». Його просторове положення характеризує «Ідеальну жінку» як слабку і більш схильну до відкритості, ніж до замкнутості.

Образ «Я», судячи за своїм розташуванням в семантичному просторі, характеризується низькою «крутизною» і високою замкнутістю. Відповідно, образи як реальних, так і ідеальних дорослих, є орієнтиром їх розвитку в напрямку поєднання одночасно крутизни та відкритості.

Це узагальнення в цілому, відповідає описаним в психології особливостям підліткового віку: нестійкість самооцінки, ускладненість соціальних контактів, боязкість – нахабство тощо, і підтверджує їх у контексті образу ідеального дорослого.

На наступній діаграмі (рис. 2.3) представлено семантичний простір, утворений іншою парою факторів. На ній теж передусім привертає увагу протиставлення, на цей раз пар образів. «Я» та «Реальний дорослий чоловік» представлені як мало впевнені в собі та швидше схильні до ворожості, ніж до доброзичливості. Образи ж ідеальних дорослих чоловіка і жінки, навпаки, впевнені в собі та доброзичливі. Цікаво, що «Реальна доросла жінка», якій випробовувані симпатизують, поєднує в собі такі характеристики, як низька впевненість і тенденція до високої доброзичливості. При цьому з образом «Я» вона подібна за низькою впевненістю і протилежна за доброзичливістю. Підлітки відносять себе і реального дорослого швидше до ворожих, ніж до доброзичливих.

Таким чином, з чотирьох встановлених факторів, що складають модель, один («Статусність») явно висловлює вольові властивості, один («Впевненість») – типовий емоційний стан, і два – носять соціальний характер, відбиваючи закритість від соціальної взаємодії («Замкнутість») та її спрямованість («Доброзичливість»). По-перше, зміст цих факторів відтворює структуру уявлень, якими підлітки користуються, оцінюючи і переживаючи себе в соціальній взаємодії і свідчить, на нашу думку, про значущість для підлітків взаємодії зі світом (соціумом).

По-друге, образ «Ідеального дорослого» дійсно служить орієнтиром, який визначає напрямок бажаного розвитку підлітка. Цей напрямок можна позначити як рух до вольових проявів, відкритості, впевненості і доброзичливості.

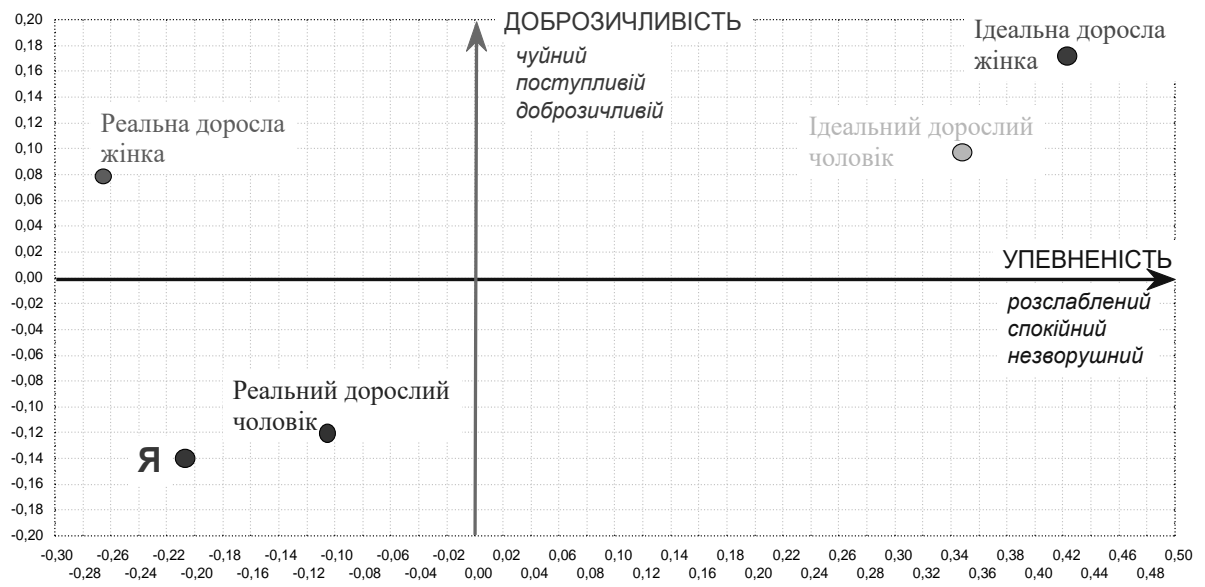


Рис.2.3. Семантичний простір факторів 2 і 4 в загальній вибірці

По-третє, підлітки в цілому сприймають себе як протилежність ідеальному образу дорослого за всіма виокремленими факторами. Образи реального дорослого, яким вони симпатизують чи які є для досліджуваних емоційно значущими, займають проміжне положення, варіюючи за окремими параметрами, залежно від їх статі й віку.

Далі доцільним є зробити **порівняльний і кореляційний аналіз результатів дослідження ідеального образу дорослого як чинника особистісного розвитку підлітка.**

Кореляційний аналіз у нашій роботі допомагає уточнити, поглибити зміст факторів, тобто верифікувати факторну модель, поглибити уявлення про зміст факторів, а також виявити типові закономірності. Його результати викладені таким чином. У дужках наводяться значення коефіцієнтів кореляції r , і точне значення рівня значущості p (ймовірності нульової гіпотези про те, що зв'язок випадковий). Позначення змінних такі ж, як і в додатках. Для аналізу зв'язків між змінними, вираженими за інтервальною шкалою – факторні координати, шкали ДМВ, ступінь ідентифікації з образами за SSST – використовувався коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона. Для даних, виражених за ранговою шкалою – параметрів аналізу творів – застосовувався коефіцієнт рангової кореляції Спірмена.

Результати кореляційного аналізу, які наведені в додатках Б.2 і Б.3, ще раз підтверджують адекватність побудованої факторної моделі. Так, шкали семантичного диференціала при оцінці образу Я (СД_1_Ш14 – СД_1_Ш21), які входять у другий фактор (СД_1_Ш14, СД_1_Ш15, СД_1_Ш21) найтісніше пов'язані саме з ним ($p < 0,0001$), і менше або недостовірно – з іншими факторами. Знаки коефіцієнтів кореляції теж відповідають змісту фактора. Крім того, другий фактор («Впевненість») тісно пов'язаний зі шкалою СД_1_Ш5 (впертий / поступливий) ($p = 0,001$), тобто, чим більша поступливість, тим більша впевненість. До того, ж ця шкала сильно і негативно пов'язана ($p = 0,001$) з першим фактором «Статусність («Крутизна»)», в який СД_1_Ш5 не входить.

Також найтісніше з першим фактором пов'язані ті шкали семантичного диференціалу, які в нього входять (СД_1_Ш8, СД_1_Ш9, СД_1_Ш11, СД_1_Ш13, СД_1_Ш17, СД_1_Ш20). А також шкала СД_1_Ш12 (енергійний, $p = 0,00$) має сильний зв'язок з цим фактором.

Третій фактор, крім шкал, які його складають, має тісний кореляційний зв'язок ($p < 0,0001$) ще з кількома шкалами, такими як СД_1_Ш1, СД_1_Ш9, СД_1_Ш11, СД_1_Ш12, СД_1_Ш14, СД_1_Ш16, СД_1_Ш17, СД_1_Ш19, СД_1_Ш20.

СД_1_Ш12 (млявий / енергійний) достовірно пов'язаний з першим ($r = 0,338$; $p = 0,000$) і третім ($r = -0,4308$; $p = 0,001$) чинниками – саме так.

Так само, крім третього фактору, шкала СД_1_Ш17 пов'язана з четвертим фактором, з яким виявлено тісний кореляційний зв'язок ($r = 0,339$; $p = 0,000$).

Шкали СД_1_Ш5, СД_1_Ш10, СД_1_Ш16 тісно корелюють з четвертим фактором доброзичливість, в який вони входять, що в черговий раз підтверджує адекватність факторної моделі. Крім цих шкал, так само існує тісний зв'язок ($p < 0,0001$) з такими шкалами, як СД_1_Ш11 (нерішучість), СД_1_Ш17 (невпевненість), СД_1_Ш21 (незворушність).

Крім того, кореляційні зв'язки зі шкалами тесту ДМВ при оцінці реального і ідеального образу-Я, дозволяють уточнити значення, яке випробовувані вкладали в свої оцінки за семантичним диференціалом. Так, фактор «Статусність» («Крутизна») достовірно і позитивно пов'язаний зі шкалою авторитарності ($r = 0,206$; $p = 0,023$). Тобто, чим вище випробовувані оцінюють свою крутизну, тим вище і свою авторитарність. Крім того, з крутизною позитивно достовірно пов'язані оцінки в ДМВ бажаної авторитарності ($r = 0,250$; $p = 0,006$) і бажаної незалежності ($r = 0,187$; $p = 0,037$). Теж саме в образі «Ідеального дорослого» за шкалою авторитарності ($r = 0,189$; $p = 0,037$).

З фактором «Впевненість» достовірно і негативно пов'язані шкала скептичність-недовірливість ($r = -0,304$; $p = 0,001$) і шкала бажаної скептичності в образі Я-ідеального ($r = -0,2605$; $p = 0,004$). Тобто, чим вище випробовувані оцінюють свою впевненість, тим нижче вони оцінюють свою скептичність і менше її бажають.

З фактором «Замкнутість» достовірно пов'язані шкали, що описують уявлення про себе на даний момент (Я-реальне). Зокрема, підпорядкованість з ним пов'язана позитивно ($r = 0,3402$; $p = 0,000$), а авторитарність негативно ($r = -0,223$; $p = 0,014$), недовірливість-скептичність ($r = 0,2304$; $p = 0,011$), залежність ($r = 0,187$; $p = 0,04$) доповнюють уявлення про «замкнутого» як про захист від підпорядкування.

З фактором «Доброзичливість» корелює більше шкал ДМВ. Шкала незалежності негативно корелює як з оцінкою власної «реальної» доброзичливості ($r = -0,2205$; $p = 0,006$), так і бажаної ($r = -1,866$; $p = 0,04$). Позитивно пов'язане ($r = 0,2384$; $p = 0,008$) уявлення школярів про себе, як про тих, що підкорюються з фактором «Доброзичливість». Можливо, у школярів є уявлення, що ті, хто володіє доброзичливістю, зазвичай, не дуже сильні й авторитетні, і змушені чи схильні, підкорятися. Це так само підтверджується позитивним кореляційним зв'язком фактора «Доброзичливість» зі шкалою залежності ($r = 0,29$; $p = 0,01$). Так само з

четвертим фактором пов'язані шкали дружелюбність ($r = 0,2347$; $p = 0,01$) і альтруїстичність ($r = 0,2381$; $p = 0,009$), що описують уявлення про себе на момент проведення дослідження. Таким чином, доброзичливість теж певною мірою можна вважати захистом, але іншого роду, ніж «Замкнутість», а вона здійснюється через покладистість і поступливість.

Після такої верифікації ми можемо глибше інтерпретувати зв'язки факторів моделі і шкал ДМВ при оцінюванні образів реального і ідеального дорослого, що більше відносяться до предмету нашого дослідження.

Перший фактор «Статусність» («Крутизна») позитивно пов'язаний зі шкалою ДМВ авторитарність в образі ідеального дорослого ($r = 0,1803$; $p = 0,048$), тобто чим вище авторитарність, тим вище «статусність» («крутизна»). Це збігається зі зв'язками при оцінці себе, тобто і при сприйнятті образу дорослого «Статусність» («Крутизна») має те ж значення.

Так само виявлено негативний кореляційний зв'язок між *другим фактором «Впевненість»* і шкалою скептичності - недовірливості ДМВ ($r = 0,2418$; $p = 0,008$) в уявленнях про реального дорослого. Можна припустити, що чим більше проявляють впевненість їх реальні знайомі дорослі, тим рідше скептичність і недовірливість можуть в них помітити випробовувані.

Фактор «Замкнутість» позитивно пов'язаний з більшою кількістю шкал ДМВ, ніж інші чинники. Чим сильніше виражена замкнутість, тим сильніше, відповідно, виражена підпорядкованість реального ($r = 0,2613$; $p = 0,004$) і ідеального ($r = 0,2415$; $p = 0,008$) дорослого, а також залежність в образі реального дорослого ($r = 0,2188$; $p = 0,016$) і недовірливість - скептичність ідеального дорослого ($r = 0,2038$; $p = 0,025$).

Фактор «Замкнутість» позитивно пов'язаний зі шкалами ДМВ, що описують образ реального дорослого, такими як прямолінійність-агресивність ($r = 0,2235$; $p = 0,009$) і скептичність - недовірливість ($r = 0,2038$; $p = 0,018$).

Фактор «Доброзичливість» позитивно пов'язаний зі шкалами ДМВ, а саме з дружелюбністю реального ($r = 0,1902$; $p = 0,028$) і ідеального ($r = 0,1728$; $p = 0,046$) дорослого.

Узагальнимо інтерпретацію результатів кореляційного аналізу факторних оцінок зі шкалами (октантами) опитувальника ДМВ, ще раз привівши ключові кореляційні зв'язки з усієї їх безлічі.

Виявлено, що в оцінці Я-реального *фактор «Статусність» («Крутизна»)* достовірно позитивно пов'язаний з першим ($r = 0,24$; $p < 0,001$) і другим ($r = 0,18$; $p = 0,006$) октантами ДМВ (Я-реальне), негативно – з п'ятим ($r = -0,19$; $p = 0,002$) і, майже достовірно, з шостим ($r = -0,12$; $p = 0,058$). Тобто, чим більші факторні оцінки випробуваних за шкалами семантичного диференціалу, що входять до фактору «Статусність» («Крутизна»), тим вище вони оцінюють себе в ДМВ як авторитарних, незалежних, і менше – як тих, що підпорядковуються і залежних.

Фактор «Замкнутість» достовірно негативно пов'язаний з першим октантом ДМВ ($r = -0,26$; $p < 0,001$), позитивно – з четвертим ($r = 0,14$; $p = 0,028$) і п'ятим ($r = 0,17$; $p = 0,007$), майже достовірно і негативно – з сьомим ($r = -0,11$; $p = 0,098$). Тобто, чим вище оцінки за шкалами «мовчазний», «відлюдний», «замкнутий» семантичного диференціалу, тим більшою мірою випробовувані оцінюють себе за ДМВ як підозрілих, скептичних і недовірливих, тих, підлеглих і сором'язливих, і в меншій мірі – як авторитарних і дружелюбних. Дійсно, ДМВ вимірює і авторитарність, і дружелюбність як проявлену у відносинах рису (ствердження цих октантів стосуються переважно поведінки). Природно, що прагнення уникати соціальної взаємодії пов'язане з ними негативно.

Шість з восьми октантів ДМВ достовірно пов'язані з *фактором «Доброзичливість»*, негативно – з першим ($r = -0,16$; $p = 0,013$) і другим ($r = -0,26$; $p < 0,001$), позитивно – з п'ятим ($r = 0,29$; $p < 0,001$), шостим ($r = 0,26$; $p < 0,001$), сьомим ($r = 0,26$; $p < 0,001$) і восьмим ($r = 0,27$; $p < 0,001$). Тобто, чим ближче оцінки себе в семантичному диференціалі до полюсів

«чуйний», «поступливий» і «доброзичливий», тим більшою мірою за твердженням ДМВ вони оцінюють себе як підлеглих, залежних, конвенціональних і альтруїстичних, і менше - як авторитарних та егоїстичних.

На наш погляд, цих результатів достатньо, щоб підтвердити її адекватність. Розглянуті параметри ментальної репрезентації образу себе, виміряні різними способами, збігаються і відповідають нормативній інтерпретації ДМВ.

Однак, у достовірних кореляційних зв'язках ДМВ і *фактора «Впевненість»* виявлено незвичайний факт. Він достовірно негативно корелює з усіма октантами ДМВ Я-реальне, рівні значущості від $p = 0,039$ до $p < 0,001$.

Опитувальник «Діагностика міжособистісних відносин» протягом останніх майже тридцяти років вважається одним з найбільш використовуваних в практиці і в дослідженнях. Давно встановлено, що між усіма октантами ДМВ існують змістовні відмінності. Це підтверджується й нашими результатами кореляційного аналізу. Залишається констатувати, що чим більше підлітків оцінюють себе в семантичному диференціалі як «розслаблених», «спокійних» та «незворушних», тим меншу кількість тверджень у ДМВ вони відносять до себе, незалежно від їх змісту. Інтерпретації цього факту можуть бути самими різними. У контексті інших наших результатів ми припускаємо, що високі оцінки за фактором «Впевненість» мають ті випробувані, для яких рефлексія власного образу є не надто актуальною. Видається, що тут проявилася відома закономірність – до самопізнання людини штовхає дискомфорт. Скоріш за все, в підлітковому віці і щодо себе це проявляється особливо очевидно – крім описаних, виявлена тільки одна достовірна кореляція «Впевненості» з першим октантом («Авторитарність») ДМВ ($r = -0,14$; $p = 0,032$) при оцінці образу реального дорослого. Коефіцієнти кореляції «Впевненості» з трьома октантами ДМВ в образі ідеального дорослого, майже досягають критичних значень, позитивні.

Тобто, фактор «Впевненість», принаймні, у підлітків і по відношенню до себе, має ще й своєрідний «антирефлексивний» зміст.

Далі розглянемо зв'язки факторів моделі з SSST. Виявлена лише одна достовірна кореляція з образом Я – четвертого фактору та ідентифікації з учителем ($r = 0,189$; $p = 0,038$). Тобто, чим вище випробовувані оцінюють власну «Доброзичливість», тим вище ступінь ідентифікації з учителем. Оскільки, як зазначалося вище, в їх оцінці власних якостей доброзичливість корелює з такими шкалами ДМВ, як нерішучість, невпевненість, залежність, то можна припустити, що і вчителів вони оцінюють так само: образ учителя безпечний, доброзичливий, але недостатньо авторитетний і сильний. Саме це є основою для ідентифікації.

Більше виявлено достовірних кореляцій з SSST факторних оцінок ідеального образу дорослого, причому тільки за третім фактором – «Замкнутість». Він негативно пов'язаний зі ступенем ідентифікації з однокласниками ($r = 0,268$; $p = 0,002$), ступенем ідентифікації з батьком ($r = 0,1892$; $p = 0,029$) і ступенем ідентифікації з матір'ю ($r = 0,177$; $p = 0,041$). Тобто, чим вище випробовувані оцінюють свою замкнутість, тим менше вони ідентифікуються з батьками та однокласниками. Після уточнення змісту, виконаного в цьому підрозділі, цю інтерпретацію можна доповнити міркуванням про те, що саме **ідентифікація з оточуючими є способом подолання, принаймні, суб'єктивного переживання, відповідного фактору «Замкнутість».** Воно може відбуватися у спілкуванні, причому можна спеціально актуалізувати схожість на оточуючих.

Четвертий фактор в оцінці ідеального образу дорослого, «Доброзичливість», позитивно корелює з деякими параметрами особистісного розвитку – критеріями аналізу міні-твору, а саме з кількістю слів, ужитих у творі ($r = 0,1863$; $p = 0,032$) і обмеженістю / виходом за межі інструкції ($r = 0,207$; $p = 0,016$). Тобто, чим більше об'ємне і розгорнуте уявлення про своє майбутнє здатні викласти школярі, тим вище вони

оцінюють соціальну відкритість ідеального дорослого. Це добре узгоджується з теоретичними уявленнями і результатами інших дослідників.

Отже, можна стверджувати, що, дійсно, роль Ідеального образу дорослого в особистісному розвитку, судячи з кількості достовірних кореляційних зв'язків, вища, ніж, наприклад, роль образу Себе.

2.3. Аналіз основних особливостей трансформації ідеального образу дорослого протягом підліткового віку

Виявлення вікової динаміки особистісного розвитку підлітків та ідеального образу дорослого (за нашими критеріями) та виявлення зв'язку між показниками особистісного розвитку і сприйняттям образу ідеального дорослого з урахуванням гендерного аспекту.

Далі розглянемо вікову динаміку, тобто характерні особливості в різних класах. При цьому слід відзначити, що наші графіки-«мапи» виконані окремо за статтю. Під час дослідження дівчатам пропонувалося оцінювати ідеальну та реальну жінку, юнакам – ідеального та реального чоловіка. Великими круглими крапками позначені середні факторні координати Реальних образів, квадратними мітками – Ідеальних, поряд цифрами позначені групи випробовуваних за класами, в яких вони навчалися на момент тестування. Стрілки з'єднують окремо образи Ідеальних та Реальних дорослих жінки або чоловіка.

Так, діаграма на рис. 2.4 представляє семантичний простір першої пари факторів для дівчат.

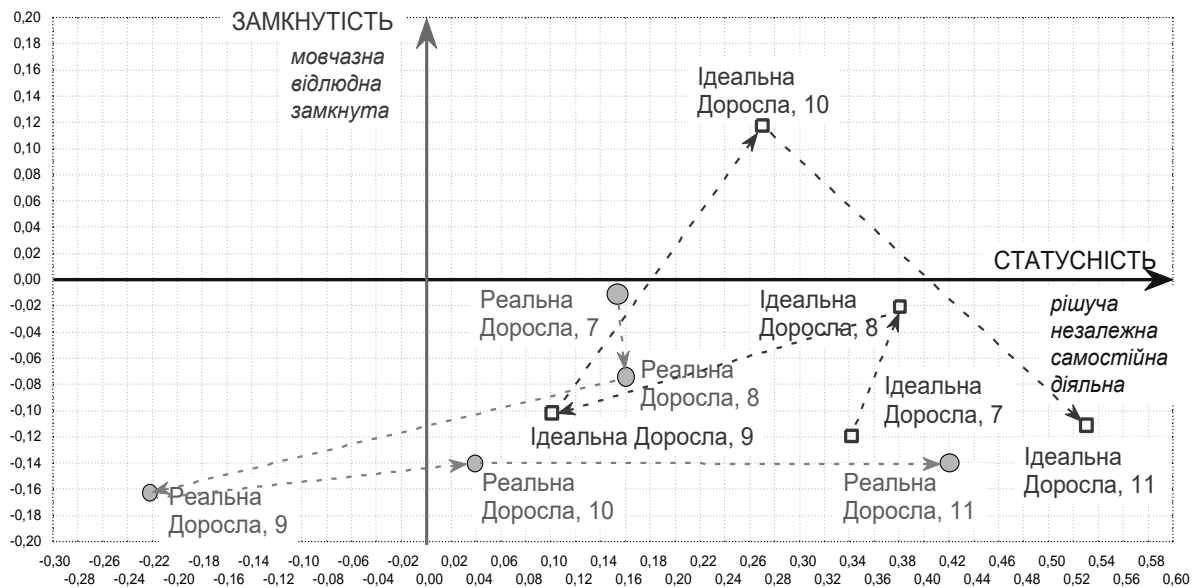


Рис.2.4. Образи Ідеальної та Реальної жінки за факторами 1 і 3

У сьомому класі дівчата уявляють Реальну дорослу як помірно «круту» / статусну та нейтральну за замкнутістю. У восьмому класі «крутизна» / статусність така ж, а замкнутість трохи менша. Набагато менша «крутизна» / статусність та ще менша замкнутість у Реальній дорослої жінки у дев'ятикласниць. Можливо, характерним саме для них є підвищення критичності або більш суворі вимоги до вольових якостей реальних жінок. Потім уявлення про «крутизну»/статусність зростає від дев'ятого до одинадцятого класу при тому ж рівні замкнутості.

Ідеальний образ жінки у семикласниць відрізняється більшою «крутизною»/статусністю та меншою замкнутістю, ніж образ Реальної дорослої жінки. Далі, від сьомого класу до дев'ятого зміна протилежна відносно того ж періоду для Ідеального образу – чомусь зростає замкнутість при тій же «крутизні» / статусності. Це підтверджує припущення про критичність. Зміна образу Ідеальної жінки від восьмого до дев'ятого класу співпадає з такою для образу Реальної жінки – стрілки майже паралельні. Але

зміна ідеального образу від дев'ятого до десятого класу відрізняється: різке зростання замкнутості і помірне – «крутизни»/статусності. Наприкінці, в одинадцятому класі – таке ж різке зниження замкнутості при подальшому зростанні «крутизни» / статусності.

Наступна діаграма (рис. 2.5) розкриває такий же простір за другою парою факторів.

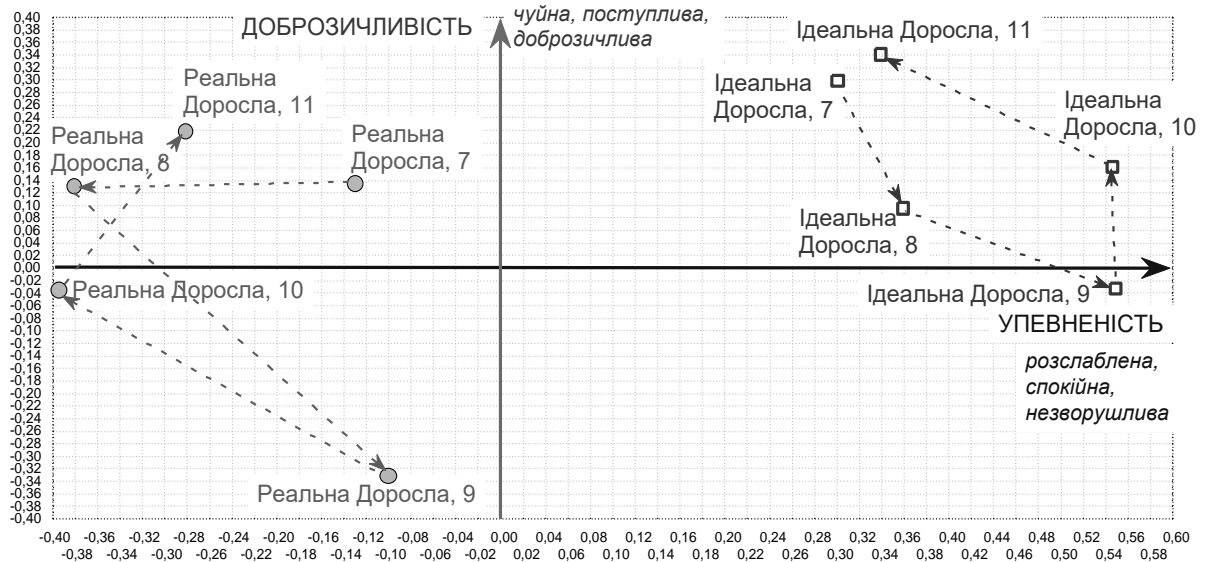


Рис.2.5. Образи Ідеальної та Реальної жінки за факторами 2 і 4

Найбільш помітною особливістю тут є дуже чітка поляризація образів Реальною та Ідеальної жінки – за «Впевненістю» вони протилежні. Семикласниці сприймають значущу дорослу жінку як помірно доброзичливу та не дуже впевнену в собі. Восьмикласниці – як менше впевнену при тому ж рівні доброзичливості. Як і за першою парою факторів, різко відрізняються дев'ятикласниці – для них Реальна жінка зовсім не доброзичлива, але впевненіша, ніж для восьмикласниць. Для десятикласниць впевненість Реальної жінки знов мінімальна, але зростає доброзичливість. Зростання доброзичливості продовжується до одинадцятого класу, разом з «крутизною»/статусністю.

Для усіх дівчат, як ми вже зазначали, образ Ідеальної жінки характеризується набагато більшою впевненістю, ніж образ Реальної. При цьому від сьомого класу до восьмого знижується доброзичливість, до

дев'ятого це зниження продовжується, але разом з тим помітно підвищується впевненість. До десятого класу впевненість залишається такою ж, але знову зростає доброзичливість. В результаті усіх цих «змін» образ Ідеальної дорослої жінки у семикласниць та одинадцятикласниць майже співпадає за доброзичливістю та впевненістю – вони поряд у семантичному просторі цих факторів.

Таким же чином на наступній діаграмі зображена «динаміка» образів Реального та Ідеального чоловіка для випробовуваних юнаків (рис. 2.6).

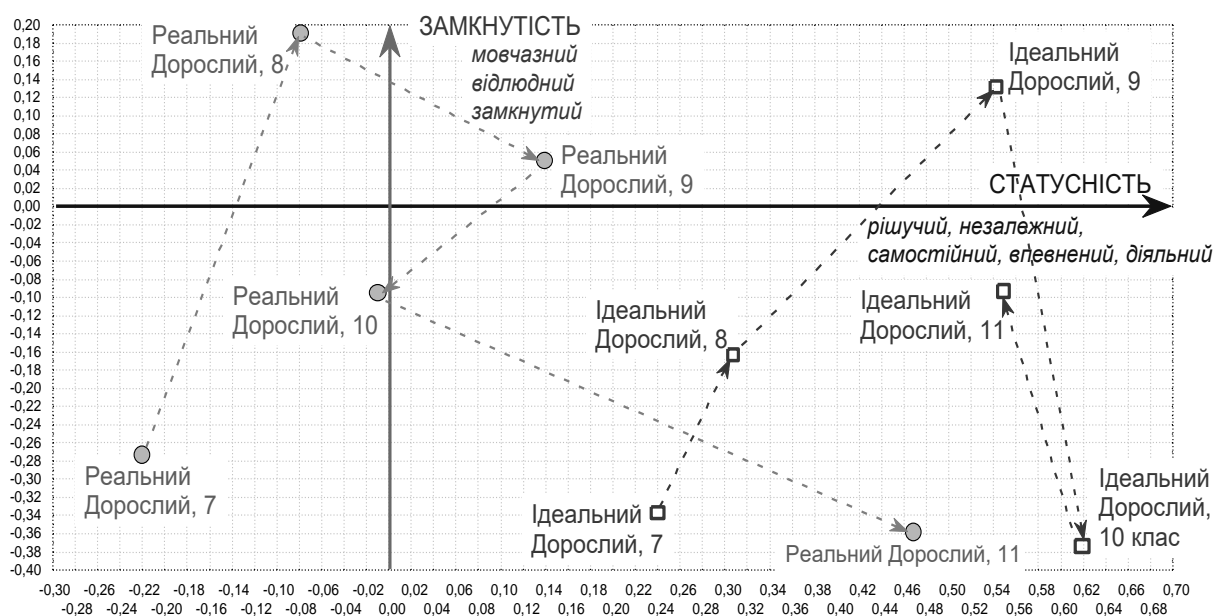


Рис.2.6. Образи Ідеального та Реального чоловіка за факторами 1 і 3

Слід відзначити, що тут також, виключаючи одинадцятикласників, відзначається поляризація образів, що розглядаються, за фактором «Статусність» (визначено підлітками, як «Крутизна»). Вона не така сильна, як у дівчат за впевненістю. В іншому «динаміка» обох образів у хлопців досить відрізняється від такої у дівчат.

Реальний чоловік для семикласників досить відкритий і не дуже «крутий». До восьмого класу трохи зростає «крутизна»/статусність і дуже сильно – замкнутість. Від восьмого класу до дев'ятого «крутизна»/статусність зростає, а замкнутість знижується. Від дев'ятого до десятого замкнутість знижується далі разом з «крутизною»/замкнутістю. Від десятого до одинадцятого класу зміна протилежна і набагато сильніша, і

для учнів одинадцятого класу Реальний дорослий є досить «крутим» і при цьому відкритим.

Ідеальний образ семикласників є досить відкритим і «крутим». До восьмого класу зростає замкнутість і трохи, порівняно з нею, «крутизна». Від восьмого до дев'ятого ця тенденція посилюється, і для дев'ятикласників ідеальний дорослий є доволі крутим і замкнутим – такий собі «мовчазний ковбой». Але до десятого класу замкнутість різко падає, знову зростаючи до одинадцятого.

На наступній «мапі» (рис. 2.7) представлена інша пара факторів 2 та 4.



Рис.2.7. Образи Ідеального та Реального чоловіка за факторами 2 і 4

Тут теж можна відзначити деяку поляризацію образів Реального та Ідеального чоловіка, і за доброзичливістю, і за впевненістю, за винятком оцінок дев'ятикласників. Це загалом, а докладніше картина наступна.

Реальний дорослий чоловік у баченні семикласників мало впевнений у собі та ближчий до ворожості, ніж до доброзичливості. Для восьмикласників він ще менш впевнений, але доброзичливіший. При тій же доброзичливості до дев'ятого класу різко зростає «впевненість» Реального дорослого. До десятого класу обидві показники знижуються, а від десятого до

одинадцятого – зростають. В результаті усіх змін Реальний дорослий для одинадцятикласників є мало впевненим у собі і досить ворожим – у протилежність Ідеальному образу.

Ідеальне уявлення про дорослого в сьомому класі таке. Він дуже впевнений і при цьому доброзичливий. До восьмого класу обидві показники знижуються. Від восьмого до дев'ятого класу доброзичливість продовжує знижуватися, але росте впевненість. До десятого – різко знижується впевненість, яка тако ж різко підвищується до одинадцятого класу.

Взагалі, мітки образу Реального дорослого майже симетричні мітці Ідеального образу відносно початку координат (перехрестю вісей). Ми можемо пояснити це за допомогою вже згадуваної на початку цього підрозділу диференціації уявлень про себе, ото ж, і про Ідеальну та Реальну частину Дорослого.

В таблицях 2.3 та 2.4 результати аналізу подані в максимально спрощеному, узагальненому вигляді, який потребує деяких пояснень. Нагадаємо, що масштаб діаграм вибирався відносно граничних значень. Категорії «низька», «середня» та «висока» в таблиці теж визначалися відносно них. Тобто, якщо значення є максимальним серед інших значень на діаграмі, воно визначається як «високе». Якщо воно лежить на рівній відстані між мінімальним та максимальним значеннями на діаграмі, воно визначається як «середнє», якщо ближче до мінімальних – як «низьке». Звісно, в такому представленні губляться подробиці, але воно дозволяє бачити динамічну картину загалом. Ми користувалися виделенням вікових градацій, якій був обґрунтований в підрозділі 2.1.

