

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

О. О. Литвиненко

СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА
(онтогенетичний і дизонтогенетичний аспект)

Монографія

Київ 2021

Рецензенти:

Н. В. Хазратова – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри теоретичної та практичної психології Інституту права, психології та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка»;

О. В. Брюховецька – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології та особистісного розвитку Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»;

О. А. Столярчук – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології особистості та соціальних практик Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка.

Затверджено до друку рішенням Вченої ради Київського університету імені Бориса Грінченка (протокол №5 від 09.06.2021 р.)

Литвиненко О. О.

Становлення особистості підлітка (онтогенетичний і дизонтогенетичний аспект) : монографія / О. О. Литвиненко. – Х. : «ВДЕЛЕ», 2021. – 351 с.

ISBN

У монографії представлено узагальнені результати дослідження особистості підлітків. Розглянуто спільні та відмінні характеристики особистісного становлення підлітків, які мають порушення зору і слуху та їх однолітків, які не мають таких порушень. Запропоновано програми психологічної профілактики та корекції, спрямовані на гармонізацію особистісного становлення підлітків з урахуванням генетичного контексту їх становлення.

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. АНАЛІЗ ОСОБИСТІСНОГО ВИМІРУ ЖИТТЯ ЛЮДИНИ З ПОЗИЦІЙ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ	
1.1 Загальні підходи до тлумачення психологічного змісту категорії «особистість», її специфіки та структури	10
1.2 Аналіз основних факторів становлення особистості з методологічних позицій генетико-моделюючого підходу	24
1.3 Теоретико-методологічне обґрунтування онтогенезу і дизонтогенезу особистісного становлення	36
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1	50
РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ КОГНІТИВНОЇ, АФЕКТИВНОЇ ТА ПОВЕДІНКОВОЇ СФЕР ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ В КОНТЕКСТІ ЇХ СТАНОВЛЕННЯ	
2.1. Структура когнітивної та афективної сфер особистості та закономірності їх становлення у підлітковому віці	54
2.1.1. Сутність та значення когнітивних і метакогнітивних новоутворень в процесі особистісного становлення	54
2.1.2. Аналіз афективної сфери особистості: загальної емоційності, емоційної стійкості та провідної емоційної модальності	68
2.1.3. Когнітивний та афективний аспекти онтогенезу і дизонтогенезу становлення особистості підлітків.	84
2.2. Діяльнісний та поведінковий аспекти онтогенезу і дизонтогенезу становлення особистості підлітків	90
2.2.1 Теорії та концепції розуміння поведінки людини в контексті її комплексної активної взаємодії з навколишнім світом	90
2.2.2 Аналіз особистісного становлення з позицій діяльнісного підходу	102
2.2.3. Пояснення закономірностей діяльності та поведінки підлітків в контексті онтогенезу та дизонтогенезу їх особистісного становлення	119
2.3. Концептуальна модель онтогенезу та дизонтогенезу особистісного становлення підлітків	135
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2	147
РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОНТОГЕНЕЗУ І ДИЗОНТОГЕНЕЗУ ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ	
3.1. Принципи, завдання, методика та структура дослідження	152

3.2.	Дослідження становлення когнітивної сфери підлітків в онтогенезі та дизонтогенезі. Підбір методів та адаптація методик	161
3.2.1.	Адаптація україномовної версії Дюссельдорфського опитувальника схем для дітей	161
3.2.2.	Змістові та технічні особливості використання методів нарративної психології для дослідження когнітивної сфери підлітків.	167
3.3.	Методологічні засади та методичні прийоми дослідження онтогенезу та дизонтогенезу становлення афективної та поведінкової сфер особистості підлітків	174
	ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3	188

РОЗДІЛ 4. СТРУКТУРА, ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОЦЕСУ ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ В ОНТОГЕНЕЗІ ТА ДИЗОНТОГЕНЕЗІ

4.1.	Дослідження окремих структурних компонентів особистості підлітків	192
4.1.1.	Когнітивна сфера особистості та співвідношення між її компонентами	194
4.1.2.	Провідна емоційна модальність та емоційні риси підлітків як складові їх афективної сфери	202
4.1.3.	Поведінкові стратегії, актуальні досягнення та домагання підлітків як засоби практичної реалізації особистісних проявів	206
4.2.	Системна організація особистості підлітка та передумови формування особистісних якостей	212
4.3.	Узагальнення специфічних проявів та відмінностей особистості підлітків в контексті онтогенезу, або дизонтогенезу їх становлення	225
	ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 4	233

РОЗДІЛ 5. ОНТОГЕНЕЗ ТА ДИЗОНТОГЕНЕЗ ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ: ЗАГАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА СПЕЦИФІЧНІ ПРОЯВИ

5.1.	Вікова динаміка онтогенезу та дизонтогенезу становлення особистості підлітків	236
5.2.	Аналіз та систематизація факторів онтогенезу та дизонтогенезу особистісного становлення підлітків	257
5.3.	Психологічна типологізація підлітків з урахуванням генетичного контексту їх особистісного становлення	269
5.4.	Концептуальні узагальнення результатів психологічного дослідження онтогенезу і дизонтогенезу особистісного становлення підлітків	283
	ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 5	292

РОЗДІЛ 6. ТЕХНОЛОГІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ, СПРЯМОВАНОГО НА ГАРМОНІЗАЦІЮ ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ

6.1.	Виокремлення та систематизація об'єктивних і суб'єктивних критеріїв гармонійного особистісного становлення підлітків	297
6.2.	Концепція цілеспрямованого психологічного впливу на процес особистісного становлення в онтогенезі та дизонтогенезі. Теоретичні, методологічні та прикладні аспекти.	302
6.3	Аналіз ефективності психопрофілактичних та психокорекційних заходів, спрямованих на гармонізацію особистісного становлення підлітків	320
	ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 6	332
	ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	335
	СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	338

ВСТУП

Актуальність дослідження. Особистість – це автентична, неповторна система взаємопов'язаних та взаємодоповнюваних якостей, рис і проявів людини, котрі спрямовують її інтенції та визначають загальний потенціал буття. Дослідження в галузі психології особистості дозволяють виявити специфіку психічного життя людини, її духовного, фізичного та соціального функціонування, активності та прагнення до діяльності, спрямованої на перетворення навколишньої дійсності. Загальний конструкт особистості вміщує у собі низку складових, котрі об'єднуючись та взаємодіючи між собою, наділяють її принципово новими якостями та властивостями. При цьому процес особистісної генези передбачає трансформацію і вдосконалення особистісних проявів, що під впливом екзогенних та ендогенних факторів. Тому теоретико-експериментальний аналіз проблеми особистості має виходити з методологічних позицій системного та генетичного підходів.

Особистість є набутиим суспільно-історичним утворенням, відповідно, процес особистісного становлення починається на ранніх етапах онтогенезу в ході взаємодії індивіда з навколишнім світом. Характер та інтенсивність такої взаємодії визначає загальну специфіку особистісної генези. Проте, в даному процесі можуть бути виокремлені деякі окремі етапи. Першим сензитивним для особистісного становлення є період кризи трьох років, другим – підлітковий вік, коли відбувається активне формування особистісних новоутворень та становлення загальної спрямованості суб'єкта.

Актуальність теми дослідження обумовлена: по-перше, фрагментарністю та моноспрямованістю досліджень онтогенетичного аспекту особистісного становлення підлітків, необхідністю створення комплексної, сучасної, культурно адаптованої концепції цього процесу; по-друге, відсутністю у сучасній психології цілісного розуміння специфіки і закономірностей дизонтогенетичного становлення особистості та специфіки структурної організації особистісної сфери підлітків, які мають фізичні вади та порушення; по-третє, необхідністю створення сучасних методів психокорекційної,

психотерапевтичної та тренінгової роботи з підлітками, особистісне становлення яких відбувається в контексті дизонтогенезу, а також інтеграції таких підлітків до загального освітнього і життєвого простору.

Концепції тлумачення проблеми особистості різняться відповідно до тих теоретико-методологічних та практичних напрямів, в межах яких вони вивчаються. Так, з позицій діяльнісного (Б. Ананьєв, Г. Костюк, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, Ю. Трофімов та ін.) та вчинкового (В. Роменець) підходів особистість розглядається в контексті суспільних, культурних та історичних відносин, а також діяльності, в яку вона включена, і в межах якої вона набуває своєї унікальності та автентичності. Дещо схожі ідеї можна простежити в роботах представників поведінкового напряму психології (А. Бандура, Б. Скіннер, Е. Толмен, Дж. Уотсон, К. Халл та ін.), з точки зору яких особистість варто розглядати як конструкт, котрий визначає специфіку реагування людини на події зовнішнього світу. Якісно інші аспекти даної проблеми привертають увагу прихильників гуманістичного підходу (К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл, І. Ялом та ін.), котрі основну увагу приділяють вивченню ціннісно-мотиваційної сфери особистості, її прагнень та здатності до самоактуалізації. Питання самоактуалізації особистості, в аспекті її творчого (у широкому сенсі слова) саморозвитку знаходить своє відображення в межах потенціальної психології (І. Маноха). Крім того, у вітчизняній науці особистість розглядається в контексті її вершинних переживань (С. Максименко), суб'єктного втілення культури (Г. Балл), місця у життєвому просторі (Т. Титаренко) та процесуальних аспектів становлення (С. Кузікова).