Таблиця 2.3

Узагальнення вікової динаміки Ідеального образу дорослого

Ідеальний образ дорослого / Фактори моделі	Стать	7-8 клас	9 клас	10-11 клас
		Вік		
		Молодший	Старший	Старший
Статусність	Хлопці	Середня	Середня	Висока
	Дівчата	Середня	Середня	Висока
Замкнутість	Хлопці	Мінімальна	Мінімальна	Середня
	Дівчата	Низька	Низька	Низька
Доброзичливість	Хлопці	Висока	Висока,	Висока
	Дівчата	Висока	Середня	Висока
Впевненість	Хлопці	Висока	Середня	Максимальна
	Дівчата	Середня	Висока	Середня

Таблиця 2.4

Узагальнення вікової динаміки Реального образу дорослого

Реальний образ дорослого / Фактори моделі	Стать	7-8 клас	9 клас	10-11 клас
		Вік		
		Молодший	Старший	Старший
Статусність	Хлопці	Низька	Середня	Висока
	Дівчата	Середня	Низька	Висока
Замкнутість	Хлопці	Низька	Середня	Низька
	Дівчата	Середня	Низька	Низька
Доброзичливість	Хлопці	Середня	Висока	Низька
	Дівчата	Середня	Низька	Висока
Впевненість	Хлопці	Середня	Висока	Низька
	Дівчата	Середня	Середня	Низька

З таблиць добре видно що між дівчатами та хлопцями в динаміці образу Ідеального дорослого є збіг за фактором «Статусність» і розбіжності за іншими. В динаміці сприйняття образу Реального дорослого за усіма факторами немає жодного кардинального розходження між хлопцями та дівчатами. Виходячи з цього, ми враховували гендерну специфіку у розробці розвивальної психологічної програми особистісного розвитку підлітка, обумовленої впливом ідеального образу дорослого.

Маючи уявлення про вікову динаміку образів в рамках факторної моделі (див. початок підрозділу – опис факторної моделі і вікової динаміки образів), ми можемо виділити основні особливості вікових змін – вони знайдуть відображення в достовірних відмінностях між віковими групами. Вони визначалися за допомогою критерію Стюдента для незалежних вибірок. Далі в дужках наводиться його значення t_s разом із значенням ймовірності нульової гіпотези p .

У восьмикласників, у порівнянні з семикласниками, нижче ідентифікація з учителем ($t_s = 2,042$; $p = 0,043$) і ідеальним дорослим ($t_s = 2,12$; $p = 0,036$), вище грамотність ($t_s = -2,082$; $p = 0,04$) і ступінь виходу за межі безпосередньої інструкції ($t_s = 2,591$; $p = 0,011$). Тобто, нижче ідентифікація з обома категоріями дорослих – і з реальним, і з ідеальним. Більш грамотні і вербально розвинені восьмикласники менше сприймають дорослих як схожих на себе. Увага до якості форми викладеного змісту і свобода у відповідях на питання наштовхує на думку про більш високу важливість індивідуальності для восьмикласників, можливо, їм цікавіше займатися розвитком себе як особистості, а не просто наслідуванням. Можливо, це вказує на добре вивчене прагнення підлітків до індивідуальності.

У дев'ятикласників, у порівнянні з семикласниками, ще нижче ідентифікація з однокласниками ($t_s = 2,92$; $p = 0,005$) і батьком ($t_s = 2,09$; $p = 0,0391$) і вони проявили велику грамотність ($t_s = 3,00$; $p = 0,004$). Можливо дев'ятикласники більш схильні ідентифікуватися з якимось абстрактним образом, наприклад літературним героєм. Як відомо, в цьому віці досить сильною є реакція групування, з'являється тенденція бути членом певної субкультури, формуються певні групи школярів, різного віку з різних класів, але немов в одному співтоваристві. При цьому цінності субкультури дещо заміщують цінності, що виражаються образом ідеального дорослого.

Десятикласники проявили також меншу ідентифікацію з батьком ($t_s = 2,27$; $p = 0,0252$) і ідеальним дорослим ($t_s = 2,51$; $p = 0,0136$), і велику

тенденцію до грамотності у творі ($t_s = 2,93$; $p = 0,005$), ніж семикласники. Можливо, в цьому віці підлітки більш схильні в ідеальному образі бачити своїх однолітків або молодих людей, які, мов, і не відносяться до дорослих, але формують якийсь ідеал (кумир). Чим більш конкретні і різноманітні фантазії підлітка про свій ідеал, чим більше він читає і формулює свої думки, тим вище його грамотність. На наш погляд, так проявляється виявлений І. А. Сапоговою [283] феномен диференціації образуу дорослого і заміни механізмів наслідування механізмами змістоутворення, при якому безпосередня ідентифікація, зрозуміло, знижується.

Одинадцятикласники більше грамотні ($t_s = 4,99$; $p = 0,0001$) і більшою мірою схильні виходити за рамки твору ($t_s = 3,09$; $p = 0,003$), ніж семикласники, бо в старших класах грамотність стає природним інструментом викладу своїх думок, а так само розвивається і інтенсивно використовується абстрактне мислення, яке дозволяє виходити за рамки ситуації. Інакше кажучи, одинадцятикласники, в порівнянні з семикласниками, мають більше інструментів і способів вираження себе.

У дев'ятому класі в порівнянні з восьмим нижчий ступінь ідентифікації з однокласниками ($t_s = 3,44$; $p = 0,0008$). У сформованому у нас контексті інтерпретації це може бути проявом уже згадуваної вище тенденції до «Замкнутості».

У десятикласників у порівнянні з восьмикласниками вищий ступінь ідентифікації з учителем ($t_s = 2,07$; $p = 0,0407$). Дивні, на перший погляд, результати можуть описувати дружню прихильність десятикласників до якогось одного вчителя з усього педколективу. У десятому класі спілкування з вчителями виглядає більш рівноправно, вони менше бояться вчителів. На наш погляд, це прояв диференціації способу дорослого, характерний для старшого підліткового віку [283].

Зроблені вище припущення підтверджуються тим, що в одинадцятикласників у порівнянні з восьмикласниками вище грамотність

($t_s = -2,92$; $p = 0,005$) і нижчий ступінь ідентифікації з однокласниками ($t_s = 2$; $p = 0,048$).

Так само це може бути пов'язано з тим, що одинадцятий клас – випускний, і ці учні на крок ближче до дорослого життя, ніж десятикласники. У них виникає можливість представляти себе вже дорослими і самостійними, фантазуючи про те, яким ідеальним дорослим вони можуть стати.

Таким чином, достовірні відмінності між віковими групами в цілому підтверджують зроблені в ході факторного аналізу припущення і наявні в літературі уявлення про динаміку образу ідеального дорослого. В першу чергу це стосується феномена його диференціації у старшому підлітковому віці (9-ий клас-«проміжний етап»). У нашому дослідженні вдалося встановити, що це супроводжується зменшенням ступеня ідентифікації з реальним дорослим.

Для розробки розвивальної психологічної програми особистісного розвитку підлітка, обумовленої впливом ідеального образу дорослого нам було необхідне уявлення про поточний рівень розвитку підлітків та про його часову динаміку. У теоретичній частині нашої роботи були обґрунтовані *показники особистісного розвитку підлітків* на основі культурно-історичної концепції та генетико-моделюючого підходу, а в підрозділі 2.2. вони були конкретизовані як *структурні (показники рівня розвитку писемного мовлення) та змістовні критерії (змістовна наповненість) контент-аналізу творів*. Далі ми представимо результати досить детально, щоб чітко обґрунтувати концепцію і зміст розвивальної психологічної програми.

Структурні критерії виражені за інтервальною шкалою, тому найбільш компактним способом їх подання буде, як в таблицях нижче, показ розподілу за допомогою середнього арифметичного, мінімуму і максимуму, меж нижнього і верхнього кватилей, а також стандартного відхилення. Зрозуміло, вони співвідносяться з кількістю випробовуваних в підгрупі.

Зміст показників середнього арифметичного очевидний, як і мінімального і максимального – вони показують розмах значень. Межі

верхнього і нижнього кватилей позначають діапазон результатів більшості піддослідних (50 %) з середніми результатами. По чверті (по 25 %) піддослідних мають оцінки вище і нижче цього діапазону. При співвіднесенні кордонів цього середнього діапазону з мінімумом, максимумом і середнім арифметичним, ми отримуємо можливість оцінити щільність розподілу, його зсув до високих або низьких значень. Іншими словами, дізнаємося, за рахунок чого отримано середнє арифметичне. Нарешті, стандартне відхилення дозволяє оцінити ступінь різноманітності результатів – як відомо, цей показник є усередненням відхилень кожного індивідуального результату окремого випробуваного від групового середнього арифметичного.

Подробні дані подаємо далі у таблицях. Таку їх кількість вважаємо необхідною для наочного представлення матеріалу, на який спирався наш аналіз. При спробі звести їх в меншу кількість, вони ставали занадто складними для сприйняття. Крім того, кожна таблиця відповідала одиниці аналізу – певного показника в певному віці. Після цього були зроблені якісні узагальнення, які й сформульовані в цих висновках.

У таблиці 2.5 вищевказані критерії показані для *учнів сьомого класу*.

Таблиця 2.5

Структурні критерії контент-аналізу творів (показники рівня розвитку писемного мовлення) учнів сьомих класів

Змінна	Кіл-ть випробуваних	Серед. арифм.	Мінім. значення	Макс. значення	Межа 1-го Квартилю	Межа 4-го Квартилю	Станд. відхилення
СЛІВ	48	27,396	5,0	79,0	15,0	34,50	18,330
ФРАЗ	48	3,479	1,0	11,0	2,0	4,50	2,134
ДОВЖ_ФРЗ	48	8,590	2,8	21,0	5,3	10,00	4,140

Як видно з таблиці 2.5, більшість семикласників використовували у творі від 16 до 34 слів, причому тут досить велика різноманітність, судячи за стандартним відхиленням. Середня довжина фрази, 8,6 слів, вказує на адекватну віку зв'язність письмової мови. Уточнимо, що тут мова йде не про

різноманітність словника, а про те, що у вибірці багато школярів з різними показниками. Звідси можна зробити попередній висновок про те, що середнє арифметичне отримано за рахунок випробовуваних як з високою, так і з низькою зв'язністю письмової мови.

Аналогічно в таблиці 2.6 показані результати *восьмикласників*.

Таблиця 2.6

Структурні критерії контент-аналізу творів (показники рівня розвитку писемного мовлення) учнів восьмих класів

Змінна	Кіл-ть випробовуваних	Серед. арифм.	Мінім. значення	Макс. значення	Межа 1-го Квартилю	Межа 4-го Квартилю	Станд. відхилення
СЛІВ	51	30,745	3,0	103,0	13,0	42,0	21,366
ФРАЗ	51	4,000	1,0	11,0	2,0	5,0	2,506
ДОВЖ_ФРЗ	51	7,913	3,0	19,0	5,4	10,0	3,347

З таблиці 2.6 випливає, що у восьмикласників майже таке ж розмаїття кількості використаних слів, а середня довжина фраз трохи нижче. Втім, середній діапазон той же. Тобто, їх розвиток, що виявляється в структурних параметрах письмової мови, приблизно такий же, як і у семикласників.

У таблиці 2.7 представлені результати *учнів дев'ятого класу*.

Таблиця 2.7

Структурні критерії контент-аналізу творів (показники рівня розвитку писемного мовлення) учнів дев'ятих класів

Змінна	Кіл-ть випробовуваних	Серед. арифм.	Мінім. значення	Макс. значення	Межа 1-го Квартилю	Межа 4-го Квартилю	Станд. відхилення
СЛІВ	54	28,704	6,0	128,0	16,0	38,0	23,421
ФРАЗ	54	3,926	1,0	14,0	2,0	5,0	2,615
ДОВЖ_ФРЗ	54	7,874	2,8	21,0	5,5	9,5	3,725

У дев'ятикласників кількість використаних слів – від 16 до 38, велика їх різноманітність (стандартне відхилення – 23,4). Середня довжина фрази – 7,8 слів (у восьмикласників – 7,9), що вказує на приблизно такий же, як і у восьмикласників розвиток при ще більшій різноманітності.

Таблиця 2.8 представляє результати *учнів десятих класів*.

Таблиця 2.8

Структурні критерії контент-аналізу творів (показники рівня розвитку писемного мовлення) учнів десятих класів

Змінна	Кіл-ть випробуваних	Серед. арифм.	Мінім. значення	Макс. значення	Межа 1-го Квартилю	Межа 4-го Квартилю	Станд. відхилення
СЛІВ	33	33,091	3,0	79,0	20,0	42,0	16,616
ФРАЗ	33	4,152	1,0	9,0	3,0	5,0	1,986
ДОВЖ ФРЗ	33	8,760	2,2	17,0	6,5	10,5	3,917

У десятикласників діапазон використаних слів такий же, як і у дев'ятикласників, хоча їх різноманітність менше (стандартне відхилення – 16,6). Середня довжина фрази вище, ніж у дев'ятикласників, тобто їх розвиток відповідно також вищий (за параметрами письмової мови). При цьому різноманітність показників менше, ніж у більш молодших школярів.

У таблиці 2.9 аналогічно наведені ті ж самі критерії для *учнів одинадцятого класу*.

У одинадцятикласників кількість використаних слів і їх різноманітність практично таке ж, як і у десятикласників, середня довжина фрази – трохи менше (7,1), хоча в загальному їх розвиток практично такий ж, як у десятикласників.

Таблиця 2.9

Структурні критерії контент-аналізу творів (показники рівня розвитку писемного мовлення) учнів одинадцятих класів

Змінна	Кіл-ть випробуваних	Серед. арифм.	Мінім. значення	Макс. значення	Межа 1-го Квартилю	Межа 4-го Квартилю	Станд. відхилення
СЛІВ	32	27,625	2,0	57,0	15,0	39,50	15,788
ФРАЗ	32	3,906	1,0	7,0	2,5	5,00	1,729
ДОВЖ ФРЗ	32	7,164	1,6	18,0	4,5	9,75	3,701

На основі отриманих і представлених в таблицях 2.5 – 2.9 даних можна зробити деяке *узагальнення*: у міру вікового розвитку незначно збільшується

когнітивна та мовна складність підлітків. При цьому слід зауважити, що з віком все більше школярів наближаються до середнього показника.

Далі доцільним уявляється представляти *змістовні критерії контент-аналізу творів по класах*, щоб мати можливість узагальнити їх для вікових категорій. Оскільки ці параметри якісні, потрібен інший спосіб їх подання. Ми зупинилися на частотних таблицях, тому що за ними можна легко скласти уявлення про співвідношення в групах змістовних категорій. У таблицях наведено кількість творів, віднесених до даної категорії, відсоток від групи, і ті ж накопичені показники у відсотках. Основним показником, зручним для зіставлення груп різного розміру, є відсоток кожної категорії від чисельності даної групи.

Аналізуючи отримані показники *учнів сьомого класу*, у таблиці 2.10 показані частоти зустрічаємості категорій за об'єднаним критерієм «Грамотності / Зрозумілості» творів у учнів сьомого класу. З таблиці видно, що у половини випробовуваних твори малограмотні, але можна зрозуміти основну думку. Ще третина не допустила орфографічних помилок, але пропускала розділові знаки, досить чітко висловлюючи при цьому думку. Повних і повністю грамотних відповідей семикласники не продемонстрували зовсім.

Таблиця 2.10

Змістовні критерії контент-аналізу творів (частоти категорій) учнів сьомих класів («Грамотність / Зрозумілість»)

ГРАМОТНІСТЬ / ЗРОЗУМІЛІСТЬ	Кіл-сть Творів	Накопич. Частота	% від Групи	Накопич. Відсоток
Низька грамотність, низька зрозумілість	6	6	12,50	12,5
Низька грамотність, середня зрозумілість	24	30	50,00	62,5
Середня грамотність, достатня зрозумілість	15	45	31,25	93,8
Достатня грамотність, нема 1-2 відповідей	3	48	6,25	100,0

Наступний критерій «Обмеженість / Вихід за межі інструкції» змісту творів в учнів сьомого класу представлений в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

Змістовні критерії контент-аналізу творів (частоти категорій) учнів сьомих класів («Обмеженість / Вихід за межі інструкції»)

ОБМЕЖЕНІСТЬ / ВИХІД ЗА МЕЖІ ІНСТРУКЦІЇ	Кіл-сть Творів	Накопич. Частота	% від Групи	Накопич. Відсоток
Відповідь на меншу частину запитань	26	26	54,17	54,2
Відповідь на більшість питань	15	41	31,25	85,4
Скорочена відповідь на всі питання	4	45	8,33	93,8
Усі відповіді розгорнуті	2	47	4,17	97,9
Позначена життєва позиція	0	47	0,00	97,9
Не категоризовано	1	48	2,08	100,0

Даний показник ми розглядали як інформацію про ступінь сформованості одного з основних проявів розвитку – прагнення виходити за межі існуючого зараз. В інструкції це «існує зараз» було представлено конкретними питаннями про майбутнє. Більше половини випробовуваних відповіли на меншу частину питань, тобто не тільки не виходили за межі, але навіть не доходили до них. Тобто, має місце певна інфантильність у пред'явленні свого ідеалу майбутнього.

Ще одним показником особистісного розвитку учнів сьомого класу є ступінь обґрунтованості амбіцій (табл. 2.12). При його інтерпретації ми керувалися критерієм усвідомленості життєвої перспективи, яка проявлялася у співвіднесенні її з реальністю. Відповідно, низька реальність розумілася як ознака неусвідомленості, а чітка вказівка способу досягнення – як усвідомленість життєвої перспективи.

Третина випробовуваних показали нереальні амбіції типу мільонерства, життя в США або на Гаваях і т.п. без позначення способу досягнення. Ще третина вказали цей спосіб, що ми вважали ознакою досить високої їх усвідомленості.

Таблиця 2.12

**Змістовні критерії контент-аналізу творів (частоти категорій) учнів
сьомих класів («Обґрунтованість амбіцій»)**

ОБґРУНТОВАНІСТЬ АМБІЦІЙ	Кіл-сть Творів	Накопич. Частота	% від Групи	Накопич. Відсоток
Нереальні	15	15	31,25	31,3
Реалістичні для середнього класу	10	25	20,83	52,1
Невизначені прагнення	6	31	12,50	64,6
Вказаний спосіб досягнення	15	46	31,25	95,8
Високі обґрунтовані	0	46	0,00	95,8
Не категоризовано	2	48	4,17	100,0

Нарешті, ступінь особистісного розвитку виявляється в цінностях особистості. У нашому аналізі були виділені такі їх рівні, як матеріальні, соціальні (відображають місце в суспільстві) і духовні, причому останні ділилися на егоїстичні (власний розвиток) і альтруїстичні (розвиток оточуючих). Більш детальне обґрунтування з прикладами наведено в підрозділі 2.2. Твори ставилися до категорій на підставі домінування цінностей певного типу. До найвищого рівня ми відносили такі твори, в яких були представлені всі типи цінностей, тому що це вказує на інтегрованість ціннісної сфери.

Частота зустрічаємості цінностей у творах семикласників представлена у таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

**Змістовні критерії контент-аналізу творів (частоти категорій) учнів
сьомих класів («Провідний рівень цінностей»)**

ПРОВІДНИЙ РІВЕНЬ ЦІННОСТЕЙ	Кіл-сть Творів	Накопич. Частота	% від Групи	Накопич. Відсоток
Домінують матеріальні	8	8	16,67	16,7
Домінують соціальні	17	25	35,42	52,1
Духовні	18	43	37,50	89,6
Альтруїстичні	3	46	6,25	95,8
Представлені усі рівні	0	46	0,00	95,8
Не категоризовано	2	48	4,17	100,0

Як показано в таблиці 2.13, більше третини випробуваних проявили домінування духовних «егоїстичних» потреб (саморозвиток, творчість і т.п.), і майже у стількох же – домінування соціальних (вказано бажаний соціальний статус). Виключно матеріальні цінності проявилися, проти наших очікувань, лише у 16,7 відсотків – удвічі менше, ніж соціальні та духовні егоїстичні. Однак, серед них не було таких творів, у яких були б представлені всі рівні.

Узагальнюючи результати частотного аналізу учнів сьомого класу, відзначимо, що їх вербальний розвиток залишається на досить невисокому рівні, змістовно більшість з них відповіли на меншу частину питань інструкції до твору, тобто їх активність низька. Їхні амбіції досить високі, але тільки менша частина вказує їх обґрунтування і спосіб досягнення. При цьому в їх творах домінують переважно соціальні та духовні егоїстичні цінності.

Далі таким же чином і в тій же послідовності представлено результати *восьмикласників*.

Так, у таблиці 2.14 подано показники мовного розвитку учнів восьмого класу за критерієм «Грамотність та Зрозумілість».

Таблиця 2.14

***Змістовні критерії контент-аналізу творів (частоти категорій) учнів
восьмих класів («Грамотність / Зрозумілість»)***

ГРАМОТНІСТЬ / ЗРОЗУМІЛІСТЬ	Кіл-сть Творів	Накопич. Частота	% від Групи	Накопич. Відсоток
Низька грамотність, низька зрозумілість	4	4	7,84	7,8
Низька грамотність, середня зрозумілість	19	23	37,25	45,1
Середня грамотність, достатня зрозумілість	20	43	39,22	84,3
Достатня грамотність, нема 1-2 відповідей	6	49	11,76	96,1
Полнота, повна грамотність	1	50	1,96	98,0
Не категоризовано	1	51	1,96	100,0

З таблиці 2.14 випливає, що більше третини восьмикласників допустили в основному пунктуаційні помилки, при цьому чітко викладали думку. Ще третина випробуваних показали низький рівень грамотності, хоча зміст був зрозумілий. Тут можна висунути припущення, що цей змістовний показник частково пояснює ступінь зв'язності письмової мови, виявлений при аналізі кількісних параметрів.

Дещо більше третини восьмикласників проявили середню грамотність і достатню зрозумілість, і приблизно стільки ж низьку грамотність і середню зрозумілість, що може вказувати на знижену здатність до формулювання власних думок. В цілому їх показники дещо вищі, ніж у семикласників, насамперед за рахунок більшої представленості середньої грамотності.

У таблиці 2.15 показані частоти категорій, що характеризують повноту відповідей, за якою стоїть активність самопред'явлення.

Таблиця 2.15

***Змістовні критерії контент-аналізу творів (частоти категорій) учнів
восьмих класів («Обмеженість / Вихід за межі інструкції»)***

ОБМЕЖЕНІСТЬ / ВИХІД ЗА МЕЖІ ІНСТРУКЦІЇ	Кіл-сть творів	Накопич. частота	% від групи	Накопич. Відсоток
Відповідь на меншу частину питань	15	15	29,41	29,4
Відповідь на більшість питань	18	33	35,29	64,7
Скорочена відповідь на усі питання	11	44	21,57	86,3
Всі відповіді розгорнуті	2	46	3,92	90,2
Позначена життєва позиція	4	50	7,84	98,0
Не категоризовано	1	51	1,96	100,0

Як видно з таблиці 2.15, більше третини восьмикласників відповіли на більшість питань, тобто змогли вийти за межі «існуючого зараз», показавши при цьому більш високий рівень розвитку, ніж семикласники. 35 % восьмикласників відповіли на більшість питань, і трохи менше на меншу частину питань. Це означає, що більшість творів не відрізнялися особливим розгорненням і давали мало інформації про життєву позицію. Однак, майже

8 % позначили свою життєву позицію, чого не спостерігалось у семикласників.

Далі в таблиці 2.16 представлені амбіції учнів як образ ідеального майбутнього.

Таблиця 2.16

***Змістовні критерії контент-аналізу творів (частоти категорій) учнів
восьмих класів («Обґрунтованість амбіцій»)***

ОБґРУНТОВАНІСТЬ АМБІЦІЙ	Кіл-сть Творів	Накопич. Частота	% від Групи	Накопич. Відсоток
Нереальні	11	11	21,57	21,6
Реалістичні для середнього класу	13	24	25,49	47,1
Невизначені прагнення	12	36	23,53	70,6
Вказаний спосіб досягнення	13	49	25,49	96,1
Високі обґрунтовані	0	49	0,00	96,1
Не категоризовано	2	51	3,92	100,0

В таблиці 2.16 звертає на себе увагу рівномірність розподілу показників за першими чотирма категоріями і повна відсутність високих обґрунтованих амбіцій. Четверть випробовуваних проявила реалістичні для середнього класу амбіції, і ще стільки ж вказали спосіб досягнень своїх амбіцій. Це вказує на те, що половина восьмикласників реалістично відносяться до свого майбутнього і уявляють способи реалізації власних планів.

Близько третини восьмикласників вказали спосіб досягнення своїх амбіцій, показуючи при цьому їх усвідомленість. Така ж кількість випробовуваних вказали на цілком реалістичні амбіції для середнього класу, типу хорошу роботу, машину, квартиру і т.ін. Це так само перевищує показники семикласників.

Далі у таблиці 2.17 представлені ціннісні категорії учнів восьмого класу.

**Змістовні критерії контент-аналізу творів (частоти категорій) учнів
восьмих класів («Провідний рівень цінностей»)**

ПРОВІДНИЙ РІВЕНЬ ЦІННОСТЕЙ	Кіл-сть Творів	Накопич. частота	% від Групи	Накопич. Відсоток
Домінують матеріальні	7	7	13,73	13,7
Домінують соціальні	20	27	39,22	52,9
Духовні	16	43	31,37	84,3
Альтруїстичні	6	49	11,76	96,1
Представлені все рівні	0	49	0,00	96,1
Не категоризовано	2	51	3,92	100,0

Як подано в таблиці 2.17, у трохи більше третини восьмикласників домінують соціальні цінності (вказано соціальний статус). Ще третина з них головними цінностями для себе вважають духовні егоїстичні (творчість, саморозвиток і т.ін.). І лише у 13,7 відсотків випробовуваних (як і у семикласників) домінують матеріальні цінності.

У восьмикласників, так само як і у семикласників домінують соціальні та духовні «егоїстичні» цінності, але переважають соціальні цінності. Не виявилось жодної людини, у якого були б представлені всі рівні.

Узагальнюючи результати учнів восьмих класів, відзначимо, що їх вербальний розвиток дещо вище, ніж у семикласників, як й інші показники особистісного розвитку.

Далі представимо результати *дев'ятикласників*.

У таблиці 2.18 включені результати дослідження показників мовного розвитку за критерієм «Грамотність / Зрозумілість».

З таблиці 2.18 видно, що у 37 % дев'ятикласників низька грамотність і середня зрозумілість. При цьому такі «бажані» категорії як «середня грамотність ...» і «достатня грамотність ...» зустрічаються тільки у третини. Випробовувані, що проявили повноту і повну грамотність не зустрічались взагалі. Майже третина випробовуваних виявили достатній рівень грамотності, що дещо більше, ніж у семикласників.

Таблиця 2.18

**Змістовні критерії контент-аналізу творів (частоти категорій) учнів
дев'ятих класів («Грамотність / Зрозумілість»)**

ГРАМОТНІСТЬ / ЗРОЗУМІЛІСТЬ	Кіл-сть Творів	Накопич. Частота	% від Групи	Накопич. Відсоток
Низька грамотність, низька зрозумілість	2	2	3,70	3,7
Низька грамотність, середня зрозумілість	20	22	37,04	40,7
Середня грамотність, достатня зрозумілість	14	36	25,93	66,7
Достатня грамотність, нема 1-2 відповідей	16	52	29,63	96,3
Повнота, повна грамотність	0	52	0,00	96,3
Не категоризовано	2	54	3,70	100,0

У таблиці 2.19 представлені показники активності пред'явлення себе (обмеженість) в учнів дев'ятого класу.

Таблиця 2.19

**Змістовні критерії контент-аналізу творів (частоти категорій) учнів
дев'ятих класів («Обмеженість / Вихід за межі інструкції»)**

ОБМЕЖЕНІСТЬ / ВИХІД ЗА МЕЖІ ІНСТРУКЦІЇ	Кіл-сть Творів	Накопич. Частота	% від Групи	Накопич. Відсоток
Відповідь на меншу частину питань (< 50 %)	28	28	51,85	51,9
Відповідь на більшість питань (> 50 %)	16	44	29,63	81,5
Скорочена відповідь на усі питання	4	48	7,41	88,9
Всі відповіді розгорнуті	0	48	0,00	88,9
Позначена життєва позиція	4	52	7,41	96,3
Не категоризовано	2	54	3,70	100,0

В таблиці 2.19 видно, що більше половини дев'ятикласників (як і семикласників) не вийшли за межі «існуючого зараз», тобто показали низький рівень розвитку. Однак, звертає на себе увагу наявність серед дев'ятикласників, хоча і небагатьох, випробовуваних, що позначили свою життєву позицію.

Третина відповіли на більшість питань. Розгорнутих відповідей не було взагалі. Тобто, в наявності зниження, в порівнянні з восьмикласниками, повернення на колишній рівень. На наш погляд, це може свідчити про певну кризу при переході від середнього до старшого підліткового віку, який описувався в підрозділі 1.4 нашої роботи, також проявився в емпіричних результатах самоопису підлітків за допомогою семантичного диференціала, представлених у факторній моделі.

У таблиці 2.20 показані параметри, що характеризують образ ідеального майбутнього і його співвіднесеність з реальністю, яку ми вважали ознакою усвідомленості та особистісного розвитку.

Таблиця 2.20

Змістовні критерії контент-аналізу творів (частоти категорій) учнів дев'ятих класів («Обґрунтованість амбіцій»)

ОБҐРУНТОВАНІСТЬ АМБІЦІЙ	Кіл-сть Творів	Накопич. Частота	% від Групи	Накопич. Відсоток
Нереальні	8	8	14,81	14,8
Реалістичні для середнього класу	22	30	40,74	55,6
Невизначені прагнення	10	40	18,52	74,1
Вказаний спосіб досягнення	10	50	18,52	92,6
Високі обґрунтовані	2	52	3,70	96,3
Не категоризовано	2	54	3,70	100,0

Як бачимо з таблиці 2.20, майже половина дев'ятикласників виявили реалістичні для середнього класу амбіції, типу мати хорошу роботу, машину, квартиру і т.д. По 19 % вказали невизначені прагнення і спосіб досягнення (у класі однакова кількість представників цих категорій). І ще 15 % вказали нереальні амбіції (стати мільярдером, жити на віллі в США і т.д.). Це не надто відрізняється від амбіцій восьмикласників.

У світлі вищевикладеного особливо цікаві результати щодо ціннісних категорій, які наведені в таблиці 2.21.

Змістовні критерії контент-аналізу творів (частоти категорій) учнів дев'ятих класів («Провідний рівень цінностей»)

ПРОВІДНИЙ РІВЕНЬ ЦІННОСТЕЙ	Кількість Творів	Накопич. Частота	% від Групи	Накопич. Відсоток
Домінують матеріальні	12	12	22,22	22,2
Домінують соціальні	22	34	40,74	63,0
Духовні	12	46	22,22	85,2
Альтруїстичні	6	52	11,11	96,3
Представлені усі рівні	0	52	0,00	96,3
Не категоризовано	2	54	3,70	100,0

З таблиці 2.21 видно, що у дев'ятикласників домінують соціальні цінності – 40,7 %. Але духовні егоїстичні і матеріальні цінності є пріоритетними для більш ніж 22 % дев'ятикласників, що відрізняється від восьмикласників і семикласників. І, на відміну від них, лише 11 % духовних альтруїстичних. Це видається цілком природним для середнього підліткового віку, але і вказує на зсув у дев'ятикласників, у порівнянні з восьмикласниками, цінностей з духовних на соціальні.

В цілому слід зазначити, що в учнів дев'ятого класу при збільшенні грамотності та здатності письмово викладати свої думки, тобто вербального розвитку, зі змістовної сторони рівень розвитку особистості дев'ятикласників не збільшився в порівнянні з восьмикласниками, хоча тенденція зростання була відзначена у восьмому класі в порівнянні з сьомим. Простіше кажучи, у дев'ятому класі спостерігається деяке призупинення особистісного розвитку. Це, на наш погляд, вказує на можливу точку прикладання розвиваючої програми – як відомо, саме кризові моменти розвитку при грамотній і обґрунтованій психологічній допомозі можуть ставати найбільш продуктивними.

Далі, в таблицях 2.22-2.25 представлені показники особистісного розвитку десятикласників.

Так, в таблиці 2.22 подано показники мовного розвитку десятикласників за критерієм «Грамотність / Зрозумілість».

Таблиця 2.22

**Змістовні критерії контент-аналізу творів (частоти категорій) учнів
десятих класів («Грамотність / Зрозумілість»)**

ГРАМОТНІСТЬ / ЗРОЗУМІЛІСТЬ	Кіл-сть Творів	Накопич. Частота	% від Групи	Накопич. Відсоток
Низька грамотність, низька зрозумілість	1	1	3,03	3,0
Низька грамотність, середня зрозумілість	11	12	33,33	36,4
Середня грамотність, достатня зрозумілість	14	26	42,42	78,8
Достатня грамотність нема 1-2 відповідей	6	32	18,18	97,0
Повнота, повна грамотність	0	32	0,00	97,0
Не категоризовано	1	33	3,03	100,0

З таблиці 2.22 випливає, що майже половина десятикласників виявили середній рівень грамотності (в основному помилки пунктуаційного характеру), зміст при цьому досить зрозумілий. Ще третина випробуваних показали низький рівень грамотності, хоча можна було зрозуміти сенс. Більшість випробовуваних як і раніше не показують високих результатів по цьому параметру. Достатня грамотність, з відсутністю відповідей на 1-2 запитання зустрічається лише у 18 %, при тому, що повної грамотності та повноти немає взагалі.

Порівнюючи отримані результати, слід сказати, що тим не менше, здатність десятикласників до зв'язного викладу дещо вища, ніж у семи- і восьмикласників. Також в порівнянні з дев'ятикласниками збільшилася частка середніх результатів.

З вищезазначеного можна зробити попереднє узагальнення за цим параметром для учнів сьомого – десятого класів, що полягає в тенденції до збільшення грамотності за рахунок все більшої кількості підлітків, віднесених до середнього рівня. У зіставленні з іншими, більш варіативними показниками з контент-аналізу творів, таке зростання грамотності є найбільш стабільним.

У таблиці 2.23 показані параметри, що відображають активність самопред'явлення десятикласників.

Таблиця 2.23

Змістовні критерії контент-аналізу творів (частоти категорій) учнів десятих класів («Обмеженість / Вихід за межі інструкції»)

ОБМЕЖЕНІСТЬ / ВИХІД ЗА МЕЖІ ІНСТРУКЦІЇ	Кіль- сть Творів	Накопич. частота	% від Групи	Накопич. Відсоток
Відповідь на меншу частину питань (< 50 %)	8	8	24,24	24,2
Відповідь на більшість питань (> 50 %)	18	26	54,55	78,8
Скорочена відповідь на усі питання	3	29	9,09	87,9
Усі відповіді розгорнуті	2	31	6,06	93,9
Позначена життєва позиція	2	33	6,06	100,0

З таблиці 2.23, більше половини випробовуваних відповіли на більшість питань, що свідчить про їхнє вміння чітко уявляти картину свого майбутнього, і це вище, ніж у молодших. Таким чином, хоча уявлення про ідеальне майбутнє мало розгорнуто, їх твори більш адекватні інструкції, що саме по собі може вказувати на велику соціальну адекватність або на більшу активність в пред'явленні себе. І це теж характерна риса старшого підліткового віку, яка підтверджується і в нашому дослідженні. На наш погляд, це побічно свідчить про коректність побудови нашого емпіричного дослідження, зокрема, вибору методу творів.

Представленість у десятикласників образу ідеального майбутнього відображена в таблиці 2.24.