Важливими для даної роботи є також наративні та психолінгвістичні підходи до вивчення особистості, в межах яких зарубіжними (Р. Барт, Д. Мак Адамс, Т. Сарбін, Р. Харре) та вітчизняними (Л. Засекіна, Л. Калмикова, Ю. Масієнко, Н. Чепелева) вченими особистість розглядається як творець текстів, котрі не лише відображають її внутрішній світ, визначають характер взаємодії з оточенням і загальне дискурсивне поле функціонування, але водночас є рушійною силою її становлення та розвитку.

Специфіка наведеного вище тлумачення поняття «особистість» визначає загальну логіку дослідження її структури та окремих складових компонентів. Очевидно, що особистість як складне багаторівневе утворення реалізується у своїх рисах, характеристиках та проявах – тобто в тому, що визначається як особистісні фактори. Думки науковців (Г. Айзенк, Дж. Келлі, Р. Кеттел, Г. Олпорт та ін.) розходяться у питаннях кількості таких факторів та внутрішньосистемних взаємозв'язків між ними, проте ці науковці переконливо доводять доцільність дослідження особистості з урахуванням цих факторів. Поряд з тим, критики такого підходу (А. Петровський, М. Ярошевський), називаючи його «колекціонерським», наголошують на надмірному редукціонізмі та зазначають, що особистість варто розглядати як багаторівневу систему взаємозв'язків та ієрархій, завдяки яким утворюються так звані симптомокомплекси особистісних властивостей (В. Мерлін) та формується свідомість і самосвідомість особистості (Г. Костюк).

Дослідження особистісного становлення, проведені в межах психології (Б. Ананьєв, К. Абульханова-Славська, Г. Асмолов, Л. Божович, В. Братусь, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, В. Зінченко, І. Кон, Г. Костюк, С. Максименко, А. Петровський, Ж. Піаже, В. Роменець, С. Рубінштейн та ін.), педагогіки (В. Крутецький, В. Сухомлинський та ін.), філософії (Е. Гуссерль, Ж.-П. Сартр, В. Шелер та ін.) та інших наук свідчать про принципове значення підліткового віку в контексті особистісного становлення людини.

Процесуальні аспекти становлення особистості підлітків, особливостей їх взаємин з оточенням та вибору життєвих пріоритетів зумовлюється низкою чинників, серед яких: характер сімейного виховання, специфіка і характер глибинних переконань та уявлень про світ, своє місце в ньому, об'єктивний рівень особистісних досягнень, особливості соціального та культурного контексту особистісного розвитку, а також відсутність або наявність дефектів та порушень фізичного розвитку. В межах останнього постає проблема дизонтогенезу становлення особистості.

Поняття «дизонтогенез» походить з медицини, де Г. Швальбе пропонував позначати ним відхилення у процесі внутрішньоутробного формування структур організму у порівнянні з умовно нормальним розвитком – онтогенезом. Огляд наукової літератури свідчить, що в межах психології термін «дизонтогенез» використовується переважно для позначення відхилень, порушень та дефіцитарних ознак психічного розвитку (М. Бардишевська, В. Ковальова, В. Лебединський, Г. Сухарева та ін.). Пояснюючи медичним терміном «дизонтогенез» психологічних феноменів, ми передбачаємо редукцію цього поняття до позначення становлення індивідів з дефіцитарним розвитком одного з аналізаторів (слухового або зорового).