З таблиці 2.24 видно, що в однаковій кількості зустріли відповіді на категорії, в яких вказувалися невизначені прагнення і зазначений спосіб досягнення – по третині відповідей. При цьому не особливо відрізняється від дев'ятикласників кількість творів, віднесених по категорії «нереальні амбіції» (навіть більше). І лише 9 % описали реалістичні для середнього класу амбіції. Можливо, так проявилася широта ідеального образу, описана вище.

Таблиця 2.24

**Змістовні критерії контент-аналізу творів (частоти категорій) учнів
десятих класів («Обґрунтованість амбіцій»)**

ОБґРУНТОВАНІСТЬ АМБІЦІЙ	Кількість Творів	Накопич. Частота	% від Групи0	Накопич. Відсоток
Нереальні	7	7	21,21	21,2
Реалістичні для середнього класу	6	13	18,18	39,4
Невизначені прагнення	9	22	27,27	66,7
Вказаний спосіб досягнення	9	31	27,27	93,9
Високі обґрунтовані	1	32	3,03	97,0
Не категоризовано	1	33	3,03	100,0

При цьому майже третина десятикласників не змогли чітко сформулювати свої цілі і прагнення, а третина випробуваних чітко вказали навіть спосіб досягнення своїх амбіцій, у дев'ятикласників цей показник на 10 % нижче. Можемо припустити, що тут спостерігається диференціація рівня сформованості життєвих цілей.

Такі тенденції особистісного розвитку десятикласників уточнюються результатами за ціннісними категоріями, наведеними в таблиці 2.25.

Таблиця 2.25

**Змістовні критерії контент-аналізу творів (частоти категорій) учнів
десятих класів («Провідний рівень цінностей»)**

ПРОВІДНИЙ РІВЕНЬ ЦІННОСТЕЙ	Кіл-сть творів	Накопич. частота	% від групи	Накопич. відсоток
Домінують матеріальні	10	10	30,30	30,3
Домінують соціальні	10	20	30,30	60,6
Духовні	9	29	27,27	87,9
Альтруїстичні	3	32	9,09	97,0
Представлені всі рівні	0	32	0,00	97,0
Не категоризовано	1	33	3,03	100,0

Як впливає з таблиці 2.25, пріоритетним для рівної кількості (по 30 %) випробовуваних виявилися матеріальні та соціальні цінності. Ще для майже третини десятикласників на першому місці опинилися духовні еґоїстичні цінності (саморозвиток і т.ін.), картина практично така ж, як і у дев'ятикласників.

Узагальнюючи отримані результати учнів десятих класів, слід відзначити, що в порівнянні з дев'ятикласниками «зміни» кількісні й не кардинальні. Саме це вказує на можливість «підштовхнути» розвиток за допомогою розвивальної психологічної програми в підлітковому віці.

Наступним елементом дослідження було визначення показників учнів одинадятих класів. В таблицях 2.26–2.29 представлені отримані результати.

Так, в таблиці 2.26 подано показники мовного розвитку учнів одинадятих класів за критерієм «грамотність / зрозумілість».

Таблиця 2.26

Змістовні критерії контент-аналізу творів (частоти категорій) учнів одинадятих класів («Грамотність / Зрозумілість»)

ГРАМОТНІСТЬ / ЗРОЗУМІЛІСТЬ	Кіл-сть Творів	Накопич. Частота	% від Групи	Накопич. Відсоток
Низька грамотність, низька зрозумілість	0	0	0	0
Низька грамотність, середня зрозумілість	6	6	18,75	18,8
Середня грамотність, достатня зрозумілість	15	21	46,88	65,6
Достатня грамотність, немає 1-2 відповідей	7	28	21,88	87,5
Повнота, повна грамотність	1	29	3,13	90,6
Не категоризовано	3	32	9,38	100,0

В таблиці 2.26 видно, що практично половина одинадятикласників показали середній рівень грамотності (в основному пропущені розділові знаки), зміст досить зрозумілий. Майже 22 відсотки показали достатню грамотність. Узагальнюючи, можемо ще раз зазначити, що грамотність в динаміці від сьомого до одинадцятого класу повільно підвищується за рахунок збільшення кількості школярів із середнім її рівнем.

Таблиця 2.27 відображає результати учнів за критеріями обмеженості інструкцією, тобто показниками креативності – однієї з важливіших складових особистісного розвитку підлітків.

Таблиця 2.27

**Змістовні критерії контент-аналізу творів (частоти категорій) учнів
одинадцятих класів («Обмеженість / Вихід за межі інструкції»)**

ОБМЕЖЕНІСТЬ / ВИХІД ЗА МЕЖІ ІНСТРУКЦІЇ	Кіл-сть Творів	Накопич. Частота	% від Групи	Накопич. Відсоток
Відповідь на меншу частину відповідей (< 50 %)	8	8	25,00	25,0
Відповідь на більшість питань (> 50 %)	12	20	37,50	62,5
Коротка відповідь на всі питання	5	25	15,63	78,1
Всі відповіді розгорнуті	2	27	6,25	84,4
Визначена життєва позиція	1	28	3,13	87,5
Не категоризовано	4	32	12,50	100,0

Таблиця 2.27 розкриває, що майже 38 % випробовуваних, менше, ніж у десятикласників, відповіли на більшість питань, демонструючи тим самим адекватність інструкції, чверть відповіли на меншу частину, і 16 % коротко відповіли на всі питання. Можемо констатувати, що в динаміці цей показник коливається, маючи все ж тенденцію до збільшення кількості школярів, які виходять за межі інструкції та позначають свою життєву позицію.

У таблиці 2.28 представлена інформація про ідеальний образ майбутнього в одинадцятикласників.

Таблиця 2.28

**Змістовні критерії контент-аналізу творів (частоти категорій) учнів
одинадцятих класів («Обґрунтованість амбіцій»)**

ОБґРУНТОВАНІСТЬ АМБІЦІЙ	Кіл-сть Творів	Накопич. Частота	% від Групи	Накопич. Відсоток
Нереальні	9	9	28,13	28,1
Реалістичні для середнього класу	3	12	9,38	37,5
Невизначені прагнення	8	20	25,00	62,5
Вказаний спосіб досягнення	8	28	25,00	87,5
Високі обґрунтовані	0	28	0,00	87,5
Не категоризовано	4	32	12,50	100,0

Як видно з таблиці 2.28, майже третина одинадцятикласників показали нереальні амбіції. Стільки ж учнів плуталися у своїх прагненнях, при цьому

ще третина випробуваних вказали спосіб досягнення своїх цілей. В однаковій кількості зустріли відповіді на категорії, в яких вказувалися невизначені прагнення і зазначений спосіб досягнення – по третині відповідей. Ця тенденція не відрізняється принципово від десятикласників і дев'ятикласників, за виключенням більш рівномірного розподілу та зменшення частки творів, в яких домінували реалістичні амбіції без вказівки способу досягнення. У цьому, на наш погляд, проявляється наближення особистісного розвитку до юнацького віку, для якого характерна більша реалістичність, ніж для підліткового віку.

У таблиці 2.29 відображені ціннісні категорії у творах одинадцятикласників.

Таблиця 2.29

***Змістовні критерії контент-аналізу творів (частоти категорій) учнів
одинадцятих класів («Провідний рівень цінностей»)***

ПРОВІДНИЙ РІВЕНЬ ЦІННОСТЕЙ	Кількість Творів	Накопич. Частота	% від Групи	Накопич. Відсоток
Домінують матеріальні	5	5	15,63	15,6
Домінують соціальні	14	19	43,75	59,4
Духовні	9	28	28,13	87,5
Альтруїстичні	0	28	0,00	87,5
Представлені всі рівні	0	28	0,00	87,5
Не категоризовано	4	32	12,50	100,0

З таблиці 2.29 випливає, що майже у половини випробовуваних домінують соціальні цінності, у майже третини – духовні егоїстичні і лише у близько 16 відсотків одинадцятикласників домінують матеріальні цінності. У порівнянні з десятикласниками значно збільшилася частка випробовуваних з домінуванням соціальних цінностей.

Узагальнюючи результати частотного аналізу творів, можна відзначити в динаміці від сьомого класу до дев'ятого поступове зростання соціальних цінностей, більше уявлення про власні цілі, збільшення здатності

викладати свої уявлення. При цьому зазначені зміни не завжди лінійні, а їх коливання відображають основні вікові особливості, описані в літературі.

Все вищезазначене дозволяє констатувати, що ми отримали підстави для розробки розвивальної психологічної програми: вони полягають в тенденції до вербального розвитку і більш складному, нелінійному розвитку ціннісної сфери й образу ідеального майбутнього, що відповідає особливостям підліткового віку: нестійкість самооцінки, ускладненість соціальних контактів, боязкість – нахабство тощо (В. Абраменкова [2], Д. Колесов [155], Ф. Райс [273] та ін.). При цьому в учнів дев'ятого класу виявлені найбільші труднощі з самоусвідомленням (тобто, наявні певні ознаки кризи особистісного розвитку), у зв'язку з чим визначено, що розвивальна психологічна програма, обумовлена впливом ідеального образу дорослого повинна бути проведена саме з дев'ятикласниками.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

За результатами емпіричного дослідження висвітлено специфіку показників і критеріїв для виміру особистісного розвитку підлітка та ідеального образу дорослого. Розроблено модель ідеального образу дорослого методом побудови семантичного простору, яка складається з чотирьох факторів (що разом описують 51% сумарної дисперсії): «Статусність» (15% сумарної дисперсії), «Упевненість» (10% сумарної дисперсії), «Замкнутість» (14% сумарної дисперсії), «Доброзичливість» (12% сумарної дисперсії). З чотирьох встановлених факторів один висловлює вольові якості («Статусність»), один – типовий емоційний стан («Упевненість») і два носять соціальний характер, відбиваючи закритість від соціальної взаємодії («Замкнутість») та спрямованість («Доброзичливість»). Зміст цих факторів відтворює структуру уявлень, якими підлітки користуються, оцінюючи і переживаючи себе в соціальній взаємодії.

Зазначено, що використана факторна модель верифікована в двох аспектах: додатковим кореляційним аналізом зв'язків факторів і шкал та зв'язків з параметрами методики ДМВ (іншого способу самоопису). Даний факт підтверджує адекватність факторної моделі ідеального образу дорослого та дозволяє вважати достовірними подальші висновки.

Відповідність між показниками особистісного розвитку в генетико-моделюючому підході (визначеність життєвої перспективи у часі, когнітивне освоєння ситуації, збереження власної виразності при взаємодії з соціумом), що визначені в першому розділі нашої роботи, набули подальшої конкретизації в критеріях оцінювання творів та шкалах психодіагностичних методик, що підтверджено статистично через достовірні кореляційні зв'язки та відмінності між старшими та молодшими підлітками.

Підкреслено, що образ ідеального дорослого дійсно служить орієнтиром напрямку особистісного розвитку підлітка. Цей напрямок можна позначити як рух до великих вольових проявів, відкритості, впевненості і доброзичливості. Підлітки в цілому сприймають себе як протилежність Ідеальному образу дорослого за всіма виділеними факторами. Образи Реального дорослого, яким вони симпатизують чи які є для випробуваних емоційно значущими, займають проміжне положення, варіюючи за окремими параметрами в залежності від статі й віку випробовуваних. Обґрунтовано, що ідентифікація з оточуючими є способом подолання суб'єктивного переживання, відповідного фактору «Замкнутість». Даний процес може відбуватися у спілкуванні, при цьому можна спеціально актуалізувати схожість на оточуючих.

Досліджено основні особливості трансформації ідеального образу дорослого протягом підліткового віку. Встановлено наступне: 1) посилення з віком (зокрема, при переході від 9-го до 10-го класу) значення вольових якостей (фактор «Статусність») Ідеального образу дорослого; 2) зниження з віком (до кінця старшого підліткового віку) соціальної закритості (фактор «Замкнутість») в образі Ідеального дорослого (в динаміці від сьомого класу

до дев'ятого проявляється поступове зростання важливості соціальних цінностей, стає більш розгорнутим уявлення про власні цілі, і збільшується здатність викладати свої уявлення); 3) збільшення з віком відмінностей між образами Ідеального та Реального дорослого за факторами «Доброзичливість» та «Упевненість» і зменшення – за фактором «Статусність». При цьому не виявлено суттєвих розбіжностей у динаміці Реального образу дорослого, але виявлено гендерні розбіжності у віковій динаміці Ідеального образу дорослого та ознаки кризи особистісного зростання у підлітків 9-их класів (феномен диференціації ідеального образу дорослого), що зумовило необхідність спеціальної роботи з проведення формувального експерименту саме з ними.

Велика кількість таблиць в другому розділі була необхідна для наочного представлення матеріалу, на який спирався наш аналіз. При спробі звести їх в меншу кількість вони ставали занадто складними для сприйняття. Крім того, кожна таблиця відповідала одиниці аналізу – певного показника в певному віці. Після цього були зроблені якісні узагальнення, які й сформульовані в цих висновках. Ми вважаємо необхідною саме таку міру подробиць.

Таким чином, отримані результати дослідження дають підстави для розробки та впровадження відповідної розвивальної психологічної програми, обумовленої впливом ідеального образу дорослого.

Основні результати другого розділу дисертаційного дослідження знайшли своє відображення в таких публікаціях:

1. Зорина В. И. Опыт исследования идеального образа взрослого в подростковом возрасте с помощью семантических пространств / В. И. Зорина // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология : науч. Журнал Пермского гос. нац. – исслед. Университета : редкол.

А. Ю. Бергфельд [и др.] ; глав. ред. А. Ю. Внутских. – Пермь : ФГБОУ ВПО «ПГНИУ», 2014. – Вып. 1 (17). – С. 83–97.

2. Зоріна В. І. Аналіз результатів емпіричного дослідження особистісного розвитку підлітка в залежності від ідеального образу дорослого / В. І. Зоріна // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць ; Університет менедж. освіти НАПН України ; редкол. : О. Л. Ануфрієва та ін. ; голов. ред. В. В. Олійник. – К. : АТОПОЛ ГРУП, 2015. – Вип. 14(27). – С. 218–229.

3. Зоріна В. І. Емпіричне дослідження ідеального образу дорослого як чинника особистісного розвитку підлітка / В. І. Зоріна // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України ; за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2015. – № 30 – С.142-148.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ ПІДВИЩЕННЯ ПОТЕНЦІАЛУ ВПЛИВУ ІДЕАЛЬНОГО ОБРАЗУ ДОРΟΣЛОГО НА ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ПІДЛІТКА

У розділі 3 представлено теоретичні засади побудови формувального експерименту, обґрунтовано, розроблено та апробовано розвивальну психологічну програму особистісного розвитку підлітка, обумовлену впливом ідеального образу дорослого, проаналізовано її ефективність у процесі формувального експерименту та надано методичні рекомендації психологам, педагогам, батькам.

На формувальному етапі дослідження застосовувалися не психодіагностичні методики, а участь в розвивальній психологічній програмі як експериментальний (формувальний) вплив.

3.1. Розвивальна психологічна програма особистісного розвитку підлітка, обумовлена впливом ідеального образу дорослого

За прийнятою в експериментальній психології термінології [36; 87;107; 230; 271; 294; 354], дослідження, описане в другому розділі, було «кореляційним», тобто полягало у вимірі і фіксації вже існуючих феноменів та їх опису за допомогою методів математичної статистики. У даному розділі описано розробку та апробацію розвивальної психологічної програми особистісного розвитку для підлітків. Передбачалося, що якщо в попередній частині дослідження закономірності взаємозв'язку особистісного росту і особливостей ідеального образу дорослого були встановлені правильно, то розроблена на їх основі розвивальна психологічна програма буде ефективною. Ефективність встановлювалася за допомогою звичайного для експериментального дослідження порівняння результатів контрольної та

експериментальної груп до та після експериментального впливу розвивальної психологічної програми.

Виходячи з цього, у формувальному експерименті взяли участь 56 дев'ятикласників (саме в цьому віці був найбільше виражений феномен диференціації ідеального образу дорослого), які брали участь у констатувальній частині емпіричного дослідження. Вони були розподілені на контрольну та експериментальні групи по 28 підлітків у кожній. При цьому для забезпечення максимально активної участі всіх учасників експериментальна група була поділена на дві підгрупи чисельністю по 14 підлітків, з кожною з яких заняття проводилися окремо. Згодом всі дев'ятикласники знов писали твори за тією ж інструкцією, що і на констатувальному етапі.

Розподіл за контрольною та експериментальною групами усередині класів було здійснено випадковим чином. Ті школярі, яким були запропоновано заняття з розвивальної психологічної програми, в переважній більшості охоче прийняли цю пропозицію. Такий спосіб розподілу – рандомізація – видається більш об'єктивним, ніж розподіл за бажанням, адже тоді б залишився незбалансованим мотиваційний фактор.

Заняття за програмою проводилися під час занять з психології. Школярі, що потрапили в контрольну групу в цей же час займалися в іншій кімнаті за звичайною навчальною програмою. Таким чином, групи перебували в рівних умовах. Заняття проводилися авторкою, з якою школярі вже були знайомі по першій частині дослідження. Тому ставлення було доброзичливим. Заняття викликали інтерес, емоційний фон протягом занять був піднесеним.

Тестування, за результатами якого оцінювалася ефективність програми проводилося протягом наступних трьох днів після завершення програми у складі класів, тобто разом тестувалися контрольна і експериментальна групи.

Психологічну модель розвивальної психологічної програми особистісного розвитку підлітка представлено на Рис. 3.1.

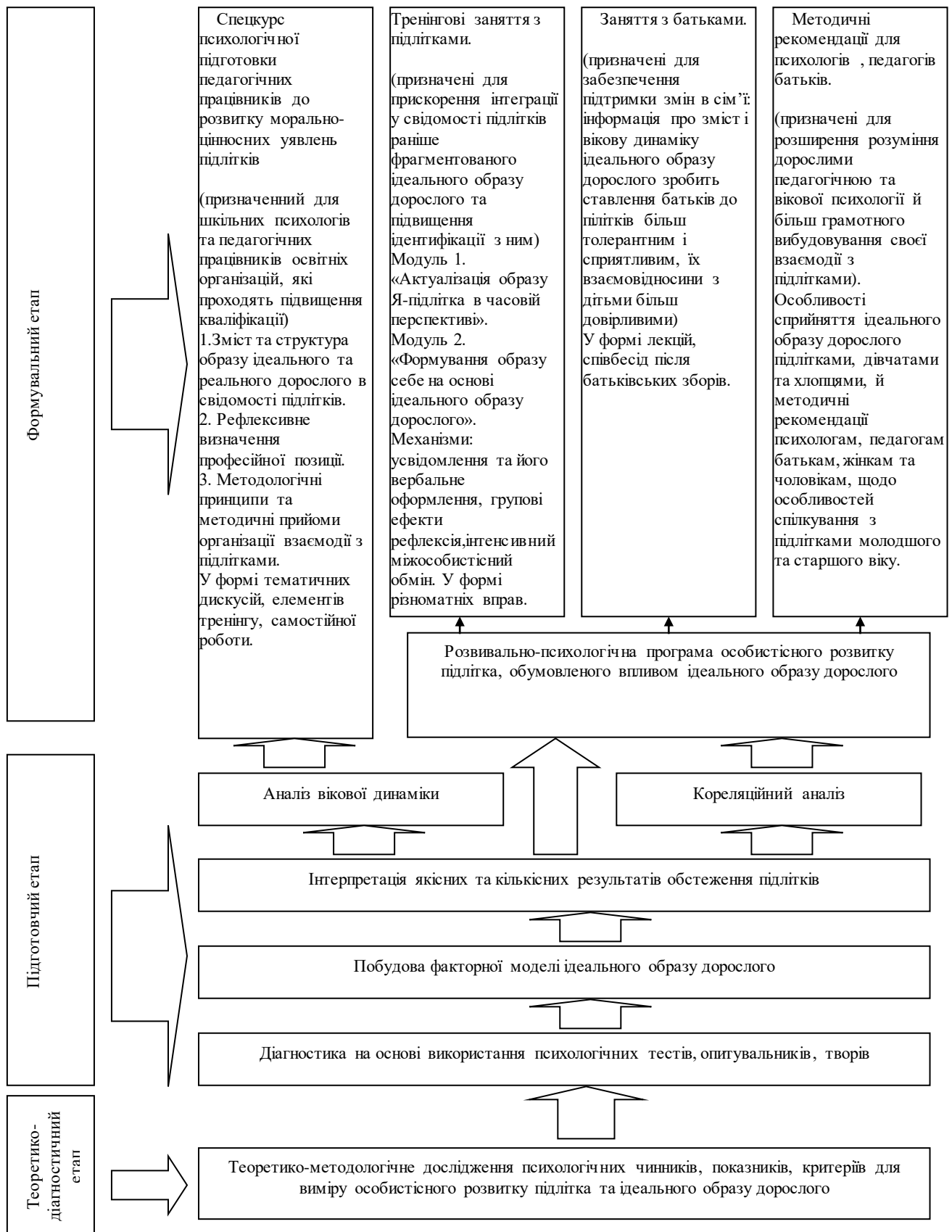


Рис. 3.1. Психологічна модель розвивальної психологічної програми особистісного розвитку підлітка, обумовленого впливом ідеального образу дорослого

Розвивальна психологічна програма особистісного розвитку підлітка, обумовлена впливом ідеального образу дорослого.

Розвивальна психологічна програма особистісного розвитку підлітка, обумовлена впливом ідеального образу дорослого призначена для структурування у свідомості підлітків образу ідеального дорослого.

Теоретичним обґрунтуванням формувального експерименту виступають положення *генетико-моделюючого підходу* (С. Максименко) щодо розуміння особистісного розвитку як вищого типу руху, якому властиві поступальний характер, незворотність, єдність протилежностей, нерівномірність та гетерохронність, а також *культурно-історичної концепції* (Л. Виготський), за якою особистісний розвиток підлітків визначено як пошук такої форми засвоєння «дорослої» культури, що максимально забезпечить їх саморозвиток, самостановлення та самовизначення й положення про можливість змін у свідомості особистості за короткий проміжок часу методами активного соціально-психологічного навчання (Т. Яценко та ін.)

Емпірично розробка програми базувалася на виявленій на констатувальному етапі дослідження структурі уявлення підлітків про себе і про ідеальний образ, доповненої відомостями про ідентифікацію зі значимими соціальними фігурами (SSST) і про зміст Я-концепції (ДМВ).

Мета розвивальної психологічної програми – прискорити інтеграцію у свідомості підлітків раніше фрагментованого ідеального образу дорослого та підвищити ідентифікацію з ним.

Основними завданнями програми були: 1) структурування образу ідеального дорослого у свідомості підлітків як чинника особистісного розвитку; 2) використання більш усвідомленого образу дорослого як первинної структури (зразка) для формування власної особистості; 3) створення сприятливого комунікативного середовища (під час тренінгу та після нього) для забезпечення можливості спілкування підлітків у контексті їх розвитку.

Програма мала, насамперед, тренінговий характер і *складалася* з 30 годин: 12 занять (по 1,5 години) протягом місяця (загалом 18 годин), 8 годин – «домашніх завдань», спрямованих на спонукання до продуктивного мислення й усвідомлення власних способів поведінки та 2 занять (по 2 години, загалом 4 години) з батьками (лекція та співбесіда після батьківських зборів) – для забезпечення підтримки змін у сім'ї (передбачалось, що інформація про зміст і вікову динаміку ідеального образу дорослого зробить ставлення батьків до підлітків більш толерантним і сприятливим, а їх взаємовідносини з дітьми більш довірливими). Програма містила два змістовні модулі. *Модуль 1. Актуалізація образу Я підлітка в часовій перспективі.* Його метою було сприяння прояву образу себе. Ця мета розбивалася на задачі, кожна з яких вирішувалася на окремому занятті: «Створення працездатної тренінгової групи», «Визначення цілей розвитку», «Конкретизація життєвих цілей у контексті образу Дорослого», «Актуалізація образу ідеального дорослого у зв'язку з власним образом підлітка».

Модуль 2. Формування образу себе на основі ідеального образу дорослого. Метою цього модулю було вживання в образ дорослого з його Ідеальними та Реальними аспектами. Вирішувалися такі задачі, що відповідали темам окремих занять: «Усвідомлення вольового аспекту образу дорослого», «Усвідомлення емоційного аспекту образу дорослого», «Усвідомлення соціального аспекту образу дорослого», «Інтеграція образів реального та ідеального Дорослих та «Я-образу підлітків».

В обох модулях були задіяні *механізми рефлексії* – в індивідуальній (самостійна робота, медитації) та груповій формах, інтенсивний міжособистисний обмін – в формі групової дискусії, обговорень, рольових ігор. Вправи-криголами, окрім розігрівальної дії, були пов'язані з темою заняття, протягом якого вони проводилися, і були своєрідним емоційним вступом до теми. Кожне заняття завершувалося груповою рефлексією, яка створювала умови для подальшого переживання себе з включенням до цього

ідеального образу дорослого. Точніше кажучи, стимулювалося інтегруюче переживання себе-дорослого.

Форма соціально-психологічного тренінгу дозволила актуалізувати соціальний контекст особистісного розвитку. Вправи та тренінгові процедури були переважно розроблені автором на основі результатів констатувальної частини дослідження. Вправи-криголами запропоновані І. Вачковим [69], частково – авторські. Щодо методології, ми спиралися на роботи Л. Карамушки та співавторів [315]. Зокрема, принципи організації групової дискусії, методи роботи в парах та групової рефлексії кожного заняття.

Ідеологія розвивальної психологічної програми базувалася на результатах констатувального експерименту, конкретніше – на емпірично виявленій структурі уявлення про себе і про ідеальний образ, доповненої відомостями про ідентифікацію зі значимими соціальними фігурами (SSST [36]) і про зміст Я-концепції (ДМВ [304]). Зокрема, при описі образів «Я», Реального дорослого та Ідеалу за допомогою семантичних диференціалів, встановлено, що з чотирьох емпірично встановлених факторів, що становлять модель, один явно висловлює вольові якості, один – типово емоційний стан, і два носять соціальний характер, відбиваючи закритість від соціальної взаємодії і його спрямованість (доброзичливість). Зміст цих факторів відображає структуру уявлень, якими підлітки користуються, оцінюючи і переживаючи себе в соціальній взаємодії. Образ ідеального дорослого, як впливає з результатів констатувального етапу дослідження, представляється у свідомості підлітка (9-ий клас) як високо статусний, впевнений, доброзичливий.

Спочатку, на підставі попереднього дослідження, було розгорнуто переживання образу себе в майбутньому. Для цього використовувалися такі *механізми*, як усвідомлення та його вербальне оформлення – як усно, так і письмово, групові ефекти – ідентифікація і прагнення до лідерства та групової уваги, рефлексія. Створювалися умови для максимальної суб'єктної активності – групове прийняття, зацікавленість у самопізнанні, зворотні

зв'язки, підкріплення міні-лекціями, міжособистісний обмін. Для інтеграції була проведена рольова гра. Крім визначених, застосовувався також *метод* групової дискусії, робота в парах. Таким чином, розвивальна психологічна програма активізувала істотні механізми особистісного розвитку підлітка за рахунок впливу механізмів тренінгової групи.

Нижче ми наведемо програму тренінгу, для компактності водночас описуючи реальний хід занять, особливо те, що співпадало в усіх групах.

Модуль 1. Актуалізація образу Я підлітка в часовій перспективі.

1 заняття

Тема: «Створення працездатної тренінгової групи»

Криголами та психогімнастичні вправи

Вправа 1. Учасникам пропонувалося невербально привітатися: якимось жестом, рухом, тощо. Вправа викликала деякі труднощі у учасників, більшість просто вклонилася, інші привітання були теж досить типовими.

Вправа 2 «Мое ім'я». Учасники стоять колом. Ведуча пропонує їм послідовно, за годинниковою стрілкою, називати числа, але замість називання тих, що кратні 6, треба було плеснути в долоні та підстрибнути. Той, хто помилявся, виходив з гри. В усіх групах ця вправа викликала деяке пожвавлення.

Знайомство. Більшість учасників були знайомі і до тренінгу, тому їм пропонувалося вибрати собі якесь незвичне ім'я на період тренінгу. Нагодою скористувалися майже половина учасників, інші залишили свої звичайні імена. Кожен назвав своє ім'я. далі була проведена спеціальна вправа для запам'ятовування тренінгових імен.

Вправа 3 «Ох, моя голова». Учасники сидять колом. Кожен з них називає окрім свого імені, імена усіх учасників. Якщо помиляється, повинен взяти себе за голову, та похитати нею, говорячи «Ось я бараняча голова», після чого йому нагадували імена, яки він не міг пригадати. Вправа визвала пожвавлення.

Міні-лекція «Особистісний розвиток». Ведучою були запропоновані прості визначення особистості та її розвитку, а також визначений формат і цілі тренінгу.

Спільна розробка правил групової роботи «Наші правила». Учасникам було запропоновано самим визначити правила, які б сприяли досягненню зазначених цілей перед тренінгом. Ініціатива була слабкою, тому переважно ведуча пропонував правила, які вже обговорювалися. Підтримувалася будь-яка активність, навіть, якщо хтось з учасників був проти правила – його ведуча просила аргументувати. Наприкінці обговорення був визначений стандартний список тренінгових правил:

- Я-висловлення;
- Активність;
- Конфіденційність;
- Взаємоповага;
- Правило «Стоп».

В обговоренні прийняла активну участь приблизно третина учасників, інші пасивно погоджувалися.

Домашнє завдання. Учасникам було запропоновано пригадати твори, які вони писали під час констатувального етапу (їх твори на руки не видавалися), та записати не менше 5-ти власних цілей, без обмеження максимальної їх кількості.

Рефлексія заняття. Було запропоновано коротко розповісти про своє психологічне самопочуття наприкінці заняття. Майже половина учасників повідомили про своє зацікавлення подальшими заняттями, інші обмежилися тим, що почувають себе «нормально».

2-3 заняття

Тема: «Визначення цілей розвитку».

Криголами та психогімнастичні вправи

Вправа 1. Учасникам пропонувалося мовчки протягом 5 хвилин ходити по кімнаті так, щоб не зупинятися і ні з ким не стикатися.

Вправа 2. Учасники сидять колом. По черзі кожен повідомляв про свій настрій (психологічний стан) метафорою, що починалася б словами «Я відчуваю себе зараз як...», і описувала стан через усім відомий персонаж казок або мультфільмів. Після чого його вітали за метафорою.

Вивчення очікувань учасників. Після нагадування ведучою про цілі тренінгу, кожному було запропоновано відповісти на питання «Чим мені може бути корисний цей тренінг?». Ведуча фіксувала відповіді на дошці. Потім за допомогою усієї групи він узагальнив цілі трьох типів: «краще спілкуватися», «узнати щось нове про себе», «узнати щось нове про людей».

Групова дискусія. З тих життєвих цілей, які підлітки приготували дома, запропоновано було повідомити лише 3, які б найбільшою мірою стосувалися найближчих 5 років. Відповіді фіксувалися на дошці. Потім ведуча запропонувала без його участі згрупувати цілі, визначивши обмеження часу – 20 хвилин. Протягом цього в групах виділилися виконавці певних ролей – лідери, які формулювали можливі критерії для узагальнення, контролери часу, критики. Активно проявилася половина учасників. Певною мірою, усі групи впоралися, створивши від трьох до п'яти груп життєвих цілей. Таким чином, був отриманий «груповий портрет цілей». Він виконував роль первісного імпульсу для запуску рефлексії.

Домашнє завдання. Продумати вдома «груповий складений портрет цілей», додати/викреслити нові цілі (від 3-ох).

Рефлексія заняття цього разу була структурованою: пропонувалося описати свій психологічний стан, а також зв'язок життєвих цілей та цілей тренінгу. На цьому етапі підлітки були досить жваві, і, за їхніми висловлюваннями, у багатьох цілі виявилися схожими. Відбулася своєрідна легалізація цілепокладання, підтримана взаємною відкритістю в цій темі. Ще однією ознакою поживлення і зацікавленості ми вважаємо появу великої кількості варіантів цілей і постановку питання про їх зміст.

4 заняття

Тема: «Конкретизація життєвих цілей у контексті образу Дорослого».

Криголами та психогімнастичні вправи

Вправа 1 «Атоми». Учасникам було запропоновано уявити себе як атоми, що хаотично рухаються по кімнаті. За командою ведучої «Молекула!» вони повинні були поєднатися в групу по чотири, узявшись за руки протягом 5 секунд до наступної команди «Стоп!». Хто не встиг об'єднатися в молекулу правильного розміру, вголос зітхають «Ех-х-х...», після чого знову рухаються індивідуально. Поєднання повторювалося кілька разів. За станом в усіх групах, на цьому занятті, даної вправи було досить для створення певної активності, подолання комунікативних бар'єрів та робочої атмосфери.

Вправа 2 «Вітання тим, хто...». Учасники по черзі промовляють вітання тим, хто має таку ж ознаку, як і вони, наприклад, «Вітаю усіх, хто сьогодні не бажав прокидатися!». Ті з учасників, які визнають за собою цю ознаку, відповідають на вітання. Оскільки більшість вітань була гумористична, це підняло настрій та дозволило учасникам отримати додаткову інформацію один про одного.

Самостійна робота. Після короткого повідомлення учасниками про свої роздуми щодо попереднього заняття (їх було досить мало) їм були роздані твори, які вони писали під час констатувального експерименту, і спеціальний бланк. Пропонувалося вибрати з них три, і конкретизувати, відповідаючи на питання: що для цього треба? що є зараз? (Застосовувати матеріал з домашніх вправ). Якщо виникали додаткові міркування, в бланку-таблиці була графа для цього. Однак у більшості учасників міркувань не виникало, вони були досить пасивні.

Групова дискусія. Після озвучування результатів самостійної роботи в групах виникало пожвавлення, як і на першому занятті. Такий збіг і швидкість, з якою виникало пожвавлення, дозволило припустити, що більш активними підлітки стають, коли починається процес взаємного саморозкриття, і що потреба в структуруванні життєвих цілей для них актуальна. Очевидно, в повсякденному спілкуванні підлітки цю, досить інтимну для них тему, не обговорюють. Ведучою було задане питання про те,

які якості потрібні для досягнення цих цілей. Учасниками було запропоновано декілька варіантів відповідей, але на їх обговорення не вистачило часу. В даному випадку був навмисно використаний «ефект незавершеної дії» в розрахунку, що тоді з більшою ймовірністю після заняття продовжиться обдумування обговорюваних проблем.

Рефлексія заняття. Учасники коротко відповіли на питання про свій стан і про те, як вони оцінюють це заняття. Більшість відповідей були мало визначені, на рівні «добре», «цікаво» тощо.

Домашнє завдання. Учасникам пропонувалося підготувати короткий опис особистісних якостей дорослого, яким би вони бажали бути. Дозволялося брати образ якогось літературного або кінематографічного персонажу, або реального, знайомого дорослого. Обмежувалася тільки форма опису: 7 особистісних рис.

5-6 заняття

Тема: «Актуалізація образу ідеального дорослого у зв'язку з власним образом підлітка».

Криголами та психогімнастичні вправи

Вправа 1. Учасники стоять колом. Кожен по черзі проходить на протилежну сторону кола, рухаючись, як якась тварина. Інші повинні вгадати, яку саме тварину він намагався зобразити.

Вправа 2 «Карлики та велетні». Учасники стоять колом. За командою ведучої «Карлики!» усі присідають, за командою «Велетні!» встають. Ведуча намагається заплутати учасників, присідаючи на команду «Велетні!» і навпаки. Учасники повинні були реагувати саме на команду, а не на дії ведучої. Вправа викликала певне пожвавлення.

Обговорення домашнього завдання. Виявилось, що майже ніхто не зміг виконати домашнє завдання. Підлітки повідомляли про те, що проблема виявилася «заплутаною», і причиною було нечітке уявлення про зміст особистісних якостей. Це збіглося з результатами констатуючого етапу, зокрема, великого розкиду уявлень саме у дев'ятикласників, воно

зазначалося при аналізі образів ідеального дорослого і ідеального однолітка. Позначення цієї проблеми в обговоренні можна вважати ще одним підтвердженням наших висновків, і першого етапу рефлексії – виявлення недостатньої чіткості наявних образів при спробі конкретизації.

Самостійна робота «Мої три якості». Оскільки описані вище труднощі були передбачені, учасникам були роздані бланки з операціональними визначеннями 21 особистісної властивості:

Чарівність – здатність залучати людей, нічого для цього не роблячи.

Сила – здатність долати перешкоди.

Товариськість – прагнення спілкуватися якомога більше з різними людьми.

Відповідальність – здатність виконувати те, що сама людина вважає важливим.

Наполегливість – здатність довго не кидати справу, що була розпочата.

Відкритість – здатність вільно проявляти себе і говорити про себе.

Доброта – ставлення до людей як до гарних і добрих.

Незалежність – здатність розрізняти, де Я, а де інші (обов'язки, інтереси).

Діяльність – прагнення не сидіти без діла.

Чуйність – здатність співчувати і допомагати, якщо людина дійсно цього потребує.

Розум – здатність швидко і повно оцінювати поточну ситуацію.

Рішучість – здатність швидко переходити від прийняття рішення до його виконання.

Енергійність – здатність бути в напрузі довго і при цьому відчувати сили.

Справедливість – прагнення діяти у згоді зі своєю совістю.

Добррозичливість – отримання задоволення, коли робите добро людям просто так.

Впевненість у собі – збереження віри в себе, навіть при невдачах.

Мовчазність – здатність не базікати зайвого.

Чесність – здатність не обманювати без крайньої необхідності.

Самостійність – звернення за допомогою тільки тоді, коли вона необхідна.

Незворушність – здатність зберігати спокій.

Мудрість – здатність враховувати свій досвід.

Таким чином, у підлітків з'явилися чіткі, а головне – єдині критерії для оцінки особистісних властивостей. Спочатку їм пропонувалося самостійно вибрати три якості, які вони хотіли б мати найбільше. Далі треба було описати рід занять і сімейне життя дорослої людини з такими якостями. Час був лімітований.

Домашнє завдання. Учасникам було запропоновано закінчити роботу вдома щодо оцінки особистісних властивостей та опису майбутнього людини з такими якостями.

Рефлексія заняття. Після самостійної роботи підліткам було запропоновано озвучити свій вибір, ці відомості (риси, а не описи) записувалися на дошці. При цьому виявилось набагато більше різноманітних якостей, ніж було в подібній процедурі на першому занятті щодо цілей. Це ми розглядали як ознаку індивідуалізації – наступного етапу рефлексивного процесу.

Модуль 2. Формування образу себе на основі ідеального образу дорослого

7 заняття.

Тема: «Усвідомлення вольового аспекту образу дорослого»

Криголами та психогімнастичні вправи

Вправа 1 «Моя мета». Учасники сидять на стільцях. Ведуча пропонує уявити себе здутими куклами, і імітує звук насоса, який наповнює «ляльок» повітрям. По мірі наповнення «ляльки» випрямляються і встають. Після максимального наповнення уявляють, що знов здуваються, ведуча імітує відповідний звук. Повторюється кілька разів.

Вправа 2. Учасники вітають один одного, кидаючи йому м'яча та промовляючи, яку справу той здатний виконати, наприклад «Вітаю того, хто здатний написати контрольну з математики на 12 балів! (створити букет, пробігти 3 километри тощо)». Звертається увага на те, наскільки важко чи легко прийняти визнання. Вправа, окрім розігріву, була основою для подальшої роботи за темою.

Обговорення вправи. Кожен учасник сповіщав, які почуття переживав, коли ловив м'яча та слухав визнання. Далі було запропоновано визначити, чи так би реагував той дорослий, з образом якого підлітки працювали на попередньому занятті. Виявилось, що майже ніхто не пригадав про попереднє заняття під час вправи. Ведуча звернула на це увагу і сповістила про тему заняття.

Робота в парах «Труднощі». Учасники в парах розповідали один одному про образ, який змалювали на попередньому занятті. Напарник вигадував на цій основі якусь складну ситуацію з життя уявного дорослого, наприклад, втрату роботи. Перший учасник повинен був знайти її вирішення, а напарник – контраргумент. За визначений час – 15 хвилин – більшість учасників встигли відпрацювати по 3-4 ситуації. Потім учасники мінялися ролями.

Групове обговорення. В загальному колі учасники проговорювали свої враження від гри «Труднощі». Більшість визнали, що не знайшли кінцевого рішення проблеми, і тоді доросле життя уявилося їм складнішим, ніж до того.

Міні-лекція була про психологічне поняття волі та її зв'язок з образом Я. Частково були викладені результати дослідження – фактори оцінювання образів, та деякі закономірності.

Домашнє завдання. Обговорити вдома з батьками якусь «дорослу» проблему та спробувати спільно з ними віднайти її вирішення.

Рефлексія заняття. Для учасників це заняття, за їх відгуками, було «серйозним», «викликало співчуття батькам», «змусило замислитися».

8-9 заняття

Тема: «Усвідомлення емоційного аспекту образу дорослого»

Криголами та психогімнастичні вправи

Вправа 1. Учасники стоять колом. Кожен по черзі робить один крок в коло, і вітає інших якимось жестом, інші повторюють його.

Вправа 2 «Колір настрою». Кожен по черзі називає колір, який відповідає їх психологічному стану. Інші пропонують варіанти в психологічних термінах: «збуджений», «веселий», «сумний», «заміркований» тощо. Той, хто називав колір, вибирає найвлучніший варіант. Окрім розігріву, вправа сприяла подальшій роботі за темою заняття.

Самостійна робота. Учасникам пропонувалося на папері розміру А4 олівцями та фломастерами намалювати людину, точніше, її силует. Потім «заселити» його емоціями та почуттями, використавши для цього певні кольори. Ведуча уникала відповідей на більш конкретні питання. Розумілося, що учасники зображують свої емоції на даний момент в проєктивній формі. Також пропонувалося придумати коротке оповідання від того почуття, яке було зображено першим. На це давалося 20 хвилин.

Обговорення вправи. Після самостійної роботи в загальному колі кожен показував свій малюнок та пояснював, які почуття зобразив. Виявилось, що оповідання придумали біля третини учасників, і були ускладнення як з зображенням, так і з вербальним описом почуттів. Тому ведучій довелося задавати багато питань про прояви почуттів в поведінці, про відношення учасників до власних почуттів – які подобаються, які ні, як певні почуття сприяють успіхам або навпаки. Доводилося також допомагати ідентифікувати емоції.

Обговорення попереднього домашнього завдання.

Виявилось не так уже й легко віднаходити важливі вирішення «дорослих» проблем. Звертали увагу на емоційний фон, визначалися з їх значенням.

Міні-лекція «Сутність емоцій» підкреслювала ідею про те, що усі без винятку емоції важливі, і що емоції можна певною мірою контролювати. Лекція виклакала неабияке зацікавлення, учасники задавали багато питань, але ведуча запропонувала відповісти пізніше, а поки продовжити самостійну роботу з емоціями.

Самостійна робота. Учасникам було запропоновано пригадати образ Дорослого з попередніх занять, і домалювати або намалювати наново емоції дорослого з таким же завданням, як і в попередній частині.

Домашнє завдання. Обговорити вдома з батьками тему власних емоцій та емоцій батьків, їх функції у житті.

Рефлексія заняття та останньої вправи показала, що більшість учасників емоційний світ дорослої людини малювали наново, тобто уявлення про свої емоції було мало пов'язано з уявленням про власний образ. Але саме ця вправа і цілком заняття, судячи за висловлюваннями учасників, примусили їх замислитися над тим, яке емоційне життя у дорослих.

10-11 заняття

Тема: «Усвідомлення соціального аспекту образу дорослого»

Як встановлено при аналізі вікової «динаміки» образу ідеального Дорослого (Дорослої), за двома «соціальними» факторами вона така. З дев'ятого до десятого класу «замкнутість» (мовчазна, відлюдна, замкнута) підвищується, а до одинадцятого класу знижується до такого ж рівню. «Доброзичливість» (чуйна, поступлива, доброзичлива) протягом того ж періоду зростає. В даному занятті ми врахували цю динаміку в його плануванні, саме на ці характеристики суб'єктивної організації соціальної взаємодії та їх зміну в ході заняття звертали увагу учасників.

Криголами та психогімнастичні вправи

Вправа 1 «Я-чемпіон». Ведуча перед началом роздає учасникам, що стоять колом, однакові повітряні кульки. За командою усі водночас починають їх надувати. Через 30 секунд лунала команда «Стоп!». Вигравав

той, чия кулька була найбільшою. Вправа насправді була сприйнята усіма як змагання і викликала неабияке пожвавлення.

Вправа 2. Учасники сидять колом, дивлячись в його центр, а не один на одного. Хтось, без попереднього договору, промовляє «Один», далі хтось «Два», і так далі. Якщо два або більше учасників водночас промовляють число, рахунок починається знову. В усіх групах учасники швидко дійшли до оптимального способу виконання вправи – промовляння по колу. Це, зокрема, свідчило про певну згуртованість. Саме на неї ми спиралися в подальшому занятті.

Робота в парах – гра «Вчимося домовлятися». Учасники створюють два кола – зовнішнє та внутрішнє, стоячи обличчям один до одного. В парах без попереднього договору учасники повинні протягом трьох хвилин домовитися про якусь реальну спільну справу, яку б вони могли зробити удвох. Коли час закінчувався, зовнішнє коло робило один крок за годинниковою стрілкою, і створювалися нові пари і усе повторювалося.

Після двох таких сетів в загальному колі було коротке обговорення. Ведуча звертала увагу насамперед на ступінь відкритості та на доброзичливість. Більшість учасників змогла виконати завдання.

Вживання в образ Дорослого (Дорослої). Далі учасникам було запропоновано увійти в дещо медитативний стан за допомогою концентрації на диханні, а потім, використовуючи усі аналізатори, згадати образ Дорослого з попередніх занять, ті вправи, що вони робили в тому образі, досвід, який при цьому отримали.

Робота в парах – гра «Вчимося домовлятися по-дорослому». Учасникам пропонувалося знову домовитися про спільні справи в нових парах, але вже як дорослі. Додатково була дана інструкція щодо самоспостереження і спостереження за партнером. Час давався трохи більший – 5 хвилин, ця робота теж повторювалася двічі в двох парах.

Домашнє завдання. На наступне заняття ведуча попросила учасників прийти у «дорослому» одязі. Наприклад, хлопці повинні бути в краватках, дівчата – у більш строгому одязі, ніж зазвичай.

Рефлексія заняття. Обговорюючи свої враження від гри, учасники порівнювали їх у «підлітковому» та «дорослому» варіантах. Більшість зауважували, що з образу дорослого розкритися було важче, вони відчували більшу відповідальність та були обережніші. Оскільки це співпадає з тим, що ми виявили під час дослідження, маємо ще одне підтвердження адекватності його результатів.

12 заняття

Тема: «Інтеграція образів реального та ідеального Дорослих та «Я-образу підлітків».

Більш конкретними цілями були: інтеграція здобутків всієї розвиваючої програми, усвідомлення створення умов для подальшого особистісного зростання.

Криголами та психогімнастичні вправи.

Вправа 1. Учасники у «дорослому» одязі по черзі вітали інших за наступною формою «Привіт! Я (ім'я та по-батькові), а двадцять років тому ви звали мене (звична у школі форма вітання). Ця вправа викликала пожвавлення, отже, її можна вважати «криголамом», і водночас вводила учасників до наступної рольової гри.

Рольова гра «Зустріч випускників». Спілкування в образах дорослого вже було на попередніх заняттях, і там послідовно акцентувався вольовий, емоційний та соціальний аспекти. У цій же грі образ ускладнювався і конкретизувався. З точки зору загальної методології соціально-психологічного тренінгу, відбувалася інтеграція когнітивного, афективного і поведінкового компонентів зміни. У нашому випадку, вправа запускала процес інтеграції і дозволяла сподіватися, що, подолавши на тренінгу комунікативний бар'єр (про нього свідчить віднесення себе до замкнутих і не-доброзичливих і не-впевнених в семантичному просторі, і описана тут

поведінка на заняттях) щодо роздумів про майбутнє, вони стануть говорити про це з іншими.

Учасникам, що після «вітання» сиділи в колі, були роздані аркуші зі списками усіх присутніх. Зачитувалася інструкція: «Зараз у вас – зустріч випускників. Минуло 20 років після випуску зі школи. Ви всі пройшли якийсь життєвий шлях, чогось досягли. І, напевно, хочеться похвалитися цим. Зараз кожен по черзі буде вставати, протягом однієї хвилини розповідати про себе 37-річного (-у), як на будь-якій зустрічі колишніх однокласників. Потім 4 хвилини на будь-які питання, я теж буду брати в цьому участь. Чи все зрозуміло? Давайте почнемо».

Вправа викликала великий ентузіазм. Початкові розповіді переважно спиралися на попередні заняття. Найбільш типовими були питання про сім'ю та дітей, оскільки майже ніхто детально в презентації це не описував. Заохочувалися нетипові питання, типу:

- скільки разів був у шлюбі?
- чи відраховували з ВНЗ?
- чи слухаєш «зараз» музику, яку слухав в 15 років?
- чи хочеться вже на пенсію?
- що в тобі найсильніше змінилося зі школи?

Після представлення і питань черговому учаснику, в списку навпроти його прізвища, решта ставили оцінку тому, наскільки його життя вдалося – від 0 – «повний відстій» до 12 – «краще нікуди». При цьому пояснювалося, що враховувати треба всебічно. Наприклад, у Президента занадто багато відповідальності і мало свободи, великі гроші страшно втратити, діти – це купа клопоту тощо.

Домашнє завдання.

Скласти власний портрет себе у майбутньому.

Рефлексія заняття і всієї розвивальної психологічної програми. Наприкінці заняття і всієї програми підбивалися підсумки. Кожен учасник озвучував, що він дізнався про себе, беручи участь у програмі – так

актуалізувався новий образ Я, найсильніше враження, зміна планів на майбутнє.

Робота з батьками.

Робота розрахована на 4 години, 4 заняття по 1 годині. Здійснюється вона під час батьківських зборів, у формі співбесід психолога з батьками. *Мета* даної роботи – знайомство батьків з особливостями та динамікою особистісного зростання їх дітей-підлітків.

1 заняття

Тема: «Розвиток особистості підлітків».

Зміст: основні теоретико-методологічні підходи до проблеми розвитку особистості.

Категорія розвитку в генетико-модельюючому підході С. Д. Максименко. Розвиток як вищий тип руху. Поступальний характер, незворотність, єдність протилежностей, нерівномірність та гетерохронність розвитку.

Поняття вікової кризи. Особливості кризи підліткового віку.

Поняття і структура образу в психології. Ідеальний образ дорослого, його місце в особистісному розвитку підлітків, представлено зміст і структуру ідеального образу дорослого як чинника особистісного розвитку підлітка.

Заняття 2

Тема: «Родина як середовище особистісного розвитку підлітків».

Зміст: психологічна структура сім'ї; родина як одиниця суспільства. Інтеріоризація як механізм засвоєння культури та соціального досвіду. Механізми засвоєння поглядів, стилів поведінки тощо від батьків.

Сутність кризи підліткового віку в контексті родини. Типові реакції батьків на прояви підліткової кризи.

На другому занятті батьки також тестуються за допомогою особистісного диференціалу та тесту «Діагностика міжособистісних

відносин», тобто методиками, що були апробовані в дисертаційному дослідженні. Об'єктами оцінювання є Я, реальне та ідеальне, а також особистість дитини.

Заняття 3

Тема: «Рефлексія власного образу батьками та співставлення із сприйняттям їх дітей».

Для цього заняття батькам видаються результати їх тестування та їх дітей. Обробка матеріалів здійснюється за наступною схемою:

- співставлення індивідуальних результатів з емпіричною моделлю, що була отримана в дослідженні;*
- співставлення реального та ідеального образу;*
- сприйняття дитиною образу батьків;*
- виділення очікувань та потенційних зон напруженості у спілкуванні з дітьми-підлітками.*

Зміст: на цьому занятті батькам даються пояснення щодо результатів тестування їх та їх дітей. Розбираються приклади. Визначаються конкретні прояви поведінки дітей. Наприкінці заняття батьки одержують завдання спостерігати за поведінкою своїх дітей та поговорити з ними щодо очікувань та сприйняття образу. При цьому інформація, що одержана на третьому занятті, стає схемою, що дозволяє більш цілеспрямовано спілкуватися.

Заняття 4

Тема: «Узагальнення та структурування системи образів».

Зміст: на цьому занятті батьки обмінюються досвідом, що був структурований на попередньому занятті. Визначаються та обговорюються типові проблеми у спілкуванні та вихованні, а також напрямки розвитку відносин з дітьми.

Під час обговорення у свідомості батьків структуруються їх відносини з дітьми, стає більш інтегрованим уявлення про себе та дітей в динаміці їх розвитку.

3.2. Аналіз ефективності впровадження розвивальної психологічної програми особистісного розвитку підлітка

З метою оцінки ефективності розробленої розвивальної психологічної програми зроблено порівняльний аналіз першого (до формувального експерименту) й другого (після формувального експерименту) зрізів щодо показників особистісного розвитку – критеріїв оцінювання творів.

Оцінка ефективності програми полягала у зіставленні результатів експериментальної та контрольної груп. Контрольна група – підлітки, які не проходили розвивальну психологічну програму – дозволяла контролювати ефект природного розвитку, адже підсумкове тестування проводилося через певний час після констатувального. Програму можна вважати ефективною, якщо не виявлено достовірних відмінностей між контрольною та експериментальною групою до експериментального впливу (розвивальної програми), а після нього відмінності з'являються. Додатково ми порівнювали показники кожної з груп до та після здійснення експериментального впливу.

Після проведення розвивальної психологічної програми підлітки знову писали твори, і ми зробили статистичне порівняння за всіма критеріями їх контент-аналізу.

Для порівняння структурних (кількісних: обсяг і кількість фраз / речень) критеріїв ми використовували критерій Стюдента, для змістовних (якісних: грамотність/зрозумілість; обмеженість / вихід за межі інструкції; обґрунтованість картини майбутнього (амбіцій); провідний рівень цінностей) – критерій χ^2 (що дозволило порівняти частотні розподіли).

У таблиці 3.1 показані результати порівняння контрольної та експериментальної груп на цьому етапі дослідження. У ній наведені середні арифметичні значення за кожною групою, що дозволяє судити, в якій із груп показник виражений сильніше, значення критерію Стюдента для незалежних вибірок, і самий інформативний показник – рівень значущості відмінності p . Останній в частках одиниці висловлює ймовірність того, що

різниця випадкова, якщо його значення перевищує 0,05. Якщо ж воно менше 0,05, то гіпотезу про випадковість відмінності відкидають, і приймають, що різниця закономірна, і тоді шукають пояснення відмінності середніх. Програма Statistica 5.5 дозволяє визначити точне значення p , за яким можна судити про силу відмінності: якщо воно прагне до 1, то різниці немає зовсім, а чим менше значення цього показника, тим відмінність сильніша. Однак значення p , більші ніж 0,05, вказують на випадковість відмінності.

Таблиця 3.1

Результати статистичного порівняння експериментальної та контрольної груп за структурними критеріями до впливу

Критерії контент-аналізу творів	Середнє арифметичне		Значення t-критерію Стьюдента	Рівень значущості відрізнення p
	Контрольна група	Експеримен- тальна група		
Кількість слів	27,76	29,13	0,765	0,356
Кількість фраз	3,42	4,26	1,124	0,226
Середня довжина фрази	7,35	8,08	0,964	0,297

Як впливає з таблиці 3.1, хоча показники в експериментальній групі трохи вище, це є випадковістю, і ми можемо вважати їх еквівалентними, що й потрібно в експерименті. Оскільки учні, випадково відібрані в контрольну та експериментальну групи, вчать в одних і тих же класах, є підстави вважати, що ефект фону (ефект історії) – вплив безлічі як внутрішніх, так і зовнішніх випадкових подій – для них однаковий, при досить великих вибірках взаємно нівелюються, і в середньому арифметичному виражається загальний для всіх фактор – особистісний розвиток. В експериментальній групі присутній ще додатковий загальний фактор – вплив розвивальної програми, який і оцінюється в даному аналізі.

У таблиці 3.2 представлені результати аналогічного порівняння контрольної та експериментальної груп в підсумковому тестуванні, тобто після експериментального впливу.

Результати статистичного порівняння експериментальної та контрольної груп за структурними критеріями після впливу

Критерії контент-аналізу творів	Середнє арифметичне		Значення t-критерію Стьюдента	Рівень значущості відрізнення p
	Контрольна група	Експериментальна група		
Кількість слів	29,54	38,55	2,355	0,032
Кількість фраз	3,75	3,16	0,826	0,454
Середня довжина фрази	7,87	12,20	2,328	0,016

Як видно з таблиці 3.2, показники контрольної групи незначно підвищилися – очевидно, це прояв природного розвитку, але в набагато меншому ступені, ніж зміни в експериментальній групі. Вірогідним є відмінність за кількістю слів, використаних у творі, і ще більш достовірним – по середній довжині фрази. У підрозділі 2.2 цей показник був обґрунтований як один з індикаторів особистісного розвитку. Наші результати, по суті, означають, що після експериментального впливу твір про себе в майбутньому в експериментальній групі став більш докладним, а головне – фрази – одиниці аналізу – стали більш інформативними. Таким чином, учні не просто більше повідомили про свій образ ідеального майбутнього, але й зробили це більш структуровано, тобто збільшилася їх здатність до вербалізації.

Такі результати означають часткове підтвердження нашої основної гіпотези. Однак, воно недостатньо, оскільки структурні параметри можуть мати різний зміст. Для повного підтвердження необхідно порівняти якісні, змістовні параметри. Для цього ми використовували критерій χ^2 , що оцінює випадковість-невипадковість відмінності частот. Для якісних параметрів ми використовували частоти, тому що середнє арифметичне тут не має сенсу. Показник рівня значущості p має те ж значення, що і при критерії Стьюдента: якщо він менше 0,05, то відмінність не випадкова, і чим він менший, тим сильніша відмінність. У цьому випадку сутність відмінності можна

визначити, зіставивши різні частоти по кожній з однакових категорій і загальну картину.

У таблиці 3.3 представлені результати порівняння контрольної та експериментальної груп на констатувальному етапі дослідження. Оскільки достовірних відмінностей там не було, не було й необхідності аналізувати зміни. Тому ми для компактності і наочності подання звели ці результати в одну таблицю, в якій показані тільки значення критерію χ^2 і, головне, рівень значущості.

Таблиця 3.3

Результати статистичного порівняння контрольної та експериментальної груп за змістовними критеріями до впливу

Критерії контент-аналізу творів, за яким співставлялися частоти	Значення критерію χ^2	Рівень значущості відрізнєння р
Грамотність / Зрозумілість	18,64	0,665
Обмеженість інструкцією (активність самовизначення)	16,35	0,724
Обґрунтованість картини майбутнього	21,23	0,584
Провідний рівень цінностей	22,33	0,521

Як можна бачити з таблиці 3.3, за змістовними (якісними) критеріями групи ще більшою мірою еквівалентні, ніж за структурними (кількісними). Ймовірність випадковості за всіма перевищує 50 %, і ми можемо вважати, що відмінностей просто немає.

Водночас потрібно зазначити, що при порівнянні результатів груп до і після експериментального впливу за всіма критеріями, крім грамотності та зрозумілості, розходження виявилися значущими, тому вони представлені в таблицях іншого виду. В них наведені частоти за кожною категорією в обох групах на констатувальному та формувальному етапах, а також значення критерію χ^2 та рівню його значущості для порівняння результатів констатувального та формувального етапів.

В таблиці 3.4 наведено результати за грамотністю та зрозумілістю творів.

**Порівняння за критерієм χ^2 результатів груп до та після впливу за
«Грамотністю / Зрозумілістю» творів**

Градації змістовного критерію «Грамотність / Зрозумілість»	Групи, кількість досліджуваних у %			
	Контрольна		Експериментальна	
	До впливу	Після впливу	До впливу	Після впливу
Низька грамотність та низька зрозумілість	10,5	7,0	14,0	7,0
Низька грамотність та середня зрозумілість	52,5	49,0	45,5	42,0
Середня грамотність, достатня зрозумілість	28,0	31,5	31,5	35,0
Достатня грамотність, нема лише 1-2 відповідей	7,0	3,5	3,5	7,0
Повнота, повна грамотність	0	3,5	0	7,0
Не категоризовано	0	3,5	3,5	0
Значення критерію χ^2	$\chi^2 = 12,345$		$\chi^2 = 16,345$	
Рівень значущості відрізнєння p	p = 0,812		p = 0,624	

В обох групах відбулися дуже незначні зміни, кількість творів, віднесених до кожної категорії не змінилася в контрольній групі більше, ніж на 3,5%, в експериментальній не більше ніж на 7%. Тобто, в обох групах результати констатувального і підсумкового експериментів істотно не відрізняються. Іншими словами, за чотири місяці школярі не стали грамотніше або, принаймні, не проявили цього у своїх творах. Зазначена вище тенденція до підвищення грамотності виявляється при порівнянні між віковими групами (класами) і не виявляється в рамках однієї вікової групи. Це свідчить про невисоку якість навчання в даному аспекті, і, що важливіше для нашої роботи про те, що розвивальна програма не торкається грамотності. Це передбачуваний результат, програма не являє собою засіб мовного розвитку, і її ефект проявляється в іншому.

У таблиці 3.5 показані частоти по одному з найважливіших параметрів розвитку особистості – «обмеженість інструкцією». У ньому проявляється

активність у формуванні свого ідеалу, який ми також називаємо в нашій роботі активністю уявлення про себе.

Таблиця 3.5

Порівняння за критерієм χ^2 результатів груп до та після впливу за «Обмеженістю інструкцією» в творах

Градації змістовного критерію «Обмеженість інструкцією»	Групи, кількість досліджуваних у %			
	Контрольна		Експериментальна	
	До впливу	Після впливу	До впливу	Після впливу
Відповідь на меншість питань (< 50 %)	56,0	42,0	49,0	24,5
Відповідь на більшість питань (> 50 %)	31,5	31,5	31,5	14,0
Коротка відповідь на усі питання	7,0	10,5	10,5	21,0
Усі відповіді розгорнуті	0,0	3,5	0	17,5
Визначена життєва позиція	0	3,5	7,0	24,5
Не категоризовано	3,5	3,5	3,5	0
Значення критерію χ^2	$\chi^2 = 24,345$		$\chi^2 = 36,656$	
Рівень значущості відрізнєння p	p = 0,194		p = 0,021	

Як видно з таблиці 3.5, в контрольній групі, хоча й відбулися зміни – зменшилася кількість школярів, що відповіли на питання по мінімуму, з'явилися випробовувані з розгорнутими питаннями і визначеною життєвою позицією, але ці зміни статистично недостовірні, поодинокі і не набувають характеру загальної тенденції.

Слід відмітити, що в експериментальній групі кількість мінімальних відповідей-відписок зменшилася вдвічі, втричі збільшилася кількість з визначеною своєю життєвою позицією і досягла чверті від групи, подвоїлася кількість тих, що дали короткі відповіді на всі питання. Це виявилось в достовірному розходженні. Ось тут ми маємо всі підстави говорити про

вплив розвивальної програми – саме на розвиток уявлення про себе вона і була спрямована. Можна, навіть, говорити про сформованість у кожного четвертого життєвої позиції, яку вони змогли висловити у творах (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Порівняння за критерієм χ^2 результатів груп до та після впливу за «Обґрунтованістю картини майбутнього» у творах

Градації змістовного критерію «Обґрунтованість картини майбутнього»	Групи, кількість досліджуваних у %			
	Контрольна		Експериментальна	
	До впливу	Після впливу	До впливу	Після впливу
Нереальні	17,5	14,0	10,5	3,5
Реалістичні для середнього класу	35,0	35,0	42,0	28,5
Невизначені прагнення	17,5	14,0	21,0	7,0
Вказаний спосіб досягнення	21,0	24,5	17,5	45,5
Високі обґрунтовані	3,5	7	3,5	14,0
Не категоризовано	3,5	3,5	3,5	0
Значення критерію χ^2	$\chi^2 = 15,545$		$\chi^2 = 38,215$	
Рівень значущості відрізнєння p	p = 0,594		p = 0,013	

Як можна бачити з таблиці 3.6, не відбулося майже ніяких змін в контрольній групі, і це виразилося в далекому від критичного значенні χ^2 . В експериментальній ж групі зміна досить значна – про це можна судити за рівнем значущості. Зміна відбулася насамперед за рахунок підвищення кількості творів, в яких вказувався спосіб досягнення мети-амбіції – майже половина проти 17 % на констатувальному етапі, а зменшилася кількість «невизначених прагнень» і реалістичних, але необґрунтованих амбіцій. Це аж ніяк не дивно, зважаючи на те, що цьому була присвячена робота на заняттях. Дивніше те, що не усі її учасники у повторному творі вказали способи досягнення.

Отримані результати дозволяють стверджувати, що ми переконалися у впливі на підлітків розвивальної програми і в аспекті усвідомленості ними майбутнього.

В таблиці 3.7 наведені результати порівняння результатів за «Провідним рівнем цінностей».

Таблиця 3.7

Порівняння за критерієм χ^2 результатів груп до та після впливу за «Провідним рівнем цінностей» в творах

Градації / рівні змістовного критерію «Провідний рівень цінностей»	Групи, кількість досліджуваних у %			
	Контрольна		Експериментальна	
	До впливу	Після впливу	До впливу	Після впливу
Домінують матеріальні	24,5	21,0	21,5	10,5
Домінують соціальні	45,0	49,0	42,0	14,0
Духовні	21,0	21,0	21,0	45,5
Альтруїстичні	10,5	3,5	14,5	14,0
Представлені усі рівні	0	3,5	0	14,0
Не категоризовано	0	0	3,5	0
Значення критерію χ^2	$\chi^2 = 13,626$		$\chi^2 = 39,448$	
Рівень значущості відрізнення p	p = 0,695		p = 0,009	

Як і з амбіціями, частоти цінностей майже не змінилися в контрольній групі, значення χ^2 досить низьке. А ось в експериментальній групі зміна найбільша з усіх змістовних параметрів. Вона відбулася насамперед за рахунок подвоєння кількості творів, в яких домінували «духовні» цінності. Як вже обґрунтовувалося, послідовність ціннісних категорій в нашому списку відповідає рівням особистісного розвитку, і зміщення більшості з матеріальних та суто соціальних цілей на духовні ми трактуємо як прояв особистісного зростання, розвитку. До того ж з'явилося 14 відсотків творів, в яких були представлені усі рівні цінностей – категорія, яка відповідає найвищому рівню особистісного розвитку, а в констатувальному експерименті вона не була представлена зовсім. При цьому один такий випробуваний з'явився і в контрольній групі, в результаті істотного розвитку, але в експериментальній таких чотири. Ми вважаємо це проявом тієї самої інтегрованості особистості в аспекті ідеального уявлення про майбутнє, яка була головною метою розвивальної психологічної програми.

Отже, можемо підсумувати результати перевірки ефективності впливу розвивальної психологічної програми особистісного розвитку підлітка, обумовленої впливом ідеального образу дорослого. Вона не мала впливу на підвищення грамотності, але сприяла здатності структуровано та розгорнуто описувати ідеальний образ майбутнього. Статистично достовірно збільшилася кількість школярів, які були здатні сформулювати свою життєву позицію. Уявлення про майбутнє стало більш реалістичним та інтегрованим майже для половини учасників даної програми.

В підрозділі 2.2 нашої роботи була надана узагальнююча таблиця 2.2, в якій на підставі результатів кореляційного аналізу (наведено в підрозділі 2.3) встановлений зв'язок між факторами моделі ідеального образу дорослого та критеріями контент-аналізу творів. Це дозволяє оцінити ефективність програми, порівнюючи результати контент-аналізу творів.

Методика узагальнення була наступна. Для обох груп був розрахований середній діапазон за звичайним принципом: так звані «середні 50 відсотків». Тобто, в загальній вибірці вважалося, що половина досліджуваних має середній рівень за кожним показником, відносно нього оцінювалися високий та низький рівні в групах вже окремо. Це майже співпало із смисловим узагальненням градацій, яких було від 4 до 6. Таким чином нам вдалося проранжувати рівні, деякі відрізняються один від одного якісно – вони співставлялися із сутністю відповідного показника особистісного розвитку.

Якщо в показник входили більше одного критерію контент-аналізу, до середнього, наприклад рівню, відносилися ті досліджувані, які за обома критеріями мали середній рівень. До речі, вони співпадали у більшості досліджуваних в обох групах – вони мали водночас середній або високий або низький рівень за двома показниками. Це вказує на загальну єдність особистісного розвитку, який однаково проявляється в різних емпіричних показниках. А також те, що зміна в результаті впливу розвивальної програми теж була цілісною. Таким чином, в таблиці 3.8 узагальнюються попередні

порівняння, і найбільш яскраво представлений ефект розвивальної психологічної програми.

Таблиця 3.8

Узагальнення впливу розвивальної психологічної програми за показниками особистісного розвитку (факторами з семантичної моделі ідеального образу дорослого за семантичним диференціалом)

Показники особистісного розвитку / <i>фактор з емпіричної моделі ідеального образу дорослого за СД*</i>	Рівні розвитку за показником	Групи, кількість досліджуваних у %			
		Експериментальна		Контрольна	
		До впливу	Після впливу	До впливу	Після впливу
Визначеність життєвої перспективи у часі (рівень іреальності та реальності майбутнього) / «Впевненість»	Низькій	32	26	29	27
	Середній	43	45	48	52
	Високий	25	29	23	21
Когнітивне освоєння ситуації / «Замкнутість»	Низькій	28	23	26	28
	Середній	48	46	52	47
	Високий	24	31	22	25
Збереження власної виразності при взаємодії з соціумом (креативність) / «Статусність»	Низькій	31	24	24	21
	Середній	50	41	50	51
	Високий	29	35	26	28

З таблиці, зокрема, видно, що вплив «ефекту історії» в контрольній групі незначний, і різного напрямку – є як збільшення на певному рівні, так і зменшення. В експериментальній же групі є чітка закономірність – зменшення тих, хто віднесений до низького рівню, і збільшення кількості тих, хто віднесений до високого рівню, відносна кількість «середніх» досліджуваних збереглася. Крім того, більше різниці у відсотках між значеннями до та після впливу. Точні статистичні розрахунки вже наведені вище в цьому підрозділі. Таким чином, ми можемо ще раз констатувати, що розвивальна психологічна програма особистісного розвитку підлітка дає ефект в зменшенні кількості підлітків з низьким рівнем показників, та збільшенні таких, що мають високий рівень. При цьому, чим вище рівень

відповідності ідеальному образу дорослого, тим вищі показники особистісного розвитку.

3.3. Методичні рекомендації психологам, педагогам, батькам щодо корекції ідеального образу дорослого як чинника особистісного розвитку підлітка

Підлітковий вік – це період активного формування свідомості, самосвідомості та особистості. Зважаючи на велику кількість досліджень цього процесу, слід визначити, насамперед, базове поняття особистісного розвитку.

З точки зору *культурно-історичної концепції*, в процесі свого розвитку дитина засвоює зміст культурного досвіду, прийоми і форми культурної поведінки, культурні способи мислення. Отже, проблему розвитку особистості підлітків в практичному аспекті можна визначити як пошук підлітками ідентичності як форми засвоєння «дорослої» культури.

У *генетико-моделюючому підході* особистісний розвиток підлітків трактують як складний цілісний процес кількісних та якісних перетворень у свідомій цілеспрямованій активності. Тобто, передбачається здатність самого підлітка планувати свою діяльність, здійснювати свідомі дії і вчинки та самостійний вибір. У педагогічній же практиці проявляються певні труднощі у реалізації учнями власної позиції. Однією з причин даного феномену вчені виділяють внутрішнє сприйняття і переживання образу дорослої людини, з якою ідентифікує себе учень.

Образ дорослого являє собою складне утворення, що відбиває зміст ціннісно-сміслової сфери особистості. Він включає в себе уявлення про самого себе в сьогоденні і майбутньому, ідеальний образ дорослого в контексті громадської та професійної діяльності, і образ реального дорослого, який тією чи іншою мірою відповідає ідеальному образу. Тобто підліток постійно співставляє їх.

Спираючись на дослідження ідеального образу дорослого та його впливу на особистісний розвиток підлітка, можна зазначити, що структура ідеального образу складається з декількох факторів, пов'язаних між собою: «Статусність» або «Крутизна» (вольові властивості особистості: самостійність, рішучість, справедливість), «Впевненість» (незворушність, спокійність), «Замкнутість» (мовчазність, відлюдність) та «Доброзичливість» (чуйність, поступливість). У ході дослідження було виявлено певні особливості у молодших (умовно учні сьомого-восьмого класів) та старших (учні дев'ятих та десятих-одинадцятих класів) підлітків.

Так серед особливостей сприйняття образів Реального та Ідеального дорослого у *молодших підлітків (7-8-і класи)* можна виділити такі, як: образ Реального дорослого чоловіка у баченні хлопців мало впевнений у собі та ближчий до ворожості, ніж до доброзичливості; у дівчат вища доброзичливість до образу Ідеальної дорослої жінки.

Саме тому до *методичних рекомендацій*, психологам, педагогам, батькам відносимо наступні: жінкам демонструвати менше приязності до дівчат-семи-восьмикласниць, ніж дівчатам іншого віку (це може стимулювати позитивний перенос за рахунок «підпадання» реальної поведінки до ідеального образу); чоловікам демонструвати впевненість у собі та доброзичливість (оскільки це є рисами ідеального образу, то відповідна поведінка дорослого створить умови для позитивного переносу).

Серед особливостей сприйняття образів Реального та Ідеального дорослого у *старшому підлітковому віці (9-ті класи)* виділяємо наступні: у дівчат спостерігається підвищення критичності та більш суворі вимоги до вольових якостей образів Реальних жінок, ніж в молодшому підлітковому віці; нижча доброзичливість образу Ідеальної жінки, але вища впевненість, ніж у молодшому підлітковому віці; у хлопців має місце відлюдність образу Ідеального дорослого (що може обумовлювати відповідну тенденцію в поведінці щодо дорослих, але вона не є стійкою).

До *методичних рекомендацій* психологам, педагогам, батькам відносимо: жінкам чітко та послідовно витримувати вимоги до учениць, саме таким чином демонструючи волю; вести себе трохи суворіше з ученицями, але час від часу дозволяти собі прояви емоційго тепла до них; чоловікам слід виявляти мінімальну агресію та максимальну стриманість, продовжувати спокійно демонструвати зацікавленість у контакті.

Особливості сприйняття образів Реального та Ідеального дорослого у *старшому* підлітковому віці (10-11-ті класи): у дівчат образ Ідеальної дорослої жінки характеризується набагато більшою впевненістю, ніж образ Реальної дорослої; образи Ідеальної та Реальної жінок близькі за доброзичливістю та відкритістю і протилежні за впевненістю; у хлопців образи Реального та Ідеального чоловіків протилежні за доброзичливістю та впевненістю і близькі за «крутизною»(статусністю).

Тому *методичні рекомендації* психологам, педагогам, батькам наступні: жінкам за можливості демонструвати спокій у емоційно напружених ситуаціях, наприклад, усвідомлюючи та контролюючи тілесні прояви власної напруженості; більше уваги приділяти власним проявам спокою, особливо в емоційно напружених ситуаціях; чоловікам більше уваги звертати на прояви чуйності (іноді – поступливості до учнів), ніж на вольові прояви, робити це на спокійному емоційному фоні.

Загальними для підлітків особливостями сприйняття образів «Я», Реального та Ідеального дорослого є: за усіма факторами образ «Я» протилежний образу Ідеального дорослого (це можливе джерело хронічної незадоволеності собою); образ «Я» характеризується «крутизною» (статусністю) і високою замкнутістю; низькій поріг щодо виникнення ворожості, нестійкість самооцінки, ускладненість соціальних контактів; підлітки відносять Себе і Реального дорослого швидше до ворожих, ніж до доброзичливих; потенційною цінністю для них є вольові прояви, відкритість, впевненість і доброзичливість (але образ «Я» загалом протилежний (фрустрація); образ Реального Дорослого, який є для підлітків значущим,

займає проміжне положення між образом «Я» та образом Ідеального дорослого.

Отже, до загальних рекомендацій психологам, педагогам, батькам можна віднести наступні: демонструвати підліткам прийняття, вказувати на їх силу, доброзичливість, відкритість та впевненість, якщо вона проявляється в їх реальній поведінці (позитивне підкріплення; це також допоможе у формуванні дієвих цінностей); проявляти стриманість та найменше нав'язливості; при спілкуванні більше уваги надавати створенню безпечної для підлітка атмосфери (наприклад, проявити доброзичливе зацікавлення); демонструвати витримку (стримувати або екологічно розряджати напруження із-за актуалізації ворожості); сприяти ідентифікації підлітків із відповідними цінностями (наприклад, за допомогою персонажів літератури та кіно); сприяти усвідомленню дорослого як своєрідного орієнтиру у власному розвитку (стимулюючи порівняння себе та дорослого, пропонуючи для цього певні критерії).

Слід підкреслити, що знання структури ідеального образу дорослого та особливостей сприйняття підлітками образів себе, реального та ідеального дорослого, розширить розуміння дорослими педагогічної та вікової психології й дозволить більш грамотно будувати свою взаємодію з підлітками.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

На основі результатів дослідження обґрунтовано, розроблено та апробовано розвивальну психологічну програму особистісного розвитку підлітків, обумовлену впливом ідеального образу дорослого, призначену для прискорення інтеграції у свідомості підлітків раніше фрагментованого ідеального образу дорослого та підвищення ідентифікації з ним. Визначено, що найбільш ефективною вона буде під час кризи особистісного розвитку

(зокрема, поляризація образів Реального та Ідеального дорослого), ознаки якої були встановлені у дев'ятикласників.

Теоретичним обґрунтуванням програми формувального експерименту стали положення про розуміння розвитку в генетико-моделюючому підході як вищого типу руху, якому властиві поступальний характер, незворотність, єдність протилежностей, нерівномірність і гетерохронність та культурно-історичної концепції, в якій особистісний розвиток підлітків виступає як пошук такої форми засвоєння «дорослої» культури, що максимально забезпечить саморозвиток, самостворення та самовизначення особистості у період дорослішання.

За допомогою статистичних методів доведено ефективність програми: відбулося зростання здатності підлітків структуровано та розгорнуто описувати ідеальний образ майбутнього; статистично достовірно збільшилася кількість школярів, здатних сформулювати свою життєву позицію; уявлення про майбутнє стало більш реалістичним та інтегрованим майже для половини учасників розвивальної психологічної програми. Все це вважаємо показниками особистісного розвитку підлітків, який прискорюється під час проведення розробленої нами розвивальної психологічної програми особистісного розвитку підлітка, обумовленої впливом ідеального образу дорослого.

Отже, розроблену та реалізовану в експериментальній групі розвивальну психологічну програму особистісного розвитку підлітка, обумовлену впливом ідеального образу дорослого можна рекомендувати для практичних психологів, педагогів, батьків загальноосвітніх шкіл та інших закладів системи освіти.

На основі результатів дослідження розроблено методичні рекомендації психологам, педагогам, батькам щодо корекції ідеального образу дорослого як чинника особистісного розвитку підлітка. В них вказано певні особливості сприйняття молодшими та старшими підлітками, дівчатами й хлопцями, образів Себе, Реального та Ідеального дорослого. Надано рекомендації

дорослим (педагогам, психологам, батькам з урахуванням гендерного аспекту) щодо корекції своєї поведінки при спілкуванні з підлітками, що розширить їх розуміння педагогічної психології та дозволить більш грамотно будувати свою взаємодію з особистістю у підлітковому віці.

Розроблений також спецкурс, призначений шкільним психологам та педагогічним працівникам освітніх організацій, які проходять курси з підвищення кваліфікації.

**Основні результати третього розділу дисертаційного дослідження
знайшли своє відображення в таких публікаціях:**

1. Зоріна В. І. Розвиваюча програма особистісного розвитку підлітка, обумовлена впливом ідеального образу дорослого / В. І. Зоріна // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : «Аксиома», 2015. – № 30. – С. 220–233.

2. Психологічна підготовка педагогічних працівників до розвитку морально-ціннісних уявлень підлітків : спецкурс для слухачів очно-дистанц. форми навчання в системі після диплом. пед. освіти / О. О. Нежинська, В. І. Зоріна; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. – К., 2014. – 44 с.

ВИСНОВКИ

1. На основі аналізу основних теоретико-методологічних підходів до проблеми особистісного розвитку підлітка визначено: існує значна кількість наукових розробок з даної проблеми та, водночас, відсутній єдиний підхід до розуміння особистісного розвитку. Особистісний розвиток підлітків являє собою свідому, цілеспрямовану активність із самостворення, саморуху. Показниками прогресивного особистісного розвитку щодо предмету нашої роботи (ідеальний образ дорослого як чинник особистісного розвитку підлітка) виступають: визначеність життєвої перспективи у часі (рівень ірреальності та реальності майбутнього); когнітивне освоєння ситуації (ступінь свободи, не обмежений зовнішніми або внутрішніми заборонами чи недостатнім потенціалом); збереження власної виразності при взаємодії з соціумом.

Розроблено модель ідеального образу дорослого як чинника особистісного розвитку підлітка, обґрунтовано її зміст і структуру. Структура ідеального образу дорослого включає складові: уявлення про самого себе в сьогоденні й майбутньому; ідеальний образ дорослого в контексті громадської та професійної діяльності; образ реального дорослого, який тією чи іншою мірою відповідає ідеальному образу (тобто, підліток постійно співставляє їх). Визначено, що *ідеальний образ дорослого як чинник особистісного розвитку підлітка* – це максимально персоналізована системна структура, яка відображає уявлення підлітка про ідеального себе у часовій перспективі. За актуалізації ідеального образу на безпосередньому психологічному рівні він представлений як людина, а не як абстрактна категорія. У залежності від рівня особистісного розвитку окремі компоненти цієї структури, зокрема Я-реальний (реальна), Я-ідеальний (ідеальна), Реальний дорослий, Ідеальний дорослий – певним чином інтегровані і є фактором подальшого розвитку особистості підлітка.

2. Висвітлено специфіку показників і критеріїв для виміру особистісного розвитку підлітка та ідеального образу дорослого. Розроблено емпіричну модель образу дорослого методом побудови семантичного простору. Вона складається з чотирьох факторів. Один з них висловлює вольові якості («Статусність»), один – типовий емоційний стан («Упевненість») і два носять соціальний характер, відбиваючи закритість від соціальної взаємодії («Замкнутість») і його спрямованість («Доброзичливість»). Зміст цих факторів відтворює структуру уявлень, якими підлітки користуються, оцінюючи і переживаючи себе в соціальній взаємодії. З'ясовано, що образ ідеального дорослого служить орієнтиром напрямку особистісного розвитку підлітка. Цей напрямок можна позначити як рух до великих вольових проявів, відкритості, впевненості та доброзичливості.

3. Досліджено основні особливості трансформації ідеального образу дорослого протягом підліткового віку. Встановлено наступне: посилення з віком значення вольових якостей (фактор «Статусність») Ідеального образу дорослого; 2) зниження з віком соціальної закритості (фактор «Замкнутість») в образі Ідеального дорослого; 3) збільшення з віком відмінностей між образами Ідеального та Реального дорослого за факторами «Доброзичливість» та «Упевненість» і зменшення – за фактором «Статусність». При цьому не виявлено суттєвих розбіжностей у динаміці Реального образу дорослого, але виявлено гендерні розбіжності у віковій динаміці Ідеального образу дорослого та ознаки кризи особистісного зростання у підлітків 9-их класів (феномен диференціації ідеального образу дорослого), що зумовило необхідність спеціальної роботи з проведення формувального експерименту саме з ними.

4. Розроблена та експериментально апробована розвивальна психологічна програма особистісного розвитку підлітків, обумовлена впливом ідеального образу дорослого, що базується на положеннях генетико-моделюючого підходу про розуміння розвитку як вищого типу руху, якому

властиві поступальний характер, незворотність, єдність протилежностей, нерівномірність і гетерохронність; культурно-історичної концепції, в якій особистісний розвиток підлітків виступає як пошук такої форми засвоєння «дорослої» культури, що максимально забезпечить саморозвиток, самостановлення та самовизначення особистості у період дорослішання, а також положеннях про можливість змін у свідомості особистості за короткий проміжок часу методами активного соціально-психологічного навчання. Зміст розвивальної психологічної програми передбачає активізацію механізмів інтеграції у свідомості підлітків раніше фрагментованого ідеального образу дорослого та підвищення ідентифікації з ним.

Ефективність програми проявилась у зростанні здатності підлітків структуровано та розгорнуто описувати ідеальний образ майбутнього; статистично достовірному збільшенні кількості учнів, здатних сформулювати свою життєву позицію; уявлення про майбутнє стало більш реалістичним та інтегрованим майже для половини учасників розвивальної психологічної програми, що є показниками особистісного зростання підлітків. Розроблені автором та запропоновані психологам, вчителям, батькам методичні рекомендації щодо особливостей сприйняття образів дорослого дівчатами і хлопцями підліткового віку містять алгоритм дій, що дозволить більш грамотно вибудовувати взаємодію дорослих з особистістю підлітка в період дорослішання.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективними надалі можуть вважатися лонгітюдні дослідження впливу ідеального образу дорослого у формувальних експериментах протягом підліткового віку. Це дозволить поширити опрацьовану в нашому дослідженні модель ідеального образу дорослого на більш широке коло педагогічних ситуацій. Актуальним уявляється дослідження психологічної готовності освітян і практичних психологів до особистісного розвитку підлітків з урахуванням впливу ідеального образу дорослого тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства : развитие отношений ребенка в детской субкультуре [Текст] / В. В. Абраменкова. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 416 с. (Серия «Библиотека школьного психолога»).
2. Абраменкова В. В. Подростковая субкультура как пространство самореализации [Текст] / В. В. Абраменкова // Вопросы психологи. – 2008. – № 1. – С. 157–189.
3. Абраменкова В. В. Половая дифференциация и межличностные отношения в детской группе [Текст] / В. В. Абраменкова // Вопросы психологи. – 2007. – № 5. – С. 70–78.
4. Абрамова Г. С. Возрастная психология [Текст] / Г. С. Абрамова. – М. : Академ. Проект, 2001. – 704 с.
5. Абрамова Г. С. Практическая психология [Текст] / Г. С. Абрамова. – М. : Академия, 1997. – 368 с.
6. Абульханова К. А. О субъекте психической деятельности [Текст] / К. А. Абульханова. – М. : Наука, 1973. – 287 с.
7. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Методологические проблемы психологии [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
8. Агеев В. С. Мужчины и женщины [Текст] / В. С. Агеев // Межгрупповое взаимодействие : социально-психологические проблемы. – М., 1990. – С. 178–200.
9. Александровская В. Н. Семья как культурный источник имагинального развития личности [Текст] / В. Н. Александровская // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2013. – Т. 5, № 4. – С. 63–76.

10. Алешина Ю. Е., Волович А. С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины [Текст] / Ю. Е. Алешина, А. С. Волович // Вопросы психологии. – 1991. – №4. – С. 74–82.

11. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания : избр. психол. труды [Текст] / Б. Г. Ананьев; под ред. А. А. Бодалева. – М. : Воронеж, 1996. – 384 с. – (Психологи отечества : Избранные психологические труды в 70 т.).

12. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – 338 с.

13. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование [Текст] / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб. : Питер, 2001. – 688 с.

14. Андреева Г. М. Социальная психология [Текст]: учеб. для высших учеб. заведений / Г. М. Андреева. – [5-е изд., испр. и доп]. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 364 с.

15. Андриенко Е. В. Амбивалентность человека как фактор его активности, развития и совершенствования [Текст] / Е. В. Андриенко // Психологические механизмы регуляции активности личности : сб. науч. тр. / под ред. В. Г. Леонтьева. – Новосибирск, 2001. – Ч. 1 – С. 42–57.

16. Антонова З. О. Соціально-психологічні особливості економічної соціалізації підлітків [Текст]: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія, психологія соціальної роботи» / З. О. Антонова. – К., 2012. – 12 с.

17. Антонова Н. В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии [Текст] / Н. В. Антонова // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 131–143.

18. Антонова Н. В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения [Текст] / Н. В. Антонова // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 28–33.

19. Анцыферова Л. И. Личность в динамике : некоторые итоги исследования [Текст] / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1992. – Т.13, № 5. – С. 12–25.

20. Анцыферова Л. И. О динамическом подходе к изучению личности [Текст] / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1981. – №2. – С. 8–17.

21. Анцыферова Л. И. Способности личности к преодолению и формации своего развития [Текст] / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 1. – С. 6–19.

22. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности [Текст] / В. Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.

23. Асмаковец Е. С. Развитие эмоциональной гибкости учителя посредством социально-психологического тренинга [Текст] / Е. С. Асмаковец // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 1. – С. 11–14.

24. Асмолов А. Г. Психология личности [Текст] / А. Г. Асмолов – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.

25. Бабурова И. В. Пример в воспитании школьников [Текст] : монография / И. В. Бабурова. – Смоленск. : Издат. СмолГУ, 2007. – 320 с.

26. Баксанский О. Е. Современный когнитивный подход к категории «образ мира» (методологический аспект) [Текст] / О. Е. Баксанский, Е. Н. Кучер // Вопросы философии. – 2002. – № 8. – С. 66.

27. Балл Г. А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии [Текст] / Г. А. Балл. – К.: Ровесник, 1993. – 332 с.

28. Балл Г. О. Категорії значення і смислу в аналізі соціальної поведінки [Текст] / Г. О. Балл // Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні : зб. наук. праць / за ред. С. Д. Максименка, Т. Цибі [та ін.]. – К., 2003. – С. 61–67.

29. Балл Г. О. Психологическое содержание личностной свободы : сущность и содержание [Текст] / Г. О. Балл // Психологический журнал. – 1997. – №5. – С. 7–19.
30. Бандура А. Теории социального научения [Текст] / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
31. Белинская Е. П. Социальная психология личности [Текст] : учеб. пособие / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 301 с.
32. Бем С. Линзы гендера : Трансформация взглядов на проблему равенства полов [Текст] / С. Бем. – М. : РОССПНЭН, 2004. – 336 с.
33. Берн Ш. М. Гендерная психология [Текст] / Шон М. Берн ; пер. с англ. С Рысева, Л. Царук, М. Моисеева и др. – СПб. : Нева, 2001. – 320 с. – (Секреты психологии мужчины и женщины). – (Проект «Психология — BEST»).
34. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание [Текст] / Р. Бернс. – М. : Изд-во Педагогика, 1986. — 421 с.
35. Бех І. Д. Виховання особистості : Сходження до духовності [Текст] : наук. видання / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
36. Бодалев А. А., Столин В. В., Аванесов В. С. Общая психодиагностика [Текст] / А. А. Бодалев, В. В. Столин, В. С. Аванесов. – СПб. : Изд-во «Речь», 2000. – 440 с.
37. Бодалев А. А. Акме-эффект личностного осуществления в процессе социализации и индивидуализации взрослого человека [Текст] / А. А. Бодалев // Мир психологии. – 1998. – № 1. – С. 59–65.
38. Бодалев А. А. Личность и общение [Текст] / А. А. Бодалев. – М. : Междунар. пед. академия, 1995. – 328 с.
39. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
40. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении : взгляд на себя и на других [Текст] / В. В. Бойко. – М. : Информ. Издат. Дом Филин, 1996. – 210 с.

41. Большой психологический словарь [Текст] / сост. и общ. ред. : Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2004. – 421с.
42. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь : теория и практика [Текст] / А. Ф. Бондаренко. – К. : Укртехпресс, 1997. – 215 с.
43. Бондарчук О. І. Гендерні характеристики особистості та аналіз основних підходів до їх вивчення [Текст] / О. І. Бондарчук // Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій : гендерні аспекти : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядипломн. освіти] / наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. – К. : МАУП, 2003. – 168 с.
44. Бондарчук О. І. Експериментальна психологія [Текст] : курс лекцій / О. І. Бондарчук. – К. : МАУП, 2003. – 168 с.
45. Бондарчук О. І. Особистісний розвиток керівників загальноосвітніх навчальних закладів як підгрунття їх духовного зростання [Текст] / О. І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Т. IX. – Ч. 6. – К., 2007. – С. 67–73.
46. Бондарчук О. І. Психологічні проблеми забезпечення гендерної рівності в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів [Текст] / О. І. Бондарчук, А. О. Пативайко // Вісник Чернігівського педагогічного університету. – Вип. 31. – Серія «Психологічні науки». – Т. I. – Чернігів, 2005. – С.40–45.
47. Бондарчук О. І. Психологія особистості [Текст] : навч. програма / О. І. Бондарчук – К. : МАУП, 2002. – 17 с.
48. Бондарчук О. І. Психологія сім'ї: курс лекцій [Текст] / О. І. Бондарчук. – К. : МАУП, 2001. – 96 с.
49. Бондарчук О. І. Соціально – психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній

діяльності [Текст] : монографія / О. І Бондарчук. – К. : Наук. світ, 2008. – 318 с.

50. Боришевский М. Й. Психологічні детермінанти особистісної саморегуляції поведінки [Текст] / М. Й. Боришевський // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002: зб. наук. праць до 10 – річчя АПН України / Акад. пед. наук України. – Ч. 1. – Харків, 2002. – С. 516–527.

51. Боришевський М. Й. Духовні цінності як детермінанта розвитку й саморозвитку особистості [Текст] / М. Й. Боришевський // Педагогіка й психологія. – 2008. – № 2. – С. 49–57.

52. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості [Текст] / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – №3. – С. 26–33.

53. Бранский В. П. Искусство и философия: роль философии в формировании и восприятии художественного произведения на примере истории живописи [Текст] / В. П. Бранский. – Калининград : Янтарный сказ. – 1999. – 220 с.

54. Братусь Б. С. Аномалии личности [Текст] / Б. С. Братусь – М. : Мысль, 1988. – 301 с.

55. Братусь Б. С. К проблеме развития личности в зрелом возрасте [Текст] / Б. С. Братусь // Вестник Московского университета. – Серия : Психология. – 1980. – №2. – С. 3–13.

56. Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии [Текст] / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 3–19.

57. Братусь Б. С. Опыт обоснования гуманитарной психологии [Текст] / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 9–17.

58. Братченко С. Личностный рост и его критерии [Текст] / С. Братченко, М. Миронова // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А. А. Крылова, Л. А. Коростылевой. – СПб., 1997. – С. 76–93.

59. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке [Текст] / А. В. Брушлинский // Сознание личности в кризисном обществе / под ред. К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. – М., 1995. – С. 28–42.

60. Брушлинский А. В. Проблемы психологи субъекта [Текст] / А. В. Брушлинский – М. : Институт психологи РАН. – 1994. – 109 с.

61. Брушлинский А. В. Субъект : мышление, учение, воображение [Текст] : избр. психол. труды / А. В. Брушлинский. – М. : Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 390 с. – (Психологи отечества : Избранные психологические труды в 70 т.).

62. Булах І. С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків [Текст]: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. С. Булах. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2004. – 40 с.

63. Бурдукало М. М. Образ сім'ї як чинник автономізації особистості у юнацькому віці [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / М. М. Бурдукало. – К., 2014. – 21 с.

64. Бурлачук Л. Ф. Про критерії розвитку особистості [Текст] / Л. Ф. Бурлачук, М. Келесі // Вісник Київського університету. – Серія : Соціологія. Психологія. Педагогіка. – 1996. – Вип. 2. – с. 90–93.

65. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике [Текст] / Л. Ф. Бурлачук. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2007. – 688 с.

66. Буякас Т. М. Проблема и психотехника самоопределения личности [Текст] / Т. М. Буякас // Вопросы психологии. – 2002. – № 2. – С. 28–29.

67. Вараева Н. В., Минькова Е. С. Особенности становления образа взрослого в сознании детей и подростков, находящихся в условиях социально-реабилитационного центра [Текст] : монографія / Н. В. Вараева, Е. С. Минькова. – М., 2015. – 145 с.

68. Василюк Ф. Е. Методологический анализ в психологии [Текст] : учеб. пособие / Ф. Е. Василюк. – М. : Смысл, 2003. – 238 с.

69. Вачков И. Основы технологии группового тренинга. Психотехники [Текст] : учеб. пособие / И. Вачков. – М. : Ось-89, 2003. – 223 с.

70. Вачков И. В. Психология тренинговой работы. Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы [Текст] / И. В. Вачков. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с. – (Образовательный стандарт XXI).

71. Введение в гендерные исследования [Текст] : учеб. пособие. / И. В. Костикова, А. Л. Митрофанова, Ю. Л. Градская и др.; под общ ред. И. В. Костиковой. – 2-е изд., перереб. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2005. – 256 с.

72. Веккер Л. М. Восприятие и основы его моделирования [Текст] / Л. М. Веккер – Л., 1964. – С.121.

73. Визгина А. В. Проявление личностных особенностей в самоописаниях мужчин и женщин [Текст] / А. В. Визгина, С. Р. Пантеев // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 912–100.

74. Вікова і педагогічна психологія [Текст] / [О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін.]. – 2-е вид., допов. – К. : Каравела, 2009. – 400 с.

75. Вілюжаніна Т. А. Динаміка ціннісно-сміслової сфери особистості в процесі професійного становлення майбутніх психологів [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Т. А. Вілюжаніна. – К., 2006. – 22 с.

76. Волков В. В. Введение в психолінгвістику [Текст] / В. В. Волков. – Ужгород, Ужгородский ун-т, 1994. – 202 с.

77. Волочков А. А. Активность субъекта как фактор психического развития [Текст] / А. А. Волочков // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 3. – С. 22–31.

78. Врубльовський В. К. Політичний словник [Текст] / В. К. Врубльовський, Л. М. Кравчук, А. В. Кудрицький. – К., 1987. – 876 с.

79. Выготский Л. С. Мысль и слово [Текст] // Психология / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 462–512. – (Серия «Мир психологии»).

80. Выготский Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2001. – 368 с.

81. Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка (1928) [Текст] // Вестник Моск. Ун-та. – Сер. 14 : Психология. – 1991. – № 4. – С.5–18.

82. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций [Текст] / Л. С. Выготский — М. : Педагогика, 1960. — 366 с.

83. Выготский Л. С. Собрание сочинений [Текст] : в 6-ти т. / Л. С. Выготский; под ред. Д. Б. Эльконина. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 4 : Детская психология. —1984. – 432 с.

84. Гаджиева Н. М. Основы самосовершенствования : тренинг самосознания [Текст] / Н. М. Гаджиева, Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. — Екатеринбург : Деловая книга, 1998. —144 с.

85. Гальперин П. Я. Введение в психологию [Текст] / П. Я. Гальперин. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. — 150 с.

86. Гальперин П. Я. Актуальные проблемы возрастной психологии : материалы к курсу лекций / П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, С. Н. Карпова — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1978. — 118 с.

87. Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. Л. Экспериментальное формирование внимания [Текст] / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1974. — 101 с.

88. Гальперин П. Я., Эльконин Д. Б. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления [Текст] / П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин // Флейвелл Дж. Генетическая психология Жана Пиаже / Дж. Флейвелл. — М., 1967. — С.596 – 621.

89. Гамезо М. В. Возрастная и педагогическая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. всех специальностей пед. вузов / М. В. Гамезо,

Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. — М.: Педагогическое общество России, 2003. — 512 с.

90. Ганзен В. А. Системное описание социального опыта [Текст] / В. А. Ганзен, Т. И. Ронгинская // Психологическое обеспечение социального развития человека / под ред. А. А. Крылова. — Л., 1989. — С. 5 – 9.

91. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения [Текст] / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологи. — 1994. — № 3. — С. 43 – 52.

92. Говорун Т. В. Гендерна психологія [Текст] : навч. посіб. / Т. В. Говорун, О. О. Кікінеджі. — К. : Видавничий центр «Академія», 2004. — 308 с.

93. Головкова Н. О. Пізнавальні почуття як чинник динаміки образу «Я» особистості [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00. 01 «Загальна психологія, психологія особистості, історія психології» / Н. О. Головкова. — Київ, 2012. — 20 с.

94. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник [Текст] / С. У. Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.

95. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолінгвістики [Текст] / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. — М. : Лабиринт, 2001. — 304 с.

96. Горлова А. В. Особливості виховання підлітка в кризовий період його розвитку [Текст] : дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / А. В. Горлова. — Херсон, 2013. — 224 с.

97. Горностай П. Гендерна соціалізація та становлення гендерної ідентичності [Текст] / [В. П. Агеєва, В. Л. Близнюк, І. О. Головашенко та ін.] // Основи теорії тендеру : навч. посіб / за ред. В. П. Агеєва та ін. — К., 2004. — С. 132 – 156.

98. Горностай П. П. Личность и роль. Ролевой подход в социальной психологии личности [Текст] / П. П. Горностай. — К. : Интерпресс, ЛТД, 2007. — 312 с.

99. Городнова Н. М. Соціально – психологічні чинники становлення статевої ідентифікації підлітків [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. М. Городнова. — К., 2006. — 24 с.

100. Грецов А. Г. Тренинг общения для подростков [Текст] / А. Г. Грецов. — СПб. : Питер, 2005. — 160 с.

101. Грись А. «Я – образ» як психологічний чинник соціальної дезаптації особистості [Текст] / А. Грись // Соціальна психологія. — 2005. — № 6 (14). — С. 59 – 67.

102. Гришина И. В. «Жизненное пространство» в теории поля Курта Левина как пространство возможностей и самореализации человека [Текст] / И. В. Гришина // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. Е. Ф. Рыбалко, Л. А. Коростылевой. — СПб., 2000. — Вып. 4. — С. 134 – 146.

103. Грюн А. Любити себе [Текст] / А. Грюн ; пер. з нім. Н. Лозинської. — Львів : Свічадо, 2001. — 86 с.

104. Давидович В. Е. Теория идеала [Текст] / В. Е. Давидович. — Ростов-н/Д. : Изд-во Ростовского ун-та, 1983. — 157 с.

105. Давыдов В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте [Текст] / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. — 1992. — № 1. — С. 22 – 32.

106. Деркач А. А. Акмеология [Текст] : учеб. пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. — СПб. : Питер, 2003. — 256 с.

107. Детская речь : психолингвистические исследования [Текст] / Под ред. Т. Н. Ушаковой, Н. В. Уфимцевой. — М. : ПЕРСЭ, 2001. — 224 с.

108. Джеймс У. Беседы с учителями о психологии [Текст] / У. Джеймс. — М. : Совершенство, 1998. — 160 с.

109. Диянова З. В. Самосознание личности [Текст] / З. В. Диянова, Т. М. Щеголева. — Иркутск : Изд-во Иркутск. ун-та, 1993. — 55 с.

110. Дмитриева Н. В. Системный подход в изучении развития идентичности [Текст] / Н. В. Дмитриева // Психологические механизмы регуляции активности личности : сб. науч. трудов. — Новосибирск, 2001. — С. 217 – 227.

111. Донець А. А. Особливості формування гендерної ідентичності особистості у підлітковому віці [Текст] / А. А. Донець // Психологічні науки. — 2014. — № 7 (10). — С.163.

112. Дубровина И. В. Психология [Текст] / И. В. Дубровина, Е. К. Данилова, А. М. Прихожан. — М. : Академия, 2003. — 464 с.

113. Дуднік О. О. Ціннісний аспект професійного самовизначення випускників шкіл – інтернатів [Текст] / О. О. Дуднік // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський, 2015. — № 30. — С. 187 – 198.

114. Дусавицький О. С. Теорія розвитку школяра в навчальній діяльності [Текст] / О. С. Дусавицький // Практична психологія та соціальна робота. — 2008. — № 7. — С.1 – 12.

115. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Краткий психологический словарь. Личность, образование, самообразование, профессия [Текст] / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : «Хэлтон», 1998. — 399 с.

116. Еникеев М. И. Энциклопедия. Общая и социальная психология [Текст] / М. И. Еникеев. — М. : «Издательство ПРИОР», 2002. — 560 с.

117. Ермолаева М. В. Психология развития [Текст] : метод. пособие для студентов заочной и дистанционной форм обучения / М. В. Ермолаева. — М. : «МПСИ, МОДЭК», 2008. — 376 с.

118. Жизненный путь личности [Текст] : монография / [Л. В. Сохань, Е. Г. Злобина, В. А. Тихонович и др.]. — К. : Наук, думка, 1987. — 280 с.

119. Журавлев А. П. Звук и смысл [Текст] / А. П. Журавлев. — Изд. 2-е, испр. и доп. — М. : Просвещение, 1991. — 160 с.

120. Завалова Н. Д. Образ в системе психической регуляции личности [Текст] / Н. Д. Завалова, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко; АН СССР, Институт психологии. — М. : Наука, 1986. — 169 с.
121. Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие [Текст] / Т. В. Зайцева. — СПб. : Речь; М. : Смысл, 2002. — 80 с.
122. Залевская А. А. Введение в психолінгвістику [Текст] / А. А. Залевская. — М. : Рос. гос. гуманит. ун-т, 1999. — 348 с.
123. Засекіна Л. В. Структурно-функціональна організація інтелекту [Текст] : монографія / Л. В. Засекіна. — Острог: Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2005. — 370 с.
124. Засекіна Л. В., Засекін С. В. Вступ до психолінгвістики [Текст] / Л. В. Засекіна, С. В. Засекін. — Острог : Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2002. — 168 с.
125. Здібності, творчість, обдарованість : теорія, методика, результати досліджень [Текст] / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. — Житомир : Рута, 2006. — 320 с.
126. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности [Текст] / Г. Здравомыслов. — М. : Политиздат, 1986. — 233 с.
127. Зинченко В. П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии [Текст] / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. — М. : Тривола, 1994. — 332 с.
128. Зорина В. И. Духовно-моральное воспитание молодежи [Текст] / В. И. Зорина // материалы Всероссийской науч.-практ. конф. [«Социальное служение православной церкви : Проблемы, практики, перспективы»], (Санкт-Петербург, 7-8 июня 2013 г.) / Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, Санкт-Петербургская православная духовная академия, Научно-практический консорциум в области психолого-социального образования. — Санкт-Петербург: СПбГИПСР, 2013. — С.254 – 256.

129. Зорина В. И. Опыт исследования идеального образа взрослого в подростковом возрасте с помощью семантических пространств [Текст] / В. И. Зорина // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. — Пермь, 2014. — Вып. 1 (17). — С. 83 – 91.

130. Зоріна В. І. Духовне-моральне виховання сучасної молоді [Текст] / В. І. Зоріна // матеріали Всеукр. з міжнародною участю наук. освітнього форуму [«Відкриті інновації як феномен глобально орієнтованого суспільства»], (Суми, 14-17 травня 2013 р.) : зб. Сумського обласного інст. Післядипломної педагогічної освіти. — Суми : РВВ СОІППО, 2013. — С. 191 – 193.

131. Зоріна В. І. Поняття «ідеального образу» як чинник особистісного розвитку підлітка [Текст] / В. І. Зоріна // матеріали Всеукр. наук. конф. [«Треті сіверянські соціально-психологічні читання»], (Чернігів, 21 листопада 2012 р.) / Чернігівський національний педагогічний університет ім. Т. Г. Шевченка. — Чернігів, 2012. — С. 8.

132. Зоріна В. І. Поняття ідеал в сучасній віковій психології [Текст] / В. І. Зоріна // Філософсько-методологічні аспекти визначення обдарованості. Матеріали круглого столу. 26 жовтня 2011 р., м. Київ. — К. : Інститут обдарованої дитини НАПН України. — 2011. — С. 105 – 110.

133. Зоріна В. І. Про проблему дослідження ідеалу в сучасній психології [Текст] / В. І. Зоріна // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти НАПН України ; редкол. : О. Л. Ануфрієва та ін. — К., 2005. — Вип. 3 (16) / голов. ред. В. В. Олійник. — 2011. — С. 267 – 271.

134. Зоріна В. І. Соціально-психологічний зміст і показники особистісного розвитку підлітка [Текст] / В. І. Зоріна : матеріали IV Міжн. наук.-практ. конф. [«Психолого – педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти»], (Київ, 20 квітня 2012 р.) / М-во освіти України, Академія педагогічних наук України, Університет менеджменту освіти. — К., 2012. — С. 8.

135. Зоріна В. І. Теоретичний аналіз проблеми Ідеального образу дорослого як чинника особистісного розвитку підлітка [Текст] / тези допов. Всеукр. наук.-практ. конф. [«Проблеми розвитку післядипломної педагогічної освіти у сучасному суспільстві»], (Київ-Херсон 26–27 листопада 2011 р.) / зб. резюме-допов. Всукр. нак.-практ. конф. / уклад. Т. Є. Бойченко, Н. В. Денисенко. — К. : ДВНЗ « Університет менеджменту освіти » НАПН України, 2011. — С. 40.

136. Зоріна В. І. Чинники особистісного розвитку — одна із складових професійної культури психолога [Текст] / В. І. Зоріна : матеріали Міжн. наук.-практ. конф. [«Професійна культура фахівця. Сутність, реалії, перспективи»], (Суми, 22-23 листопада 2012 р.) / Міністерство освіти і науки України, Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка, Інститут психології ім. Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Курський державний університет, Державна бюджетна освітня установа «Середня загальноосвітня школа № 820» (м. Москва). — Суми, 2012. — С. 32 – 33.

137. Зоріна В. І., Шершень В. П. Школа як організатор освітнього середовища для особистості підлітка [Текст] / В. І. Зоріна, В. П. Шершень // Методичні студії : зб. наук.-мет. праць. Випуск 3/ укл. Анатолій Загнітко (відпов. ред.) та ін. — Донецьк, 2013. — С.455 – 470.

138. Зоріна В. І. Аналіз результатів емпіричного дослідження особистісного розвитку підлітка в залежності від ідеального образу дорослого [Текст] / В. І. Зоріна // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти НАПН України ; редкол. : О. Л. Ануфрієва та ін. ; голов. ред. В. В. Олійник. — К., 2015. — Вип. 14(27). — С. 218 – 229.

139. Зоріна В. І. Емпіричне дослідження ідеального образу дорослого як чинника особистісного розвитку підлітка [Текст] / В. І. Зоріна // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка

НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. — К., 2015. — № 42 — С. 142 – 148.

140. Зоріна В. І. Зміст і структура ідеального образу дорослого як чинника особистісного розвитку підлітка [Текст] / В. І. Зоріна // Наука і освіта. — Одеса, 2015. — № 1/СХХХ. — С. 65 – 72.

141. Зоріна В. І. Розвиваюча програма особистісного розвитку підлітка, обумовлена впливом ідеального образу дорослого [Текст] / В. І. Зоріна // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. — Кам'янець-Подільський, 2015. — № 30. — С.220 – 233.

142. Зотова О. И. Ценностные ориентации и механизмы социальной регуляции поведения [Текст] / О. И. Зотова, Бобнева М. И. // Методологические проблемы социальной психологии / ред. Е. В. Шорохова. – М., 1975. – С. 241–254.

143. Иченко Н. А. Подросток как субъект самоопределения : ресурсы и риски [Электронный ресурс]/ Н. А. Иченко // Психологическая наука образование. – 2014. – №1. – Режим доступа : <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Ichenko.phtml> (дата звернення 13.06.2013 р.). – Назва з екрана.

144. Карамушка Л. М. Особливості кар'єрних орієнтацій старшокласників [Текст] / Л. М. Карамушка // Психологічні основи ефективної діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін : Тези ІV наук.-практ конф. 23-24 листопада 2006 р. / Акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка; Укр. асоц. орг психол. та психол. праці [та ін.], — К. : Наук. світ, 2006. — С. 78 – 80.

145. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту [Текст] : навч. посібник / Л. М. Карамушка. — К. : Либідь, 2004. — 424 с.

146. Карамушка Л. М. Психологія управління змінами в освітніх організаціях : спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в

системі післядипломної педагогічної освіти [Текст] / Л. М. Карамушка, В. М. Івкін; АПН України, Ун-т менедж. освіти. — К., 2009. — 28 с.

147. Карп'юк М. Д. Психолінгвістика та її місце серед когнітивно-інформаційних наук [Текст] // Психолінгвістика в Україні : збірка наукових праць / М. Д. Карп'юк; гол. ред. О. М. Холод. — Кривий Ріг : ОНЮА, 2007. — С. 6 – 17.

148. Квинн В. Прикладная психология [Текст] / В. Квинн. — СПб. : Питер, 2000. — 560 с. – (Учебник нового века).

149. Келли Дж. Теория личности. Психология личностных конструктов [Текст] / Дж. Келли; пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеева. — СПб. : Речь, 2000 — 249 с.

150. Киричук О. В. Особистість як фундаментальне поняття для побудови теорії її саморозвитку [Текст] / О. В. Киричук, Л. І. Подшивайлова // Ментальність, духовність, саморозвиток особистості : тези доповідей та матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. (м. Луцьк, 18-23 червня 1994 р.) / ред. О. В. Киричука та ін. — К; Луцьк, 1994. — Ч. 1. — Розділ 3. — С. 459 – 461.

151. Киричук О. В. Формування в учнів активної життєвої позиції [Текст] / О. В. Киричук. — К. : Рад. шк., 1983. — 137 с.

152. Кірейчева Є. В. Соціально – психологічні умови розвитку Я – концепції майбутніх учителів [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Є. В. Кірейчева. — К., 2010. — 20 с.

153. Кісарчук З. Г. Просвітницька і профілактична робота [Текст] / З. Г. Кісарчук // Основи практичної психології : підр. / [В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.] — К., 1999. — С. 267 – 283.

154. Клецина И. С. Развитие гендерных исследований в психологии [Текст] / И. С. Клецина // Общественные науки и современность. — 2002. — №3. — С. 181 – 192.

155. Колесов Д. П. Современный подросток. Взросление и пол. [Текст] : учеб. пособие. — М. : МПСИ Флинта, 2003.
156. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание [Текст] / И. С. Кон. — М. : Политиздат, 1984. — 335 с.
157. Кон И. С. Категория «Я» в психологии [Текст] / И. С. Кон // Психологический журнал. — 1981. — Т. 2, № 3. — С. 25 – 46.
158. Кон И. С. Психология половых различий [Текст] / И. С. Кон // Вопросы психологии. — 1981. — № 2. — С. 47 – 57.
159. Кон И. С. Психология старшеклассника [Текст] / И. С. Кон. — М. : Просвещение, 1980. — 192 с.
160. Кон И. С. Психология ранней юности [Текст] / И. С. Кон . — М. : Просвещение, 1989. — 257 с.
161. Кон И. С. Психология юношеского возраста : (Проблемы формирования личности). Учебное пособие для студентов пед. ин-тов [Текст] /И. С. Кон. — М. : Просвещение, 1979. — 175 с.
162. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога [Текст] / Н. И. Конюхов. — Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 1996. — С. 60 – 61,123.
163. Корнев М. Н. Соціальна психологія [Текст] : навч. посіб. / М. Н. Корнев, А. Б. Коваленко. — К. :, 2006. — 327 с.
164. Костюк Г. С. Навчально – виховний процес і психічний розвиток особистості [Текст] / Г. С. Костюк; за ред. Л. М. Проколієнко; упоряд. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко [та ін.]. — К. : Рад. школа. 1989. — 608 с.
165. Крайг Г. Психология развития [Текст] / Г. Крайг, Д. Бокум.— 9-е изд. — СПб. : Питер, 2006. — 940 с.
166. Кроник А. А. Каузометрия. Методы самопознания психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути [Текст] / А. А. Кроник, Р. А. Ахмеров — М. : Смысл, 2003. — 284 с.

167. Крылов А. А. Психология [Текст] : учебник / А. А. Крылов. — М. : Проспект, 2005. — 191 с.

168. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / С. Б. Кузікова. — К., 2012. — 44 с.

169. Кузьмина Н. В. Акмеология – новый этап развития Петербургской научной школы психологов Б. Г. Ананьева [Текст] // Акмеология : методология, методы и технологии: материалы научной сессии, посвященной 75-летию члена-корреспондента РАО, Президента МААН Н. В. Кузьминой / под ред. А. А. Деркача. — М. : РАГС, 1998. — 230 с.

170. Кун М. Эмпирическое исследование установок личности на себя / М. Кун, Т. Мак-Партланд // Современная зарубежная социальная психология / под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, Л. А. Петровской. — М., 1984. — С. 184 – 185.

171. Лазурский А. Ф. Избранные труды по психологии [Текст] / А. Ф. Лазурский. — М. : Наука, 1997 — 374с.

172. Левин К. Топология и теория поля [Текст] / К. Левин // Хрестоматия по истории психологии. — М, 1980. — С. 121 – 146.

173. Лекторский В. А. Субъект, объект, познание [Текст] / В. А. Лекторский. – М., 1980.

174. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики [Текст] : учеб. для высш. учеб. заведений / А. А. Леонтьев. — Изд. 5-е, стер. — М. : Смысл, Академия, 2008. — 288 с.

175. Леонтьев А. А. Основы теории речевой деятельности [Текст] // Основы теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. — М. : Наука, 1974. — 368 с.

176. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1977. — 304 с.

177. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения [Текст] : в 2-х томах / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 1983 – 392 с.; т. 2 – 1983. – 320 с.

178. Леонтьев А. Н. Ощущения и восприятие как образы предметного мира [Текст] / А. Н. Леонтьев // Познавательные процессы. — М., 1982. — 584 с.

179. Леонтьев А. Н. Понятие отражения и его значение для психологии [Текст] / А. Н. Леонтьев // Вопросы философии, 1966. — № 12. — С.53.

180. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев.— М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. — 298 с.

181. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций [Текст] / Д. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 1992. — 17 с.

182. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] / Д. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 1999. — 487 с.

183. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени [Текст] / Д. А. Леонтьев // Психологическое обозрение. — 1998. — № 1. — С. 13 – 35.

184. Лефевр В. А. «Непостижимая» эффективность математики в исследовании рефлексии [Текст] / В. А. Лефевр // Вопросы психологии. — 1990. — №7. — С. 51 – 58.

185. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов; отв. ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. — М. : Наука, 1984. — 445 с.

186. Ломов Б. Ф. О системном подходе к психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов // Вопросы психологии. — 1975. — № 2. — С. 31 — 45.

187. Лунькова В. Феномен образу в загальній та соціальній психології [Текст] / В. Лунькова // Соціальна психологія. — 2006. — № 3 (17). — С. 121 – 132.

188. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии [Текст] / А. Р. Лурия. — СПб. : Питер, 2006. — 320 с. — (Серия «Мастера психологии»).
189. Лурия А. Р. Язык и сознание [Текст] / А. Р. Лурия. — М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1979. — 320 с.
190. Лушин П. В. : Психология личностного изменения [Текст] : монография / П. В. Лушин. — Кировоград : Имекс ЛТД, 2002. — 360 с.
191. Лушин П. В. Личностное изменение как управляемая метаморфоза [Текст] / П. В. Лушин // Мир психологии. — 2002. — № 2. — С. 70—75.
192. Лушин П. В. О психологии человека в переходной период. Как выживать, когда все рушится? [Текст] / П. В. Лушин.— К. : Наук. світ, 2007. — 207 с.
193. Майерс Д. Социальная психология. [Текст] / Д. Майерс; пер. с англ. В. Гаврилова, С. Шпак, С. Меленовской [и др.] — СПб : Питер Ком, 1998. — С. 225 – 267.
194. Максименко С. Д. Генезис существования личности [Текст] / С. Д. Максименко. — К. : Издательство ООО «КММ», 2006. — 240 с.
195. Максименко С. Д. Основи генетичної психології [Текст] / С. Д. Максименко. — К., 1998. — 218 с.
196. Максименко С. Д. Проблема метода в возрастной и педагогической психологии [Текст] / С. Д. Максименко // Вопросы психологии. — 1989. — № 4. — С. 31 – 39.
197. Максименко С. Д. Психология жизненной силы (нужды) личности [Электронный ресурс] / С. Д. Максименко. — Режим доступа: <http://www.maksymenko-psychology.org.ua> (дата звернення 25.02. 2014 р.) – Назва з екрана.
198. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці [Текст] / С. Д. Максименко. — К. : Наук. думка, 1999. — 216 с.
199. Максименко С. Д., Андриенко О. В. Теория разума [Текст] / С. Д. Максименко, О. В. Андриенко. — К. : Издательство ООО «3 Медиа», 2010. — 510 с.

200. Максименко С. Д., Максименко К. С., Папуча М. В. Психологія особистості [Текст] : підручник / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча. — К. : ТОВ «КММ», 2007. — 296с.
201. Максименко С. Д. Генетическая психология [Текст] / С. Д. Максименко. — М. : Рефл-бук, 2000. — 320 с.
202. Максименко С. Д. Теория и практика психолого-педагогического исследования [Текст] / С. Д. Максименко. — К., 1990. — 239 с.
203. Макшанов С. И. Психология тренинга [Текст] / С. И. Макшанов. СПб., 1997. — 212 с.
204. Малкина–Пых И. Г. Возрастные кризисы. Справочник практического психолога [Текст] / И. Г. Малкина–Пых. — М. : Эксмо, 2004. — 896 с.
205. Маноха І. П. Психологія потаємного «Я» [Текст] / І. П. Маноха. — К. : Поліграфкнига, 2001. — 448 с.
206. Маслоу А. Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу; пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина. — СПб. : Питер, 2008. — 352 с. — (Серия «Мастера психологи»).
207. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы [Текст] / А. Маслоу; пер. с англ. и общ. ред. Г. А. Балла и др. — М. : Смысл, 1999. — 425 с.
208. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование [Текст] / А. Маслоу; пер. с англ. Г. А. Балла. — К.; Донецк, 1994. — 52 с. — (Серия «Психопедагогика и методология науки»)
209. Мельник Т. М. 50 // 50 : сучасне гендерне мислення [Текст] : словник / Т. М. Мельник, Л. С. Кобелянська. — К. : К.І.С., 2005. — 280 с.
210. Мерлин В. С. Психология индивидуальности [Текст] / В. С. Мерлин. — М. : Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. — 448 с.
211. Мид М. Культура и мир детства [Текст] : избр. произведения / М. Мид; пер. с англ. Ю. А. Алексеева. — М. : Наука, 1988 — 432 с.

212. Михайлов Ф. Т. Философско-методологические проблемы психологического исследования [Текст] / Ф. Т. Михайлов // Вопросы психологии. — 1981. — № 1. — С. 44 – 56.

213. Мілютіна Є. Жити під час змін [Текст] / Є. Мілютіна. — К. : ПП «Клім», 2004. — 327 с.

214. Моргун В. Ф. Концепція багатовимірного розвитку особистості та її застосування [Текст] / В. Ф. Моргун // Філософська і соціологічна думка. — 1992. — № 2. — С. 27 – 40.

215. Мороз. Л. Основи професійно-психологічного тренінгу (У запитаннях і відповідях) [Текст] : навч. посіб. / Л. Мороз. — К. : Вид. ПАЛИВОДА А. В., 2004. — 130 с.

216. Москаленко В. В. Психологія соціального впливу [Текст] : навч. посіб. / В. В. Москаленко. — К. : Центр учбової літератури, 2007. — 448 с.

217. Мудрик А. В. Социализация человека. Социальная педагогика [Текст] : учеб. пособие / А. В. Мудрик. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Академия 2006. — 304 с. — (Высшее профессиональное образование).

218. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития [Текст] / В. С. Мухина. — М., 2007. — 640 с.

219. Мясищев В. Н. Психология отношений [Текст] / В. Н. Мясищев; под ред. А. А. Бодалева — М.: Институт практической психологии, 1995. — 356 с. — (Психологи отечества : Избранные психологические труды в 70 т.).

220. Набока Л. Я. Культурологічний підхід до розвитку особистості педагога у системі післядипломної освіти [Текст] / Л. Я. Набока // Післядипломна освіта в Україні. 2001. — № 1. — С. 57 – 60.

221. Найдовська І. В. Особливості життєвого стилю жінок у залежності від типу їх гендерної ідентичності [Текст]; автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01. «Загальна психологія, історія психології». / І. В. Найдовська. — К., 2003. — 20 с.

222. Нежинська О. О. Вплив гендерних стереотипів батьків на особистісний розвиток підлітка [Текст] / О. О. Нежинська // Актуальні

проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. — К., 2014. — Т.1 : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. — К., 2014. — Вип. 40. — С. 143 – 147.

223. Нежинська О. О. Гендерна толерантність як чинник особистісного розвитку підлітків [Текст] / О. О. Нежинська // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць Ун-ту менедж. освіти НАПН України / О. А. Ануфрієва [та ін.]; голов. ред. В. В. Олійник. — К., 2014. — Вип. 12 (25). — С. 218 – 226.

224. Нежинська О. О. Проблема формування гендерної компетентності особистості [Текст] / О. О. Нежинська // Актуальні проблеми психології. — Т. 1 : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. Наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. — К., 2008. — Ч.20. — С.102 – 106.

225. Нежинська О. О., Зоріна В. І. Психологічна підготовка педагогічних працівників до розвитку морально – ціннісних уявлень підлітків [Текст] : спецкурс для слухачів очно-дистанц. форми навчання в системі післядиплом. пед. освіти / О. О. Нежинська, В. І. Зоріна; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. — К., 2014. — 44 с.

226. Нежинська О. О. Особливості «Я-образу» керівників загальноосвітніх навчальних закладів [Текст] / О. О. Нежинська // Зб. наук. праць «Теоретичні і практичні проблеми психології». — Сєверодонецьк, 2015. — № 3(38). — С. 293 – 300.

227. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений [Текст] / Н. Н. Обозов. — К. : Лыбидь. 1990. — 191 с.

228. Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология [Текст] : учебник / Л. Ф. Обухова. — М. : Рос. пед. агенство, 1996. — 374 с.

229. Обуховский К. Галактика потребностей. Психология влечений человека [Текст] / К. Обуховский. — СПб. : Речь, 2003. — 296 с.

230. Общая психодиагностика [Текст] / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. — М., 1987. — 304 с.
231. Орбан Л. Э. Становление личности [Текст] : монографія / Л. Э. Орбан. — М. : Луч, 1992. — 112 с.
232. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія [Текст] : навч. посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. — К. : Академвидав, 2005. — 448 с.
233. Орлов А. Б. Личность и сущность : внешнее и внутреннее «Я» человека [Текст] / А. Б. Орлов // Вопросы психологии. — 1995. — № 2. — С. 5 – 19.
234. Осгуд Ч., Суси Дж., Танненбаум П. Измерение значения [Текст] / Ч. Осгуд, Дж. Суси, П. Танненбаум // Семиотика и искусствоведение. — М., 1972. — 150 с.
235. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности [Текст] / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. — 1996. — № 1. — С. 6 – 11.
236. Основи загальної психології [Текст] / за ред. С. Д. Максименка. — К. : НІЩ Перспектива, 1998. — 256 с.
237. Основи практичної психології [Текст] : підр. / [В. Г. Панок, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева та ін.]. — К. : Либідь, 1999. — 536 с.
238. Основи психології [Текст] : підр. / [О. В. Киричук, В. А. Роменець, В. О. Татенко та ін.]; за ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. — К. : Либідь, 1995. — 632 с. — (Трансформація гуманітарної освіти України).
239. Панок В. Г. Психологія життєвого шляху особистості [Текст] : монографія / В. Г. Панок, Г. В. Рудь. — К. : Ніка-Центр, 2006. — 280 с.
240. Паттурина Н. П. Модель личностного и духовного роста [Текст] / Н. П. Паттурина // Психологические проблемы самореализации личности : сб. науч. трудов / под ред. Е. Ф. Рыбалко, Л. А. Коростылевой. — СПб., 2000. — Вып. 4. — С. 114 – 120.

241. Перлз Ф. Гештальтподход. Свидетель терапии. [Текст] / Фредерик С. Перлз; пер. с англ. М. Папуши. — М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. — 218 с. — (Золотой фонд психотерапии).

242. Петренко В. Ф. Основы психосемантики. [Текст] / В. Ф. Петренко. — СПб, 2005. — 480 с.

243. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания [Текст] / Петренко В. Ф. — М. : МГУ, 1998 — 208 с.

244. Петрова В. Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталого школьника (Олигофренопсихология [Текст] : учеб. пособие / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. — М. : «РОУ», 1996. — 48 с.

245. Петровский А. В. Личность в психологии : парадигма субъектности [Текст] / А. В. Петровский. — Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. — 512 с.

246. Петровский А. В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии [Текст] / А. В. Петровский // Вопросы психологии. — 1984. — № 4. — С. 15 – 29.

247. Петухов В. В. Образ мира и психологическое значение мышления [Текст] / В. В. Петухов // Вестник МГУ. Психология. —1984. — Сер. 14, № 4.

248. Пиаже Ж. Психология интеллекта [Текст] : избр. психол.труды / Ж. Пиаже; пер. с фр. — М. : Просвещение, 1969. — 659 с.

249. Платонов К. К. Личностный подход как принцип психологии [Текст] / К. К. Платонов // Методологические проблемы психологии : сб. науч. трудов / отв. ред. Е. В. Шорохова. — М., 1969. — С. 190 – 217.

250. Подросток в эпоху перемен (Жизненные проблемы подростков С.-Петербурга) [Текст] // Психология современного подростка / под ред. Л. А. Регуш. — СПб., 2005. — С. 7 – 27.

251. Політичний словник [Текст] / під ред. В. К. Врублевського, Л. М. Кравчука, А. В. Кудрицького. — [4-е вид., перероб. і доп.]. — К. : Голов. ред. УРЕ, 1987. — С. 255.

252. Поліщук В. М. Криза 13 років як перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку (дівчата) [Текст] / В. М. Поліщук // Практична психологія та соціальна робота. — 2011. — № 4. — С. 10 – 14.

253. Порхачева Л. В. Особенности развития личности в период ранней взрослости [Электронный ресурс] / Л. В. Порхачева, К. Я Джус // Современные проблемы психологии личности: теория и практика. Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Лидии Ильиничны Божович, г. Москва, 28–29 октября 2008 г. / Под ред. И. В. Дубровиной. – М., 2008. – Режим доступа: <http://psyjournals.ru/articles/d8689.shtml> (дата звернення 30.03.2012) — Назва з екрана.

254. Почебут Л. Г. Организационная социальная психология [Текст] : учеб. пособ. / Л. Г. Почебут, В. А. Чикер. — СПб. : Речь, 2000. — С. 207 – 212.

255. Практикум по гендерной психологии [Текст] / под ред. И. С. Клециной. — СПб. : Питер, 2003. — 480 с.

256. Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции [Текст] / под ред. А. И. Зеличенко, И. М. Карпинской, С. Р. Пантилеева [и др.]. — М. : Изд-во МГУ, 1990. — 160 с.

257. Практикум по психологии личности [Текст] / О. П. Елисеев. — [2-е изд., испр. и перераб.]. — СПб. : Питер, 2003. — 512 с.

258. Професійне самовизначення старшокласників [Текст] : метод. посібник / упорядн. Л. Шелестова. — К. : Вид. дім «Шкільний світ», 2006. — 128 с.

259. Психологическая диагностика [Текст] / под ред. К. М. Гуревича. — М. : Педагогика, 1981. — 282 с.

260. Психологические особенности самосознания подростка [Текст] / под ред. М. Й. Борышевского. — К. : Вища школа, 1980. — 168 с.

261. Психологический словарь [Текст] / под ред. Д. И. Фельдштейна. — М. : Слово, 1983. — 332 с.

262. Психологический словарь [Текст] / ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. — [2-е изд., перераб. и доп.] — М. : Педагогика — Пресс, 1998. — 816 с.
263. Психология самосознания [Текст] : хрестоматия / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. — Самара : Издательский дом «БАХРАХ — М», 2003. — 672 с.
264. Психология формирования и развития личности [Текст] : сб. статей / под ред. Л. И. Анцыферовой. — М. : Наука, 1981. — 365 с.
265. Психология [Текст] : словарь / под. общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — [2-е изд., испр. и доп.]. — М. : Политиздат, 1990. — 494 с.
266. Психологічна енциклопедія [Текст] / авт.-упоряд. О. М. Степанов. — К. : «Академвидав», 2006. — 424 с.
267. Психологія життєвої кризи [Текст] / під ред. Т. М. Титаренко. — К. : Агропромвидав. України, 1998. — 348 с.
268. Психологія особистості [Текст] : словник-довідник / під ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. — К. : Рута, 2001. — 320 с.
269. Пустовалов І. В. Проблема розвитку ценностно – смислової сфери особистості підлітків в сім'ях повторного шлюбу [Текст]/ І. В. Пустовалов // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти НАПН України ; редкол. : О. Л. Ануфрієва та ін.; голов. ред. В. В. Олійник. — К. : АТОПОЛ ГРУП, 2013. — Вип. 9(22). — Ч. 2. — С. 290 – 297.
270. Развитие личности в современном образовательном пространстве [Текст] : сб. науч. трудов / под ред. Н. Я. Большуновой. — Новосибирск : Новосиб. гос. пед. ин-т, 2001. — 209 с.
271. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты [Текст] : учеб. пособие / ред. – сост. Д. Я. Райгородский. — Самара: «Бахрах», 1997. — С. 161 – 169.

272. Райгородский Д. Я. Психология личности [Текст] : в 2-х т. / ред. – сост. Д. Я. Райгородский. — Самара : «Бахрах», 1999. — Т. 1. — 447с. — Т.2. — 543 с.

273. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста [Текст] / Ф. Райс. — [8-е изд.]. — СПб. : Питер, 2000. — 656 с. — (Серия «Мастера психологии»).

274. Реан А. А. Психология изучения личности [Текст] : учеб. пособ. / А. А. Реан. — СПб. : Издательство Михайлова, 1999. — 288 с.

275. Реан А. А. Психология и педагогика [Текст] / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. — СПб. : Питер, 2000. — 534 с.

276. Реан А. А. Психология подростка. Трудный возраст от 11 до 18 лет [Текст] / А. А. Реан — СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2006. — 480 с.

277. Репина Т. А. Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии [Текст] / Т. А. Репина // Вопросы психологии. — 1987. — № 4. — С. 159 – 165.

278. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / К. Роджерс; пер. с англ. — М. : «Прогресс», «Универс», 1994. — 480 с.

279. Роджерс К. О становлении личностью : психотерапия глазами психотерапевта [Текст] / Карл Роджерс. — М. : Прогресс, 1994. — 480 с.

280. Рождественская Н. А. Роль стереотипов в познании человека человеком [Текст] / Н. А. Рождественская // Вопросы психологии. — 1986. — №4 .— С. 69 – 77

281. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание [Текст] / С. Л. Рубинштейн. — М, 1957 — 328 с.

282. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии в 2-х т. [Текст] / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1989. — Т. 2. — 335 с.

283. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. — М. : Изд-во АН СССР, 1973.

284. Рудестам К. Групповая психотерапия [Текст] / К. Рудестам. — СПб. : Питер, 2000. — 384 с.

285. Рыбалко Е. Ф. Динамика групп ценностных ориентаций старшеклассника и взрослого человека [Текст] / Е. Ф. Рыбалко, Н. С. Герасимова // Психологические проблемы самореализации личности: сб. науч. трудов / под ред. А. А. Реана, Л. А. Коростылевой. — СПб., 2000. — Вып. 4. — С. 161 – 171.

286. Рыбалко Е. Ф. Ценностные ориентации и временные перспективы самореализации личности [Текст] / Е. Ф. Рыбалко, Н. Г. Крогиус // Психологические проблемы самореализации личности: сб. науч. трудов / под ред. А. А. Реан, Л. А. Коростылева. — СПб., 1998. — Вып. 2. — С. 3 – 26.

287. Сапогова И. А. Роль взрослого в личностной и профессиональной идентичности подростков [Текст] / И. А. Сапогова // Ежегодник Российского психологического общества: материалы III Всероссийского съезда психологов : в 8 т. — СПб., 2003. — Т. 7. — С. 50 – 53.

288. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность». (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) [Текст] / В. А. Семиченко. — К. : Миллениум, 2004. — 521 с.

289. Семиченко В. А. Психологія особистості [Текст] / В. А. Семиченко. — К. : Видавець Ешке О. М., 2001. — 427 с.

290. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності [Текст] : навч. посібник / В. А. Семиченко. — К. : Вища шк., 2004. — 335 с.

291. Семиченко В. А. Системно-структурне моделювання складних об'єктів у психолого-педагогічних дослідженнях [Текст] / В. А. Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. — 2003. — № 3. — С. 26 – 30.

292. Сергєєнкова О. П. Вікова психологія [Текст] : навч. посіб. / Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. — К. : ТОВ «Центр учбової літератури», 2012. — 384 с.

293. Серкин В. П. Методы психосемантики [Текст] : учеб. пособие для студентов ВУЗов / В. Серкин. — М. : Аспект Пресс, 2004. — 207 с.
294. Сидоренко Е. Г. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е. Г. Сидоренко. — СПб. : ООО «Речь», 2002. — 350 с.
295. Ситнікова Н. В. Психологія самоствердження особистості старшокласника [Текст] / Н. В. Ситнікова // Психологія суспільства. — 2008. — № 2. — С. 75 – 103.
296. Скотний В. Т. Самоствердження особистості в освітній діяльності [Текст] / В. Т. Скотний // Філософія : Історичний і культурологічний нарис. — К. : Знання України, 2005. — С. 477 – 485.
297. Слободчиков В. И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека [Текст] / В. И Слободчиков // Вопросы психологии. —1986. — №6. — С. 14 – 22.
298. Слободчиков В. И. Психология человека. Основы психологической антропологии [Текст] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М. : Школа-Пресс, 1995. — 384 с.
299. Словарь практического психолога [Текст] / сост. С. Ю. Головин. — Минск : Харвест, 1998. — С. 182 – 183, 351.
300. Словник української мови [Текст] / уклад. І. К. Білодід. — К. : «Наукова думка», 1973. — Т. IV. — С. 10.
301. Смирнов С. Д. Мир образов и образ мира [Текст] / С. Д. Смирнов // Вестник МГУ. — Сер. 14:Психология. — 1981. — № 3. — С. 14 – 28.
302. Смирнов С. Д. Образ мира как исходный пункт и результат любого познавательного процесса [Текст] / С. Д. Смирнов // Психология образа: проблема активности психического отражения. — М., 1985. — С. 144.
303. Смирнов С. Д. Психология образа : проблема активности психического отражения [Текст] / С. Д. Смирнов. — М. : Издательство Московского Университета, 1985. — 232 с.
304. Собчик Л. Н. Психология индивидуальности: теория и практика психодиагностики [Текст] / Л. Н. Собчик. — СПб. : Речь, 2005. — 624 с.

305. Современный психологический словарь [Текст] / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. — М. : АСТ; СПб. : ПРАЙМ – ЕВРОЗНАК, 2007. — 490, [6] с.
306. Современный словарь по психологии [Текст] / авт.-сост. В. В. Юрчук. — Мн. : Элайда, 2000. — 704 с.
307. Социальная психология в современном мире [Текст] / под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. — М. : Аспект Пресс, 2002. — 335 с.
308. Столин В. В. Личностный смысл : строение и форма существования в сознании [Текст] / В. В. Столин, М. Кальвиньо // Вест. Моск. ун-та. — Серия 14 : Психология. — 1982. — № 3. — С. 38 – 47.
309. Столин В. В. Самосознание личности [Текст] / В. В. Столин. — М. : Изд-во МГУ, 1983. — 286 с.
310. Столяренко С. Д. , Самыгин С. И. Социальная психология [Текст] / С. Д. Столяренко, С. И. Самыгин. — М. : Феникс, 2011. — 256 с.
311. Сухомлинська О. В. Педагогічний ідеал крізь призму теорій моралі [Текст] / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. — 2008. — № 1. — С. 12 – 18.
312. Татенко В. А. До проблеми автентичності людського буття : парадигма вчинку [Текст] / В. А. Татенко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002 : зб. наук. праць до 10 – річчя АПН України / Акад. пед. наук України. — Харків : «ОВС», 2002. — С. 550 – 563.
313. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении [Текст] / А. Татенко. — К. : Просвіта, 1996. — 404 с.
314. Татенко В. О. Суб'єктно – вчинкова парадигма в сучасній психології [Текст] / В. О. Татенко // Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії : зб. наук. праць / ред. В. О. Татенко. — К. : Либідь, 2006. — С. 316 – 358.
315. Технології роботи організаційних психологів [Текст] : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / ред. Л. М. Карамушка. — К. : Фірма «ІНКОС», 2005. — 366 с.

316. Технологія підготовки персоналу освітніх організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін [Текст] : навч.-метод. посіб. / за наук. ред. Л. М. Карамушки. — Біла Церква : КОПОПК, 2008. — 100 с.
317. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості : у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. — К. : Либідь, 2003. — 376 с.
318. Титаренко Т. М. Життєві кризи : технології консультування [Текст] / Т. М. Титаренко. — К. : Главнік, 2007. — Ч. 1. — 144 с. — Ч. 2. — 176 с.
319. Ткаченко О. М. Принципи і категорії психології [Текст] : монографія / О. М. Ткаченко. — К. : Вища школа, 1978. — 193 с.
320. Тренинг професійної ідентичності : керівництво для викладачів вузів і практикуючих психологів / автор-сост. Л. Б. Шнейдер. — М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: «МОДЭК», 2004. — 208 с.
321. Трунов Д. Г. Уровни вербализации эмоционального опыта [Текст] // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. — 2013. — Выпуск 1 (13), № 1 — С. 102 – 107.
322. Уланович О. И. Психолінгвістика [Текст] : учеб. пособие / О. И. Уланович. — Минск: Изд-во Гревцова, 2010. — 240 с. : ил.
323. Ушакова Т. Н. Психолінгвістика [Текст] : учеб. для вузов. / Т. Н. Ушакова. — М. : ПЕРСЭ, 2006. — 416 с.
324. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности [Текст] : избр. Труды : в 2-х т. / Д. И. Фельдштейн. — М. : Изд-во МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2005. — Т. 1. — 567 с. — (серия «Психологи России»).
325. Фельдштейн Д. И. Психология современного подростка [Текст] / Д. И. Фельдштейн. — М. : Педагогика, 1987. — 240 с.
326. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст] / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов — М. : Изд-во Институт психотерапии, 2005. — 490 с.

327. Философский энциклопедический словарь [Текст] / ред. С. С. Аверинцева, Э. А. Араб–Оглы, Л. Ф. Ильичева. — [2-е изд.] — М. : «Сов. Энциклопедия», 1989. — 816 с.

328. Фопель К. На пороге взрослой жизни : психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Планирование жизни. Решение проблем. Сотрудничество [Текст] / К. Фопель; пер. с нем. — М. : Генезис, 2008. — 184 с.

329. Франкл В. Человек в поисках смысла [Текст] / В. Франкл; пер. с нем., англ. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуши, Е. В. Эйдмана. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с. — (Б-ка зарубежной психологии).

330. Фрейд З. Основные принципы психоанализа [Текст] / З. Фрейд ; пер. с англ., нем. А. Хомик, Е. Глушак. — М. : Рефл-бук, К. : Ваклер, 1998. — 284 с.

331. Фролов С. А. Классификация идеалов в педагогике [Текст] / С. А. Фролов // Ярославский педагогический вестник. — 2010. — №1. — С. 12.

332. Фромм Э. Бегство от свободы [Текст] / Э. Фромм ; пер. с англ. Ф. Швейник. — М. : Прогресс, Универс, 1995. — 253 с. — (Б-ка зарубежной психологии).

333. Фурман А. Обґрунтування системи базових концептів психологічної діагностики [Текст] / А. Фурман // Психологія і суспільство. — 2007. — № 4. — С. 39 – 55.

334. Хорни К. Женская психология [Текст] / К. Хорни. – СПб., 1993. – 222 с.

335. Хорни К. Невроз и развитие личности [Текст] / К. Хорни ; пер. с англ. Л. В. Трубицина; ред. В. Е. Кагана, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 1998. – 375 с. – (Золотой фонд мировой психологии).

336. Хьелл Л. Теории личности: основные положения, исследования и применение [Текст] / Л. Хьелл, Д. Зиглер; пер. с англ. С. Меленевской,

Д. Викторовой. – СПб. : Питер, 2000. – 608 с. – (Серия «Мастера психологии»).

337. Циба В. Т. Параметри особистості [Текст] / В. Т. Циба // Соціальна психологія. – 2005. – № 3 (11). – С. 3–7.

338. Циба В. Т. Феноменологія психології особистості [Текст] / В. Т. Циба // Соціальна психологія. – 2008. – № 1 (27). – С. 15–27.

339. Чамата П. Р. Вопросы самосознания личности в советской психологии [Текст] / П. Р. Чамата // Психологическая наука в СССР. – М. : АПН РСФСР, 1960. – С. 90–109.

340. Чебыкин А. Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности [Текст] / А. Я. Чебыкин. – Одесса, 1982. – 168 с.

341. Чепелева Н. В. Життєва ситуація особистості [Текст] / [В. Г. Панок, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева та ін.] // Основи практичної психології. – К., 1999. – С.112–135.

342. Чепелева Н. В. Особистий досвід суб'єкта у контексті психологічної герменевтики [Текст] / Н. В. Чепелева // Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько – психологічні студії; зб. наук. праць / за ред. В. О. Татенка. – К., 2006. – С. 280–302.

343. Чепелева Н. В. Психологічна культура майбутнього вчителя. [Текст] / Н. В. Чепелева. – К., 1989. – 32 с. – (Сер. 7. «Педагогічна». Т-во «Знання»; № 8).

344. Чударовский Ю. Ф. Юридическая психология [Текст] / Ю. Ф. Чударовский. – М. : Просвещение, 1997. – С. 19.

345. Чудновский В. Э. Психологические проблемы смысла жизни [Текст] / В. Э. Чудновский // Вопросы психологии. – 1995. – № 4 – С. 147 – 150.

346. Чухим Н. Гендер та гендерні дослідження в ХХ ст. [Текст] / Н. Чухим // Незалежний культурологічний часопис. – 2000. – Ч. 17.– С. 22 – 30.

347. Шадриков В. Д. Введение в психологию : мотивация поведения [Текст] / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 2001. – 136 с.
348. Шадриков В. Д. Происхождение человечности [Текст] / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1999. – 200 с.
349. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник [Текст] / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2007. – С. 166–167, 292–293.
350. Швалб Ю. М. Свідомість як відношення людини до світу [Текст] / Психологія і суспільство. – 2004. – № 4. – С. 154–166.
351. Шемелюк І. Я. Короткий індекс самоактуалізації та шкала ясності Я-концепції як показники особистісної зрілості [Текст] / І. Я. Шемелюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – №6. – С. 26–27.
352. Шильштейн Е. С. Уровневая организация системы «Я» [Текст] / Е. С. Шильштейн // Вестник МГУ. – Сер. 14 : Психология. – 1999. – № 2. – С. 34–35.
353. Шихи Г. Возрастные кризисы: ступени личностного роста [Текст] / Г. Шихи ; пер. с англ. – СПб. : «Ювента» 1999. – 240 с.
354. Шмелев А. Г. Введение в экспериментальную психосемантику : теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности [Текст] / А. Г. Шмелев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 156 с.
355. Шмелев Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики (на материале русского языка) [Текст] / Д. Н. Шмелев. – М., 1973. – 156 с.
356. Шорохова Е. В. Тенденции исследования личности в современной психологии [Текст] / Е. В. Шорохова // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1, № 1. – С. 45–57.
357. Шостром Э. Анти-Карнеги. Прихоти удачи [Текст] / Э. Шостром. – Минск : «Попурри», 1996. – 398 с.
358. Штофф В. А. Проблемы методологии научного познания [Текст] / В. А. Штофф. – М. : Высшая школа, 1978. – 271 с.

359. Шумилин Е. А. Психологические особенности личности старшеклассника [Текст] / Е. А. Шумилин; под. ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1979. – 512 с.

360. Шустова Л. П. Проблема формирования толерантности старшеклассников на основе гендерного подхода в образовании [Текст] / Л. П. Шустова // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 5. – С. 142–144.

361. Щеколдина С. Д. Тренинг толерантности [Текст] / С. Д. Щеколдина. – М. : Ось-89, 2004. – 80 с.

362. Экзистенциальная психология [Текст] / под ред. Р. Мэя ; пер. с англ. М. Занадворовой, Ю. Овчинниковой. – М. : Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2001. – 171 с.

363. Эльконин Д. Б. Некоторые аспекты психического развития в подростковом возрасте [Текст] / Д. Б. Эльконин // Психология подростка / под ред. Ю. И. Фролова. – М. : «Роспедагенство», 1997. – С. 313–320.

364. Эльконин Д. Б. Психология развития [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов / Д. Б. Эльконин. – М. : Издательский центр « Академия», 2001. – 143 с.

365. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис [Текст] / Э. Эриксон; пер. с англ. А. Д. Андреевой и др. ; общ. ред. А. В. Толстых. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.

366. Юнг К. Г. Дух и жизнь [Текст] / К. Г. Юнг; пер. с нем. Л. О. Акопян; общ. ред. Д. Г. Лахути. – М. : Практика, 1996. – 560 с.

367. Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени [Текст] / К. Г. Юнг; пер с нем. А. М. Боковникова. – М. : Прогресс, Универс, 1996. – 331 с. – (Б-ка зарубежной психологии).

368. Юнг К. Г. Стадии жизни [Текст] / К. Г. Юнг // Сознание и бессознательное / К. Г. Юнг. – СПб., 1997. – С. 13–32.

369. Юнг К. Г. Тэвистокские лекции. Аналитическая психология : ее теория и практика [Текст] / К. Г. Юнг; пер с англ. В. Менжулина. – К. : СИНТО, 1995. – 236 с.

370. Ярская-Смирнова Е. Возникновение и развитие гендерных исследований в США и Западной Европе [Текст] / Е. Ярская-Смирнова // Введение в гендерные исследования. – Ч. 1 : Учеб. пособие / под ред. И. А. Жеребкиной. – Харьков, 2001. – С. 37–42.

371. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися [Текст] / Т. С. Яценко. – К. : Освіта, 1993. – 208 с.

372. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції. Феноменологія, теорія і практика [Текст] : навч. посіб. / Т. С. Яценко. – К. : Вища шк., 2006. – 382 с.

373. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції [Текст] / Т. С. Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.

374. Bondarchuk O. I. Motivation of personal development in secondary school as a factor psychological well-being of educational organization employees [Текст] / O. I. Bondarchuk // Xth European Conference on Organizational Psychology and Human Service Work (4-6 October, 2007, Kyiv, Ukraine). – P.14.

375. Brim O. G. Socialization after childhood [Текст] / eds. O. G. Brim, S. Wheeler. – N. Y. : Wiley, 1996. – 116 p.

376. Buhler Ch. Meaning living in the mature years[Текст] // Aging and Leisure / ed. R. W. Kieemeir. – N. Y., 1961.

377. Kohlberg L. Development as the Aim of Education [Текст] / L. Kohlberg, R. Mayer // Harvard Educational Review. – 1972. – № 42. – P. 449 – 496.

378. Kuhn T. S. Sekond Thought paradigms [Текст] / T. S. / Kuhn // The Structure of scientific theories; [Suppe F (eds)]. – London, 1974. – P. 459 – 482.

379. Personal and Social Responsibility. Curriculum Review [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http //www.cde.ca.gov/ character/personal.html](http://www.cde.ca.gov/character/personal.html).

(viewed on June 13, 2013). – Title from the screen.

380. Rogers C / Learning to be free [Текст] / C. Rogers, B. Stevens // Person to person of being human. – Walnut Creek, CA : Real People Press, 1967. – P. 47 – 66.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Зразки стимульного матеріалу

Додаток А.1

Бланки методики семантичного диференціалу

Інструкція для хлопців

Обведіть ту цифру, яка, на Вашу думку, точніше відображає ступінь вираженості ВАШИХ властивостей, за умови, що: 0 - якість не виражено, 1 - слабо виражено, 2 - середньо виражено, 3 - сильно виражено.

Наприклад, Ви вибираєте з пари «слабкий-сильний» характеристику «сильний», і вважаєте, що це якість виражена максимально. тоді з ряду 3210123 між словами «слабкий» і «сильний» обведіть ту цифру «3», яка ближче до нього, тобто праворуч від 0. Просимо Вас не пропускати пар слів і зробити свій вибір по кожній парі. Обводити в кожному рядку можна тільки одну цифру!

1	Привабливий	3 2 1 0 1 2 3	Непривабливий
2	Слабкий	3 2 1 0 1 2 3	Сильний
3	Говіркий	3 2 1 0 1 2 3	Мовчазний
4	Безвідповідальний	3 2 1 0 1 2 3	Добросовісний
5	Впертий	3 2 1 0 1 2 3	Поступливий
6	Замкнутий	3 2 1 0 1 2 3	Відкритий
7	Добрий	3 2 1 0 1 2 3	Егоїстичний
8	Залежний	3 2 1 0 1 2 3	Незалежний
9	Діяльний	3 2 1 0 1 2 3	Пасивний
10	Черствий	3 2 1 0 1 2 3	Чуйний
11	Рішучий	3 2 1 0 1 2 3	Нерішучий
12	Млявий	3 2 1 0 1 2 3	Енергійний
13	Справедливий	3 2 1 0 1 2 3	Несправедливий
14	Розслаблений	3 2 1 0 1 2 3	Напружений
15	Метушливий	3 2 1 0 1 2 3	Спокійний
16	Ворожий	3 2 1 0 1 2 3	Доброзичливий
17	Впевнений	3 2 1 0 1 2 3	Невпевнений
18	Відлюдний	3 2 1 0 1 2 3	Комунікабельний
19	Чесний	3 2 1 0 1 2 3	Нещирий
20	Несамостійний	3 2 1 0 1 2 3	Самостійний
21	Дратівливий	3 2 1 0 1 2 3	Незворушний

Нагадуємо, що дослідження анонімне, Ваше ім'я вказувати не потрібно, а тільки Ваш пол _____ і вік _____ (повних років)

Інструкція для дівчат (в бланках характеристики в жіночій формі)

Обведіть ту цифру, яка, на Вашу думку, точніше відображає ступінь вираженості ВАШИХ властивостей, за умови, що: 0 - якість не виражено, 1 - слабо виражено, 2 - середньо виражено, 3 - сильно виражено.

Наприклад, Ви вибираєте з пари «слабка-сильна» характеристику «сильна», і вважаєте, що це якість виражено максимально. тоді з ряду 3210123 між словами «слабка» і «сильна» обведіть ту цифру «3», яка ближче до нього, тобто праворуч від 0. Просимо Вас не пропускати пар слів і зробити свій вибір по кожній парі. Обводити в кожному рядку можна тільки одну цифру!

2ч. Пригадайте, будь ласка, КОГО-небудь з дорослих, до якого ставитеся добре. Вказувати його не треба, треба тільки, щоб це був реальний і конкретний чоловік. Якщо це чоловік, скористайтеся цим бланком. Якщо це жінка, то наступним. Обведіть ту цифру, яка, на Вашу думку, точніше відображає ступінь вираженості властивостей реального дорослого, за умови, що: 0 - якість не виражено, 1 - слабо виражено, 2 - середньо виражено, 3 - сильно виражено. Просимо Вас не пропускати пар слів і зробити свій вибір по кожній парі. Обводити в кожному рядку можна тільки одну цифру!

1	Привабливий	3 2 1 0 1 2 3	Непривабливий
2	Слабкий	3 2 1 0 1 2 3	Сильний
3	Говіркий	3 2 1 0 1 2 3	Мовчаливий
4	Безвідповідальний	3 2 1 0 1 2 3	Добросовісний
5	Впертий	3 2 1 0 1 2 3	Поступливий
6	Замкнутий	3 2 1 0 1 2 3	Відкритий
7	Добрий	3 2 1 0 1 2 3	Егоїстичний
8	Залежний	3 2 1 0 1 2 3	Незалежний
9	Діяльний	3 2 1 0 1 2 3	Пасивний
10	Черствий	3 2 1 0 1 2 3	Чуйний
11	Рішучий	3 2 1 0 1 2 3	Нерішучий
12	Млявий	3 2 1 0 1 2 3	Енергійний
13	Справедливий	3 2 1 0 1 2 3	Несправедливий
14	Розслаблений	3 2 1 0 1 2 3	Напружений
15	Метушливий	3 2 1 0 1 2 3	Спокійний
16	Ворожий	3 2 1 0 1 2 3	Доброзичливий
17	Впевнений	3 2 1 0 1 2 3	Невпевнений
18	Відлюдний	3 2 1 0 1 2 3	Комунікабельний
19	Чесний	3 2 1 0 1 2 3	Нещирий
20	Несамостійний	3 2 1 0 1 2 3	Самостійний
21	Дратівливий	3 2 1 0 1 2 3	Незворушний

Інструкція для дівчат (в бланках характеристики в жіночій формі)

2ж. Пригадайте, будь ласка, КОГО-небудь з дорослих ЖІНОК, до якої ставитеся добре. Указувати її ім'я не треба, треба тільки, щоб це був реальна і конкретна жінка.

Обведіть ту цифру, яка, на Вашу думку, точніше відображає ступінь вираженості властивостей РЕАЛЬНОЇ ДОРΟΣЛОЇ, за умови, що: 0 - якість не виражено, 1 - слабо виражено, 2 - середньо виражено, 3 - сильно виражено. Просимо Вас не пропускати пар слів і зробити свій вибір по кожній парі. Обводити в кожному рядку можна тільки одну цифру!

1.	Приваблива	3 2 1 0 1 2 3	Неприваблива
2.	Слабка	3 2 1 0 1 2 3	Сильна
3.	Говірка	3 2 1 0 1 2 3	Мовчазна
4.	Безвідповідальна	3 2 1 0 1 2 3	Добросовісна

Зч. За допомогою тих же шкал оцініть, будь ласка, **ІДЕАЛЬНОГО ДОРΟΣЛОГО**, на якого Ви хотіли б бути схожим в майбутньому. Якщо це чоловік, скористайтеся цим бланком. Якщо це жінка, то наступним. Обведіть ту цифру, яка, на Вашу думку, точніше відображає ступінь вираженості властивостей ідеального **ДОРΟΣЛОГО**, за умови, що: 0 - якість не виражено, 1 - слабо виражено, 2 - середньо виражено, 3 - сильно виражено. Просимо Вас не пропускати пар слів і зробити свій вибір по кожній парі. Обводити в кожному рядку можна тільки одну цифру!

1.	Привабливий	3 2 1 0 1 2 3	Непривабливий
2.	Слабкий	3 2 1 0 1 2 3	Сильний
3.	Говіркий	3 2 1 0 1 2 3	Мовчазний
4.	Безвідповідальний	3 2 1 0 1 2 3	Добросовісний
5.	Впертий	3 2 1 0 1 2 3	Поступливий
6.	Замкнутий	3 2 1 0 1 2 3	Відкритий
7.	Добрий	3 2 1 0 1 2 3	Егоїстичний
8.	Залежний	3 2 1 0 1 2 3	Незалежний
9.	Діяльний	3 2 1 0 1 2 3	Пасивний
10.	Черствий	3 2 1 0 1 2 3	Чуйний
11.	Рішучий	3 2 1 0 1 2 3	Нерішучий
12.	Млявий	3 2 1 0 1 2 3	Енергійний
13.	Справедливий	3 2 1 0 1 2 3	Несправедливий
14.	Розслаблений	3 2 1 0 1 2 3	Напружений
15.	Метушливий	3 2 1 0 1 2 3	Спокійний
16.	Ворожий	3 2 1 0 1 2 3	Доброзичливий
17.	Впевнений	3 2 1 0 1 2 3	Невпевнений
18.	Відлюдний	3 2 1 0 1 2 3	Комунікабельний
19.	Чесний	3 2 1 0 1 2 3	Нещирий
20.	Несамостійний	3 2 1 0 1 2 3	Самостійний
21.	Дратівливий	3 2 1 0 1 2 3	Незворушний

Інструкція для дівчат (в бланках характеристики в жіночій формі)

Зж За допомогою тих же шкал оцініть, будь ласка, **ІДЕАЛЬНУ ДОРΟΣЛУ ЖІНКУ**, якою б Ви хотіли бути в майбутньому

Обведіть ту цифру, яка, на Вашу думку, точніше відображає ступінь вираженості властивостей **ІДЕАЛЬНОЇ** дорослої жінки, за умови, що: 0 - якість не виражено, 1 - слабо виражено, 2 - середньо виражено, 3 - сильно виражено. Просимо Вас не пропускати пар слів і зробити свій вибір по кожній парі. Обводити в кожному рядку можна тільки одну цифру!

Додаток А.2

Бланк відповідей та інструкції для варіантів ДМВ (Я-реальний)

Будь ласка, поставте хрестик або галочку в клітці з номером твердження з опитувальника, якщо воно підходить до Вас. Якщо не підходить, нічого не ставте.

1	33	65	97
2	34	66	98
3	35	67	99
4	36	68	100
5	37	69	101
6	38	70	102
7	39	71	103
8	40	72	104
9	41	73	105
10	42	74	106
11	43	75	107
12	44	76	108
13	45	77	109
14	46	78	110
15	47	79	111
16	48	80	112
17	49	81	113
18	50	82	114
19	51	83	115
20	52	84	116
21	53	85	117
22	54	86	118
23	55	87	119
24	56	88	120
25	57	89	121
26	58	90	122
27	59	91	123
28	60	92	124
29	61	93	125
30	62	94	126
31	63	95	127
32	64	96	128

Бланк відповідей ДМВ (Я-ідеальний)

Будь ласка, поставте хрестик або галочку в клітці з номером твердження з опитувальника, якщо воно підходить тому, яким Вам хочеться бути. Якщо не підходить, нічого не ставте.

Бланк відповідей ДМВ(Дорослий реальний)

Будь ласка, поставте хрестик або галочку в клітці з номером твердження з опитувальника, якщо воно підходить тому реальному Дорослому, якого Ви оцінювали за допомогою шкал .. Якщо не підходить, нічого не ставте.

Бланк відповідей ДМВ (Дорослий ідеальний)

Будь ласка, поставте хрестик або галочку в клітці з номером твердження з опитувальника, якщо воно підходить тому ідеальному Дорослому, якого Ви оцінювали за допомогою шкал .. Якщо не підходить, нічого не ставте.

(бланк для відповідей аналогічний)

Додаток А.3
Бланк методики SSST

Інструкція.

Тут, будь ласка, в кожному рядочку поставте букву Я

Учи- тель							
Одно- клас- ники							
Батько							
Мати							
Ідеаль- ний доросли й							

Тут, будь ласка, в кожному рядочку поставте букву Я

Учи- тель							
Одно- клас- ники							
Батько							
Мати							
Ідеаль- ний доросли й							

ДОДАТОК Б
РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ІДЕАЛЬНОГО
ОБРАЗУ ДОРΟΣЛОГО ЯК ЧИННИКА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ
ПІДЛІТКА
(КОНСТАТУВАЛЬНА ЧАСТИНА)

Визначення змінних в додатках Б і В

VARIABLE SPECIFICATIONS:

No	Name	Long Label	
Шкали семантичного диференціалу			
1	СД1 Ш 1	Привабливий	Непривабливий
2	СД1 Ш 2	Слабкий	Сильний
3	СД1 Ш 3	Говіркий	Мовчазний
4	СД1 Ш 4	Безвідповідальний	Добросовісний
5	СД1 Ш 5	Впертий	Поступливий
6	СД1 Ш 6	Замкнутий	Відкритий
7	СД1 Ш 7	Добрий	Егоїстичний
8	СД1 Ш 8	Залежний	Незалежний
9	СД1 Ш 9	Діяльний	Пасивний
10	СД1 Ш 10	Черствий	Чуйний
11	СД1 Ш 11	Рішучий	Нерішучий
12	СД1 Ш 12	Млявий	Енергійний
13	СД1 Ш 13	Справедливий	Несправедливий
14	СД1 Ш 14	Розслаблений	Напружений
15	СД1 Ш 15	Метушливий	Спокійний
16	СД1 Ш 16	Ворожий	Дружелюбний
17	СД1 Ш 17	Впевнений	Невпевнений
18	СД1 Ш 18	Відлюдний	Товариський
19	СД1 Ш 19	Чесний	Невідвертий
20	СД1 Ш 20	Несамостійний	Самостійний
21	СД1 Ш 21	Дратівливий	Незворушний
22	ОБ'ЄКТ	Об'єкт оцінки в семантичному диференціалі: СД1_Ш – «Я», СД2_Ш – реальний дорослий (чоловік), СД3_Ш – реальна доросла жінка, СД4_Ш – ідеальний дорослий (чоловік) СД5_Ш – ідеальна доросла (жінка)	

Фактори		
24	КРУТИЗНА/Статусність	Фактор 1
25	ВПЕВНЕН	Фактор 2
26	ЗАМКНУТ	Фактор 3
27	ДОБРОЗИЧ	Фактор 4
Шкали опитувальника ДМВ (Я-реальне)		
30	ЯР Ш 1	Авторитарність
31	ЯР Ш 2	Незалежність
32	ЯР Ш 3	Прямолінійність-агресивність
33	ЯР Ш 4	Недовірливість-скептичність
34	ЯР Ш 5	Підкоряємість

35	ЯР Ш 6	Залежність-слухняність
36	ЯР Ш 7	Дружелюбність
37	ЯР Ш 8	Альтруїстичність
38	VAR75	
Шкали опитувальника ДМВ (Я-ідеальне)		
39	ЯИ Ш 1	Авторитарність
40	ЯИ Ш 2	Незалежність
41	ЯИ Ш 3	Прямолінійність-агресивність
42	ЯИ Ш 4	Недовірливість-скептичність
43	ЯИ Ш 5	Підкоряємість
44	ЯИ Ш 6	Залежність-слухняність
45	ЯИ Ш 7	Дружелюбність
46	ЯИ Ш 8	Альтруїстичність
Шкали опитувальника ДМВ (Дорослий реальний)		
48	ВР Ш 1	Авторитарність
49	ВР Ш 2	Незалежність
50	ВР Ш 3	Прямолінійність-агресивність
51	ВР Ш 4	Недовірливість-скептичність
52	ВР Ш 5	Підкоряємість
53	ВР Ш 6	Залежність-слухняність
54	ВР Ш 7	Дружелюбність
55	ВР Ш 8	Альтруїстичність
Шкали опитувальника ДМВ (Дорослий ідеальний)_		
57	ВИ Ш 1	Авторитарність
58	ВИ Ш 2	Незалежність
59	ВИ Ш 3	Прямолінійність-агресивність
60	ВИ Ш 4	Недовірливість-скептичність
61	ВИ Ш 5	Підкоряємість
62	ВИ Ш 6	Залежність-слухняність
63	ВИ Ш 7	Дружелюбність
64	ВИ Ш 8	Альтруїстичність
Субтест «Ідентифікація» графічного тесту SSST		
66	СССТ У	Ступінь ідентифікації з вчителем
67	СССТ ОД	Ступінь ідентифікації з однокласниками
68	СССТ ОТ	Ступінь ідентифікації з батьком
69	СССТ М	Ступінь ідентифікації з матір'ю
70	СССТ ИВ	Ступінь ідентифікації з ідеальним дорослим
Критерії аналізу міні-творів		
72	СЛІВ	Об'єм- кількість ужитих слів, вкл. приймен.
73	ФРАЗ	Кількість фраз (речень)
74	ГРАМ	Грамотність-зрозумілість
75	ОГР	Обмеженість/вихід за межі інструкції
76	<u>ОБГРУН</u>	Обґрунтованість картини майбутнього
77	ЦІН	Ведучий рівень цінностей
78	VAR115	

Додаток Б.1

Результати факторизації (кінцева факторна модель)
 Наведені шкали семантичного диференціалу, які увійшли до моделі, та їх завантаження в кожному з факторів)

	<i>Перевернуто</i>	Factor	Factor	Factor	Factor	
		1	2	3	4	
	Фактор 1, 15%					Крутизна /Статусність
11	Нерішучий	,67	-,15	,28	,06	Рішучий
8	Залежний	,62	,08	,11	,09	Незалежний
9	Пасивний	,54	,05	,22	-,15	Діяльний
17	Невпевнений/Неавторитетний	,54	-,11	,42	,15	Впевнений/Авторитетний
20	Несамостійний	,54	,04	-,30	,06	Самостійний
13	Несправедливий	,52	-,16	-,03	-,25	Справедливий
	Фактор 2, 10%					Впевненість
14	Напружений	,02	,70	,30	,12	Розслаблений
15	Метушливий	,17	,68	,08	,12	Спокійний
21	Дратівливий	,16	,60	,03	,33	Незворушний
	Фактор 3, 14%					Замкнутість
3	Говіркий	-,09	-,03	,70	,01	Мовчазний
18	Товариський	,15	,03	,69	,34	Відлюдний
6	Відкритий	,21	,03	,68	,30	Замкнутий
	Фактор 4, 12%					Доброзичливість
10	Черствий	,31	-,04	-,21	,65	Чуйний
5	Впертий	-,12	,28	,03	,67	Поступливий
16	Ворожий	,16	,05	-,33	,65	Доброзичливий
		2,25	1,46	2,08	1,75	
		,15	,10	,14	,12	

Додаток Б.2

Корреляції у загальній вибірці факторів і інших параметрів.
(Наведені коефіцієнти кореляції, під ними – рівень значущості)

Семантичний диференціал – з образом Я

Variable	КРУТИЗНА	ВПЕВНЕН	ЗАМКНУТ	ДОБРОЗИЧ
СТАТ.	Correlations (zor long3.sta)			
BASIC	Marked correlations are significant at $p < ,05000$			
STATS	N=254 (Casewise deletion of missing data)			
СД1_Ш_1	-,0468 p=,610	-,0675 p=,462	,4504 * p=,000 *	,0950 p=,300
СД1_Ш_2	,0611 p=,506	,0244 p=,791	-,1732 p=,057	,2024 * p=,026 *
СД1_Ш_3	-,1067 p=,244	-,0644 p=,483	,7130 * p=,000 *	,1488 p=,103
СД1_Ш_4	,2144 * p=,018 *	-,0554 p=,546	-,0253 p=,783	,2968 * p=,001 *
СД1_Ш_5	-,3895 * p=,000 *	,3390 * p=,000 *	,1782 p=,051	,6531 * p=,000 *
СД1_Ш_6	,1565 p=,086	,1176 p=,199	-,7206 * p=,000 *	,0655 p=,475
СД1_Ш_7	-,0412 p=,653	-,1811 * p=,047 *	,2992 * p=,001 *	-,1413 p=,122
СД1_Ш_8	,4928 * p=,000 *	-,0285 p=,757	,1325 p=,148	-,0155 p=,866
СД1_Ш_9	-,5628 * p=,000 *	,1325 p=,147	,3729 * p=,000 *	-,0250 p=,785
СД1_Ш_10	,2506 * p=,006 *	,0074 p=,935	-,2364 * p=,009 *	,6031 * p=,000 *
СД1_Ш_11	-,7069 * p=,000 *	-,0849 p=,354	,3994 * p=,000 *	,2939 * p=,001 *
СД1_Ш_12	,3377 * p=,000 *	,0185 p=,840	-,4308 * p=,000 *	,0206 p=,823
СД1_Ш_13	-,4063 * p=,000 *	,0822 p=,370	-,0649 p=,480	-,2023 * p=,026 *
СД1_Ш_14	,0779 p=,396	-,5712 * p=,000 *	,4222 * p=,000 *	,0986 p=,282
СД1_Ш_15	-,0531 p=,563	,6949 * p=,000 *	,1271 p=,165	,1937 * p=,033 *
СД1_Ш_16	,1607 p=,078	,0721 p=,432	-,3200 * p=,000 *	,4708 * p=,000 *

Variable	КРУТИЗНА	ВПЕВНЕН	ЗАМКНУТ	ДОБРОЗИЧ
СД1_Ш_17	-,5838 * p=,000 *	,0008 p=,993	,6089 * p=,000 *	,3389 * p=,000 *
СД1_Ш_18	,2838 * p=,002 *	,0065 p=,944	-,6801 * p=,000 *	,1565 p=,086
СД1_Ш_19	-,2739 * p=,002 *	-,0788 p=,390	,3376 * p=,000 *	-,1100 p=,230
СД1_Ш_20	,4932 * p=,000 *	-,1304 p=,154	-,4001 * p=,000 *	-,0901 p=,325
СД1_Ш_21	,0655 p=,475	,5727 * p=,000 *	-,0314 p=,732	,3221 * p=,000 *
ЯР_Ш_1	,2060 * p=,023 *	-,1056 p=,249	-,2231 * p=,014 *	-,1730 p=,058
ЯР_Ш_2	,1546 p=,090	-,1224 p=,181	-,0355 p=,699	-,2506 * p=,006 *
ЯР_Ш_4	-,1411 p=,123	-,3039 * p=,001 *	,2304 * p=,011 *	,0123 p=,894
ЯР_Ш_5	-,1658 p=,069	-,1752 p=,055	,3402 * p=,000 *	,2384 * p=,008 *
ЯР_Ш_6	-,1398 p=,126	-,0821 p=,371	,1866 * p=,040 *	,2900 * p=,001 *
ЯР_Ш_7	-,0589 p=,521	-,0920 p=,316	,0294 p=,749	,2347 * p=,010 *
ЯР_Ш_8	,1296 p=,157	-,0823 p=,369	,1340 p=,143	,2381 * p=,009 *
ЯИ_Ш_1	,2502 * p=,006 *	-,0798 p=,384	-,1573 p=,085	-,1101 p=,229
ЯИ_Ш_2	,1869 * p=,040 *	-,1663 p=,068	,0160 p=,861	-,1866 * p=,040 *
ЯИ_Ш_4	,0358 p=,696	-,2605 * p=,004 *	,0476 p=,604	-,0702 p=,444
ВР_Ш_1	,1895 * p=,037 *	-,0389 p=,672	-,0695 p=,449	-,0150 p=,870
ВР_Ш_2	,1326 p=,147	-,0933 p=,309	,0739 p=,420	-,1191 p=,193
ВР_Ш_3	,1575 p=,084	-,1234 p=,178	,0429 p=,640	-,1162 p=,204
ВР_Ш_4	,0645 p=,482	-,2418 * p=,008 *	,0977 p=,286	-,0391 p=,671
ВР_Ш_5	,0361 p=,694	-,0834 p=,363	,2613 * p=,004 *	,1117 p=,222

Variable	КРУТИЗНА	ВПЕВНЕН	ЗАМКНУТ	ДОБРОЗИЧ
ВР_Ш_6	,0093 p=,920	-,0316 p=,731	,2188 * p=,016 *	,1384 p=,130
ВР_Ш_7	,0584 p=,525	-,0437 p=,634	,1096 p=,232	,1146 p=,211
ВР_Ш_8	,0306 p=,739	,0207 p=,822	,1397 p=,126	,1261 p=,168
ВИ_Ш_1	,1803 * p=,048 *	,0270 p=,769	-,0284 p=,758	,0511 p=,578
ВИ_Ш_2	,1509 p=,098	-,1057 p=,248	,1159 p=,206	-,0604 p=,511
ВИ_Ш_3	,1305 p=,154	-,0926 p=,312	,1251 p=,171	-,1529 p=,094
ВИ_Ш_4	,0007 p=,994	-,1246 p=,173	,2038 * p=,025 *	-,0334 p=,716
ВИ_Ш_5	-,0252 p=,784	,0204 p=,824	,2415 * p=,008 *	,0861 p=,348
ВИ_Ш_6	-,1050 p=,252	,0364 p=,692	,1198 p=,191	,0616 p=,502
ВИ_Ш_7	,1266 p=,166	,1186 p=,195	,0621 p=,498	,0829 p=,366
ВИ_Ш_8	,0340 p=,712	,0805 p=,380	,0933 p=,309	,1376 p=,132
СССТ_У	,0761 p=,406	-,0164 p=,859	,0085 p=,926	,1891 * p=,038 *
СССТ_ОД	-,0650 p=,478	,0240 p=,794	-,1383 p=,130	-,0789 p=,390
СССТ_ОТ	-,0670 p=,465	,1599 p=,080	-,0918 p=,317	,0267 p=,771
СССТ_М	,0445 p=,628	-,0737 p=,422	,0274 p=,765	,0114 p=,902
СССТ_ИВ	-,0382 p=,677	-,0052 p=,955	-,0671 p=,465	,1118 p=,222
СЛІВ	,0376 p=,682	-,0066 p=,943	,0374 p=,684	,1076 p=,240
ФРАЗ	-,0336 p=,715	-,1498 p=,101	,0836 p=,362	,0877 p=,339

Variable	КРУТИЗНА	ВПЕВНЕН	ЗАМКНУТ	ДОБРОЗИЧ
ГРАМ	-,0331 p=,718	,0338 p=,713	,0075 p=,935	-,1419 p=,121
ОГР	,0878 p=,338	,0243 p=,791	,0861 p=,348	,0228 p=,804
ОБОСН	-,0237 p=,796	-,0634 p=,490	,1395 p=,127	,0056 p=,951
ЦН	-,0072 p=,937	,0879 p=,338	,0538 p=,558	-,1076 p=,240
ВІК	,1051 p=,251	-,1105 p=,227	,1247 p=,173	-,0841 p=,359

3 Идеальним образом взрослого

Variable	КРУТИЗНА	ВПЕВНЕН	ЗАМКНУТ	ДОБРОЗИЧ
СТАТ. BASIC STATS	Correlations (zor long3.sta) Marked correlations are significant at $p < ,05000$ 248 (Casewise deletion of missing data) N=			
СД1_Ш_1	-,0583 p=,503	-,0803 p=,356	,0887 p=,308	-,0942 p=,279
СД1_Ш_2	,2663 * p=,002 *	,0898 p=,302	-,2398 * p=,005 *	,0616 p=,480
СД1_Ш_3	,0031 p=,972	-,0723 p=,406	,6618 * p=,000 *	-,1138 p=,191
СД1_Ш_4	,1407 p=,105	,1226 p=,158	-,2880 * p=,001 *	,3154 * p=,000 *
СД1_Ш_5	-,3073 * p=,000 *	,3290 * p=,000 *	-,1042 p=,231	,7065 * p=,000 *
СД1_Ш_6	-,0504 p=,563	,1653 p=,056	-,6310 * p=,000 *	,4478 * p=,000 *
СД1_Ш_7	,0454 p=,603	-,1798 * p=,038 *	,3356 * p=,000 *	-,4504 * p=,000 *
СД1_Ш_8	,6950 * p=,000 *	,0538 p=,537	,0732 p=,400	,0406 p=,641
СД1_Ш_9	-,4348 * p=,000 *	,0678 p=,437	,1548 p=,074	-,0871 p=,317
СД1_Ш_10	,3278 * p=,000 *	,1259 p=,147	-,2443 * p=,004 *	,5902 * p=,000 *
СД1_Ш_11	-,5791 * p=,000 *	,0089 p=,919	,0682 p=,433	,0421 p=,629
СД1_Ш_12	,2954 * p=,001 *	,1304 p=,133	-,2939 * p=,001 *	,2575 * p=,003 *
СД1_Ш_13	-,4853 * p=,000 *	-,1291 p=,137	-,1126 p=,195	-,2784 * p=,001 *
СД1_Ш_14	,0438 p=,615	-,6964 * p=,000 *	,3963 * p=,000 *	-,0733 p=,400
СД1_Ш_15	,1063 p=,222	,5754 * p=,000 *	,0537 p=,538	,1637 p=,059

Variable	КРУТИЗНА	ВПЕВНЕН	ЗАМКНУТ	ДОБРОЗИЧ
СД1_Ш_16	-,0029 p=,974	,3251 * p=,000 *	-,4014 * p=,000 *	,6358 * p=,000 *
СД1_Ш_17	-,3822 * p=,000 *	-,1134 p=,192	,2592 * p=,002 *	-,0237 p=,786
СД1_Ш_18	,0896 p=,303	,1196 p=,169	-,6019 * p=,000 *	,3590 * p=,000 *
СД1_Ш_19	-,2281 * p=,008 *	-,1824 * p=,035 *	,2545 * p=,003 *	-,3211 * p=,000 *
СД1_Ш_20	,5639 * p=,000 *	,0076 p=,930	-,1623 p=,061	-,1075 p=,216
СД1_Ш_21	-,0032 p=,971	,6233 * p=,000 *	-,0531 p=,542	,4628 * p=,000 *
ЯР_Ш_1	-,0790 p=,364	-,0046 p=,958	,1073 p=,217	-,0045 p=,959
ЯР_Ш_2	-,0719 p=,409	-,0315 p=,718	,0357 p=,682	-,1467 p=,091
ЯР_Ш_3	-,0460 p=,598	-,0248 p=,776	,0270 p=,757	-,2162 * p=,012 *
ЯР_Ш_4	-,0379 p=,664	-,0015 p=,987	,1245 p=,152	-,1857 * p=,032 *
ЯР_Ш_5	-,2264 * p=,009 *	,0580 p=,505	-,0707 p=,417	,0374 p=,668
ЯР_Ш_6	-,1963 * p=,023 *	-,0700 p=,422	-,1345 p=,121	,0917 p=,292
ЯР_Ш_7	-,1533 p=,077	-,1705 * p=,049 *	-,0222 p=,799	,1915 * p=,027 *
ЯР_Ш_8	-,1390 p=,109	-,0503 p=,564	,0084 p=,923	,1636 p=,059
ЯИ_Ш_1	,0965 p=,267	-,1471 p=,090	,1485 p=,087	-,0629 p=,471
ЯИ_Ш_2	-,0053 p=,951	-,1172 p=,178	,0864 p=,321	-,1195 p=,169
ЯИ_Ш_3	,1574 p=,069	,0148 p=,865	,1251 p=,150	-,1334 p=,124

Variable	КРУТИЗНА	ВПЕВНЕН	ЗАМКНУТ	ДОБРОЗИЧ
ЯИ_Ш_4	-,0172 p=,843	,0291 p=,738	,1604 p=,064	-,1370 p=,114
ЯИ_Ш_5	-,1008 p=,246	,1003 p=,249	-,0155 p=,859	-,0141 p=,872
ЯИ_Ш_6	-,1038 p=,233	,0609 p=,484	-,0954 p=,273	,0585 p=,502
ЯИ_Ш_7	-,1461 p=,092	,0181 p=,835	,0052 p=,952	,1454 p=,094
ЯИ_Ш_8	-,0432 p=,620	-,0099 p=,909	-,0170 p=,846	,1125 p=,195
ВР_Ш_1	,0079 p=,928	-,0235 p=,787	,1504 p=,083	-,0340 p=,696
ВР_Ш_2	-,0555 p=,524	,0376 p=,666	,1675 p=,053	-,0717 p=,410
ВР_Ш_3	,0267 p=,759	-,0314 p=,719	,2235 * p=,009 *	-,1572 p=,070
ВР_Ш_4	-,0592 p=,497	-,0715 p=,411	,2038 * p=,018 *	-,1336 p=,124
ВР_Ш_5	-,1232 p=,156	,0633 p=,467	,1037 p=,233	,0144 p=,868
ВР_Ш_6	-,1009 p=,246	,0551 p=,527	-,0421 p=,629	,0881 p=,312
ВР_Ш_7	-,0177 p=,839	-,0513 p=,556	,0575 p=,509	,1902 * p=,028 *
ВР_Ш_8	-,0038 p=,965	-,0623 p=,475	,0104 p=,905	,0606 p=,486
ВИ_Ш_1	,1418 p=,102	,0360 p=,680	,1595 p=,066	,0095 p=,913
ВИ_Ш_2	,1420 p=,102	,0377 p=,666	,1683 p=,052	-,0631 p=,469
ВИ_Ш_3	,1070 p=,218	,0231 p=,791	,1365 p=,116	-,1066 p=,220
ВИ_Ш_4	-,0269 p=,758	,0383 p=,660	,1945 * p=,024 *	-,0463 p=,596

Variable	КРУТИЗНА	ВПЕВНЕН	ЗАМКНУТ	ДОБРОЗИЧ
ВИ_Ш_5	-,1538 p=,076	,1121 p=,197	,0592 p=,497	,0387 p=,657
ВИ_Ш_6	-,1110 p=,201	-,0131 p=,880	-,1082 p=,213	,0696 p=,424
ВИ_Ш_7	,0433 p=,619	,0881 p=,312	,0674 p=,439	,1728 * p=,046 *
ВИ_Ш_8	,0441 p=,613	,0795 p=,361	-,0193 p=,825	,0915 p=,293
СССТ_У	-,0491 p=,574	,1189 p=,171	-,0475 p=,586	,1674 p=,053
СССТ_ОД	-,0990 p=,255	,0348 p=,689	-,2677 * p=,002 *	-,1159 p=,182
СССТ_ОТ	-,0385 p=,659	,0411 p=,638	-,1892 * p=,029 *	,1058 p=,224
СССТ_М	,0286 p=,743	-,0410 p=,638	-,1767 * p=,041 *	-,0935 p=,283
СССТ_ИВ	,0096 p=,912	-,0026 p=,976	,0121 p=,890	-,1008 p=,247
СЛІВ	,0501 p=,565	-,0547 p=,530	,1168 p=,179	,1853 * p=,032 *
ФРАЗ	,1680 p=,052	-,0719 p=,409	,0637 p=,465	,0440 p=,613
ГРАМ	,0631 p=,469	,1177 p=,176	,0126 p=,885	,0249 p=,775
ОГР	,0831 p=,340	-,0202 p=,817	,0248 p=,776	,2070 * p=,016 *
ОБОСН	,0300 p=,730	-,0552 p=,526	,0762 p=,382	,0397 p=,649
ЦН	,0683 p=,433	,0313 p=,719	,0117 p=,893	,1200 p=,167
ВІК	-,0098 p=,910	-,1150 p=,186	,1555 p=,073	-,1039 p=,232

Додаток Б.3

Кореляції в загальній вибіці факторів і інших параметрів.
Семантичний диференціал – з образом Я

STAT. BASIC STATS Variable	Correlations (zor long3.sta)			
	Marked correlations are significant at $p < ,05000$			
	N=121 (Casewise deletion of missing data)			
	КРУТИЗНА	ВПЕВНЕН	ЗАМКНУТ	ДОБРОЗИЧ
СД1_Ш_1	-,0468 p=,610	-,0675 p=,462	,4504 * p=,000 *	,0950 p=,300
СД1_Ш_2	,0611 p=,506	,0244 p=,791	-,1732 p=,057	,2024 * p=,026 *
СД1_Ш_3	-,1067 p=,244	-,0644 p=,483	,7130 * p=,000 *	,1488 p=,103
СД1_Ш_4	,2144 * p=,018 *	-,0554 p=,546	-,0253 p=,783	,2968 * p=,001 *
СД1_Ш_5	-,3895 * p=,000 *	,3390 * p=,000 *	,1782 p=,051	,6531 * p=,000 *
СД1_Ш_6	,1565 p=,086	,1176 p=,199	-,7206 * p=,000 *	,0655 p=,475
СД1_Ш_7	-,0412 p=,653	-,1811 * p=,047 *	,2992 * p=,001 *	-,1413 p=,122
СД1_Ш_8	,4928 * p=,000 *	-,0285 p=,757	,1325 p=,148	-,0155 p=,866
СД1_Ш_9	-,5628 * p=,000 *	,1325 p=,147	,3729 * p=,000 *	-,0250 p=,785
СД1_Ш_12	,3377 * p=,000 *	,0185 p=,840	-,4308 * p=,000 *	,0206 p=,823
СД1_Ш_13	-,4063 * p=,000 *	,0822 p=,370	-,0649 p=,480	-,2023 * p=,026 *
СД1_Ш_14	,0779 p=,396	-,5712 * p=,000 *	,4222 * p=,000 *	,0986 p=,282
СД1_Ш_15	-,0531 p=,563	,6949 * p=,000 *	,1271 p=,165	,1937 * p=,033 *
СД1_Ш_16	,1607 p=,078	,0721 p=,432	-,3200 * p=,000 *	,4708 * p=,000 *

Variable	КРУТИЗНА	ВПЕВНЕН	ЗАМКНУТ	ДОБРОЗИЧ
СД1_Ш_17	-,5838 * p=,000 *	,0008 p=,993	,6089 * p=,000 *	,3389 * p=,000 *
СД1_Ш_18	,2838 * p=,002 *	,0065 p=,944	-,6801 * p=,000 *	,1565 p=,086
СД1_Ш_19	-,2739 * p=,002 *	-,0788 p=,390	,3376 * p=,000 *	-,1100 p=,230
СД1_Ш_20	,4932 * p=,000 *	-,1304 p=,154	-,4001 * p=,000 *	-,0901 p=,325
СД1_Ш_21	,0655 p=,475	,5727 * p=,000 *	-,0314 p=,732	,3221 * p=,000 *
ЯР_Ш_1	,2060 * p=,023 *	-,1056 p=,249	-,2231 * p=,014 *	-,1730 p=,058
ЯР_Ш_2	,1546 p=,090	-,1224 p=,181	-,0355 p=,699	-,2506 * p=,006 *
ЯР_Ш_4	-,1411 p=,123	-,3039 * p=,001 *	,2304 * p=,011 *	,0123 p=,894
ЯР_Ш_5	-,1658 p=,069	-,1752 p=,055	,3402 * p=,000 *	,2384 * p=,008 *
ЯР_Ш_6	-,1398 p=,126	-,0821 p=,371	,1866 * p=,040 *	,2900 * p=,001 *
ЯР_Ш_7	-,0589 p=,521	-,0920 p=,316	,0294 p=,749	,2347 * p=,010 *
ЯР_Ш_8	,1296 p=,157	-,0823 p=,369	,1340 p=,143	,2381 * p=,009 *
ЯИ_Ш_1	,2502 * p=,006 *	-,0798 p=,384	-,1573 p=,085	-,1101 p=,229
ЯИ_Ш_2	,1869 * p=,040 *	-,1663 p=,068	,0160 p=,861	-,1866 * p=,040 *
ЯИ_Ш_4	,0358 p=,696	-,2605 * p=,004 *	,0476 p=,604	-,0702 p=,444
ВР_Ш_1	,1895 * p=,037 *	-,0389 p=,672	-,0695 p=,449	-,0150 p=,870

Variable	КРУТИЗНА	ВПЕВНЕН	ЗАМКНУТ	ДОБРОЗИЧ
BP_III_4	,0645 p=,482	-,2418 * p=,008 *	,0977 p=,286	-,0391 p=,671
BP_III_5	,0361 p=,694	-,0834 p=,363	,2613 * p=,004 *	,1117 p=,222
BP_III_6	,0093 p=,920	-,0316 p=,731	,2188 * p=,016 *	,1384 p=,130
VI_III_1	,1803 * p=,048 *	,0270 p=,769	-,0284 p=,758	,0511 p=,578
VI_III_4	,0007 p=,994	-,1246 p=,173	,2038 * p=,025 *	-,0334 p=,716
VI_III_5	-,0252 p=,784	,0204 p=,824	,2415 * p=,008 *	,0861 p=,348
CCCT_Y	,0761 p=,406	-,0164 p=,859	,0085 p=,926	,1891 * p=,038 *

З Ідеальним образом дорослого

На діаграмах ідеальні чоловік і жінка близькі, тому тут вони об'єднані

STAT. Correlations (zor long3.sta)
 BASIC Marked correlations are significant at $p < ,05000$
 STATS 134 (Casewise deletion of missing data) N=

Variable	КРУТИЗНА	ВПЕВНЕН	ЗАМКНУТ	ДОБРОЗИЧ
СД1_Ш_2	,2663 * p=,002 *	,0898 p=,302	-,2398 * p=,005 *	,0616 p=,480
СД1_Ш_3	,0031 p=,972	-,0723 p=,406	,6618 * p=,000 *	-,1138 p=,191
СД1_Ш_4	,1407 p=,105	,1226 p=,158	-,2880 * p=,001 *	,3154 * p=,000 *
СД1_Ш_5	-,3073 * p=,000 *	,3290 * p=,000 *	-,1042 p=,231	,7065 * p=,000 *
СД1_Ш_6	-,0504 p=,563	,1653 p=,056	-,6310 * p=,000 *	,4478 * p=,000 *
СД1_Ш_7	,0454 p=,603	-,1798 * p=,038 *	,3356 * p=,000 *	-,4504 * p=,000 *
СД1_Ш_8	,6950 * p=,000 *	,0538 p=,537	,0732 p=,400	,0406 p=,641
СД1_Ш_9	-,4348 * p=,000 *	,0678 p=,437	,1548 p=,074	-,0871 p=,317
СД1_Ш_10	,3278 * p=,000 *	,1259 p=,147	-,2443 * p=,004 *	,5902 * p=,000 *
СД1_Ш_11	-,5791 * p=,000 *	,0089 p=,919	,0682 p=,433	,0421 p=,629
СД1_Ш_12	,2954 * p=,001 *	,1304 p=,133	-,2939 * p=,001 *	,2575 * p=,003 *
СД1_Ш_13	-,4853 * p=,000 *	-,1291 p=,137	-,1126 p=,195	-,2784 * p=,001 *
СД1_Ш_14	,0438 p=,615	-,6964 * p=,000 *	,3963 * p=,000 *	-,0733 p=,400
СД1_Ш_15	,1063 p=,222	,5754 * p=,000 *	,0537 p=,538	,1637 p=,059
СД1_Ш_16	-,0029 p=,974	,3251 * p=,000 *	-,4014 * p=,000 *	,6358 * p=,000 *
СД1_Ш_17	-,3822 * p=,000 *	-,1134 p=,192	,2592 * p=,002 *	-,0237 p=,786
СД1_Ш_18	,0896 p=,303	,1196 p=,169	-,6019 * p=,000 *	,3590 * p=,000 *

Variable	КРУТИЗНА	ВПЕВНЕН	ЗАМКНУТ	ДОБРОЗИЧ
СД1_Ш_19	-,2281 * p=,008 *	-,1824 * p=,035 *	,2545 * p=,003 *	-,3211 * p=,000 *
СД1_Ш_20	,5639 * p=,000 *	,0076 p=,930	-,1623 p=,061	-,1075 p=,216
СД1_Ш_21	-,0032 p=,971	,6233 * p=,000 *	-,0531 p=,542	,4628 * p=,000 *
ЯР_Ш_3	-,0460 p=,598	-,0248 p=,776	,0270 p=,757	-,2162 * p=,012 *
ЯР_Ш_4	-,0379 p=,664	-,0015 p=,987	,1245 p=,152	-,1857 * p=,032 *
ЯР_Ш_5	-,2264 * p=,009 *	,0580 p=,505	-,0707 p=,417	,0374 p=,668
ЯР_Ш_6	-,1963 * p=,023 *	-,0700 p=,422	-,1345 p=,121	,0917 p=,292
ЯР_Ш_7	-,1533 p=,077	-,1705 * p=,049 *	-,0222 p=,799	,1915 * p=,027 *
ВР_Ш_3	,0267 p=,759	-,0314 p=,719	,2235 * p=,009 *	-,1572 p=,070
ВР_Ш_4	-,0592 p=,497	-,0715 p=,411	,2038 * p=,018 *	-,1336 p=,124
ВР_Ш_7	-,0177 p=,839	-,0513 p=,556	,0575 p=,509	,1902 * p=,028 *
ВИ_Ш_4	-,0269 p=,758	,0383 p=,660	,1945 * p=,024 *	-,0463 p=,596
ВИ_Ш_7	,0433 p=,619	,0881 p=,312	,0674 p=,439	,1728 * p=,046 *
СССТ_ОД	-,0990 p=,255	,0348 p=,689	-,2677 * p=,002 *	-,1159 p=,182
СССТ_ОТ	-,0385 p=,659	,0411 p=,638	-,1892 * p=,029 *	,1058 p=,224
СССТ_М	,0286 p=,743	-,0410 p=,638	-,1767 * p=,041 *	-,0935 p=,283
СЛОВ	,0501 p=,565	-,0547 p=,530	,1168 p=,179	,1853 * p=,032 *
ОГР	,0831 p=,340	-,0202 p=,817	,0248 p=,776	,2070 * p=,016 *

ДОДАТОК В
РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ
ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКА ЗАЛЕЖНО ВІД
ІДЕАЛЬНОГО ОБРАЗУ ДОРΟΣЛОГО
(ФОРМУВАЛЬНА ЧАСТИНА)

Додаток В.1

Порівняння 7 та 8 класів

STAT. Grouping: КЛАСС (zorina5.sta)
 BASIC Group 1: G_1:7
 STATS Group 2: G_2:8

Variable	Mean	Mean	t-value	df	p	Valid N	Valid N
	G_1:7	G_2:8				G_1:7	G_2:8
СССТ_У	4,574*	3,965*	2,042*	145*	,0430*	61*	86*
СССТ_ОД	5,689	5,698	-,038	145	,9694	61	86
СССТ_ОТ	6,131	5,698	1,602	145	,1114	61	86
СССТ_М	6,410	6,151	1,093	145	,2762	61	86
СССТ_ИВ	5,574*	4,942*	2,120*	145*	,0357*	61*	86*
СЛОВ	27,396	30,745	-,835	97	,4059	48	51
ФРАЗ	3,479	4,000	-1,110	97	,2697	48	51
ДЛИН_ФРЗ	8,590	7,913	,897	97	,3718	48	51
ГРАМ	2,313*	2,686*	-2,082*	97*	,0400*	48*	51*
ОГР	1,708*	2,314*	-2,591*	97*	,0110*	48*	51*
ОБОСН	2,604	2,686	-,301	97	,7640	48	51
ЦЕНН	2,500	2,569	-,306	97	,7601	48	51
ВОЗРАСТ	12,286*	13,077*	-8,308*	152*	,0000*	63*	91*

Порівняння 7 та 9 класів

STAT. Grouping: КЛАСС (zorina5.sta)
 BASIC Group 1: G_1:7
 STATS Group 2: G_2:9

Variable	Mean	Mean	t-value	df	p	Valid N	Valid N
	G_1:7	G_2:9				G_1:7	G_2:9
СССТ_У	4,574	3,829	1,77	94	,0805	61	35
СССТ_ОД	5,689*	4,629*	2,92*	94*	,0044*	61*	35*
СССТ_ОТ	6,131*	5,343*	2,09*	94*	,0391*	61*	35*
СССТ_М	6,410	6,229	,61	94	,5415	61	35
СССТ_ИВ	5,574	5,343	,73	94	,4647	61	35
СЛОВ	27,396	28,704	-,27	73	,7895	48	27
ФРАЗ	3,479	3,926	-,80	73	,4254	48	27
ДЛИН_ФРЗ	8,590	7,874	,74	73	,4587	48	27
ГРАМ	2,313*	2,963*	-3,00*	73*	,0037*	48*	27*
ОГР	1,708	1,926	-,77	73	,4416	48	27
ОБОСН	2,604	2,667	-,19	73	,8504	48	27
ЦЕНН	2,500	2,370	,47	73	,6368	48	27
ВОЗРАСТ	12,286*	14,316*	-21,43*	99*	0,0000*	63*	38*

Додаток В.2
Порівняння 7 та 10 класів

STAT. Grouping: КЛАСС (zorina5.sta)
 BASIC Group 1: G_1:7
 STATS Group 2: G_2:10

Variable	Mean		t-value	df	p	Valid N	
	G_1:7	G_2:10				G_1:7	G_2:10
СССТ_У	4,574	4,632	-,15	97	,8815	61	38
СССТ_ОД	5,689	5,500	,65	97	,5167	61	38
СССТ_ОТ	6,131*	5,342*	2,27*	97*	,0252*	61*	38*
СССТ_М	6,410	6,579	-,69	97	,4943	61	38
СССТ_ИВ	5,574*	4,789*	2,51*	97*	,0136*	61*	38*
СЛЮВ	27,396	33,091	-1,43	79	,1577	48	33
ФРАЗ	3,479	4,152	-1,43	79	,1559	48	33
ДЛИН_ФРЗ	8,590	8,760	-,19	79	,8535	48	33
ГРАМ	2,313*	2,879*	-2,93*	79*	,0045*	48*	33*
ОГР	1,708	2,152	-1,88	79	,0643	48	33
ОБОСН	2,604	2,818	-,69	79	,4948	48	33
ЦЕНН	2,500	2,273	,88	79	,3804	48	33
ВОЗРАСТ	12,286*	15,500*	-32,52*	103*	0,0000*	63*	42*

Порівняння 7 та 11 класів

STAT. Grouping: КЛАСС (zorina5.sta)
 BASIC Group 1: G_1:7
 STATS Group 2: G_2:11

Variable	Mean		t-value	df	p	Valid N	
	G_1:7	G_2:11				G_1:7	G_2:11
СССТ_У	4,574	3,906	1,65	91	,1029	61	32
СССТ_ОД	5,689	5,156	1,70	91	,0926	61	32
СССТ_ОТ	6,131	6,188	-,17	91	,8654	61	32
СССТ_М	6,410	6,687	-1,14	91	,2579	61	32
СССТ_ИВ	5,574	5,656	-,28	91	,7764	61	32
СЛЮВ	27,396	27,625	-,06	78	,9540	48	32
ФРАЗ	3,479	3,906	-,94	78	,3482	48	32
ДЛИН_ФРЗ	8,590	7,164	1,57	78	,1195	48	32
ГРАМ	2,313*	3,375*	-4,99*	78*	,0000*	48*	32*
ОГР	1,708*	2,625*	-3,09*	78*	,0027*	48*	32*
ОБОСН	2,604	2,969	-1,06	78	,2941	48	32
ЦЕНН	2,500	2,625	-,44	78	,6646	48	32
ВОЗРАСТ	12,286*	15,938*	-32,62*	93*	0,0000*	63*	32*

Додаток В.3

Порівняння 8 та 9 класів

STAT.		Grouping: КЛАСС (zorina5.sta)					
BASIC		Group 1: G_1:8					
STATS		Group 2: G_2:9					
Variable	Mean	Mean	t-value	df	p	Valid N	Valid N
	G_1:8	G_2:9				G_1:8	G_2:9
СССТ_У	3,965	3,829	,39	119	,6984	86	35
СССТ_ОД	5,698*	4,629*	3,44*	119*	,0008*	86*	35*
СССТ_ОТ	5,698	5,343	,92	119	,3582	86	35
СССТ_М	6,151	6,229	-,25	119	,8000	86	35
СССТ_ИВ	4,942	5,343	-1,05	119	,2963	86	35
СЛОВ	30,745	28,704	,39	76	,6989	51	27
ФРАЗ	4,000	3,926	,12	76	,9030	51	27
ДЛИН_ФРЗ	7,913	7,874	,05	76	,9623	51	27
ГРАМ	2,686	2,963	-1,13	76	,2606	51	27
ОГР	2,314	1,926	1,24	76	,2181	51	27
ОБОСН	2,686	2,667	,06	76	,9489	51	27
ЦЕНН	2,569	2,370	,73	76	,4673	51	27
ВОЗРАСТ	13,077*	14,316*	-10,58*	127*	,0000*	91*	38*

Порівняння 8 та 10 класів

STAT.		Grouping: КЛАСС (zorina5.sta)					
BASIC		Group 1: G_1:8					
STATS		Group 2: G_2:10					
Variable	Mean	Mean	t-value	df	p	Valid N	Valid N
	G_1:8	G_2:10				G_1:8	G_2:10
СССТ_У	3,965*	4,632*	-2,07*	122*	,0407*	86*	38*
СССТ_ОД	5,698	5,500	,79	122	,4314	86	38
СССТ_ОТ	5,698	5,342	,99	122	,3241	86	38
СССТ_М	6,151	6,579	-1,60	122	,1125	86	38
СССТ_ИВ	4,942	4,789	,41	122	,6835	86	38
СЛОВ	30,745	33,091	-,53	82	,5945	51	33
ФРАЗ	4,000	4,152	-,29	82	,7705	51	33
ДЛИН_ФРЗ	7,913	8,760	-1,06	82	,2928	51	33
ГРАМ	2,686	2,879	-,88	82	,3810	51	33
ОГР	2,314	2,152	,61	82	,5453	51	33
ОБОСН	2,686	2,818	-,46	82	,6501	51	33
ЦЕНН	2,569	2,273	1,16	82	,2497	51	33
ВОЗРАСТ	13,077*	15,500*	-20,83*	131*	0,0000*	91*	42*

Додаток В.4
Порівняння 8 та 10 класів

STAT. Grouping: КЛІАСС (zorina5.sta)
BASIC Group 1: G_1:9
STATS Group 2: G_2:10

Variable	Mean G_1:9	Mean G_2:10	t-value	df	p	Valid N G_1:9	Valid N G_2:10
СССТ_У	3,829	4,632	-1,84	71	,0696	35	38
СССТ_ОД	4,629*	5,500*	-2,31*	71*	,0236*	35*	38*
СССТ_ОТ	5,343	5,342	,00	71	,9988	35	38
СССТ_М	6,229	6,579	-1,13	71	,2605	35	38
СССТ_ИВ	5,343	4,789	1,43	71	,1576	35	38
СЛОВ	28,704	33,091	-,85	58	,4004	27	33
ФРАЗ	3,926	4,152	-,38	58	,7056	27	33
ДЛИН_ФРЗ	7,874	8,760	-,89	58	,3766	27	33
ГРАМ	2,963	2,879	,32	58	,7519	27	33
ОГР	1,926	2,152	-,71	58	,4784	27	33
ОБОСН	2,667	2,818	-,45	58	,6532	27	33
ЦЕНН	2,370	2,273	,32	58	,7511	27	33
ВОЗРАСТ	14,316*	15,500*	-10,26*	78*	,0000*	38*	42*

STAT. Grouping: КЛІАСС (zorina5.sta)
BASIC Group 1: G_1:9
STATS Group 2: G_2:11

Variable	Mean G_1:9	Mean G_2:11	t-value	df	p	Valid N G_1:9	Valid N G_2:11
СССТ_У	3,829	3,906	-,17	65	,8634	35	32
СССТ_ОД	4,629	5,156	-1,30	65	,1999	35	32
СССТ_ОТ	5,343	6,188	-1,70	65	,0942	35	32
СССТ_М	6,229	6,687	-1,52	65	,1334	35	32
СССТ_ИВ	5,343	5,656	-,90	65	,3739	35	32
СЛОВ	28,704	27,625	,21	57	,8343	27	32
ФРАЗ	3,926	3,906	,03	57	,9726	27	32
ДЛИН_ФРЗ	7,874	7,164	,73	57	,4669	27	32
ГРАМ	2,963	3,375	-1,42	57	,1616	27	32
ОГР	1,926	2,625	-1,76	57	,0834	27	32
ОБОСН	2,667	2,969	-,78	57	,4382	27	32
ЦЕНН	2,370	2,625	-,73	57	,4689	27	32
ВОЗРАСТ	14,316*	15,938*	-12,44*	68*	,0000*	38*	32*

Додаток В.5

Порівняння 10 та 11 класів

STAT. BASIC STATS		Grouping: КЛАСС (zorina5.sta)						
		Group 1: G_1:10			Group 2: G_2:11			
		Mean	Mean			Valid N	Valid N	
Variable		G_1:10	G_2:11	t-value	df	p	G_1:10	G_2:11
СССТ_У		4,632	3,906	1,820	68	,0731	38	32
СССТ_ОД		5,500	5,156	1,208	68	,2314	38	32
СССТ_ОТ		5,342	6,188	-1,855	68	,0680	38	32
СССТ_М		6,579	6,687	-,507	68	,6138	38	32
СССТ_ИВ		4,789*	5,656*	-2,453*	68*	,0168*	38*	32*
СЛОВ		33,091	27,625	1,359	63	,1791	33	32
ФРАЗ		4,152	3,906	,530	63	,5978	33	32
ДЛИН_ФРЗ		8,760	7,164	1,688	63	,0964	33	32
ГРАМ		2,879	3,375	-1,911	63	,0606	33	32
ОГР		2,152	2,625	-1,396	63	,1676	33	32
ОБОСН		2,818	2,969	-,410	63	,6830	33	32
ЦЕНН		2,273	2,625	-1,074	63	,2868	33	32
ВОЗРАСТ		15,500*	15,938*	-3,204*	72*	,0020*	42*	32*