У сучасній психологічній науці представлено результати численних досліджень, присвячених вивченню особистісної сфери підлітків, які мають порушення слуху (Т. Богданова, А. Івахненко, О. Круглик, С. Кульбіда, М. Нудельман, В. Петрова, Т. Прилепська, Л. Фомічова та ін.) і зору (В. Акімушкін, Ю. Білик, О. Василенко, М. Земцов, Б. Коган, Л. Пожар, Т. Прилепська, Є. Синьова, Л. Солнцева, Д. Уоррен та ін.). Дослідниками описується широкий спектр рис та якостей, властивих кожній з зазначених категорій осіб. Проте ці якості не можуть бути зіставлені та проаналізовані у системі, оскільки стосуються різних особистісних сфер та проявів. Це підтверджує необхідність комплексного дослідження, спрямованого на систематизоване вивчення структурних та генетичних особливостей онтогенезу та дизонтогенезу становлення особистості.

Структурно-генетичний аналіз зазначеної проблеми дозволив не лише поглибити теоретичне розуміння процесу особистісного становлення, але й розробити комплекс практично-орієнтованих заходів, спрямованих на оптимізацію даного процесу та загальну гармонізацію особистісного становлення підлітків. З огляду на зазначене, можна говорити про необхідність розв'язання теоретико-методологічної та практичної проблеми, яка полягає у створенні концептуальної моделі онтогенезу та дизонтогенезу особистісного становлення підлітків.

РОЗДІЛ 1. АНАЛІЗ ОСОБИСТІСНОГО ВИМІРУ ЖИТТЯ ЛЮДИНИ З ПОЗИЦІЙ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ

1.1 Загальні підходи до тлумачення психологічного змісту категорії «особистість», її специфіки та структури

Проблема особистості є наріжною для більшості наукових підходів в психології. При цьому, представники різних шкіл та напрямів трактують її з різних, подекуди протилежних позицій.

Так, фундатори поведінкового підходу говорять про особистість як про функцію біологічного індивіда, котрий реагує на подразники, що надходять з зовнішнього (предметного і соціального) світу (Thorndike, 2010). Синтезуючи та узагальнюючи їх погляди, можна визначити особистість як досвід, який індивід набуває протягом життя (Skinner, 2011), реагуючи певним чином на стимули (Уотсон, 2002) та включаючись у процес навчіння (Hull, 1974).

З іншого боку, представники глибинної психології розглядають особистість крізь призму її неусвідомлених інтенцій, потягів та переживань (Freud, 2011; Юнг, 2016;), тоді як прихильники так званої «вершинної» (гуманістичної) психології характеризують особистість в контексті її самореалізації та пошуку власної ідентичності і унікальних смислів життя (Маслоу 2014; Роджерс, 2016; Франкл, 2020).

В межах когнітивного підходу особистість розглядається як дослідник, котрий формулює робочі гіпотези щодо реальності та намагається з їх допомогою передбачати і контролювати події власного життя (Newcomb, 1953; Kelly, 1991).

Натомість, в межах діяльнісного підходу особистість – це індивід, залучений до конкретних суспільних, культурних, історичних відносин (Рубінштейн, 2003; Трофімов, 2005), який є моментом та продуктом власної діяльності (Леонтьєв, 2004), а також результатом свого життєвого шляху (Ананьєв, 2001) і повсякчас проявляє здатність регулювати та вдосконалювати самого себе (Костюк, 1989).

Іншими значними напрямками у тлумаченні особистості є дискурсивний та нарративний підходи. Їх представники характеризують особистість як творця текстів, котрі є «корінними метафорами» для розуміння психічних явищ (Sarbin, 1986) та відображають основні тенденції індивідуального буття суб'єкта (Барт, 2004; Bauer & McAdams, 2010; Harre, 2002). В контексті лінгвістичного аспекту буття особистість розглядається і в роботах вітчизняних вчених. Зокрема Н. Чепелева говорить про особистість з позицій соціальної герменевтики, тобто обміну текстовим матеріалом (Чепелева, 2010), Л. Засекіна описує загальну логіку становлення мовної особистості (Засекіна, 2012), а Ю. Масієнко характеризує особистість з огляду на створені нею «я—тексти» (Масієнко, 2006).

Актуальною для нашої роботи може бути також концепція сучасної української науковиці І. Манохи, котра говорить про особистість в контексті її спроможності якнайповніше сприймати «онтологічну інформативність» спрямованих до неї впливів. При цьому індивідуальна зрілість особистості визначає ступінь максимальної відкритості світу «Я» сутнісним проникненням іззовні та ступінь опанування особистістю перетворювальним впливом на зовнішній світ (Маноха, 2001).

Крім того, у вітчизняній науці особистість розглядається в контексті її генези та вершинних переживань (Максименко, 2002; 2004; 2014), суб'єктного втілення культури (Балл, 2008), місця у життєвому просторі (Титаренко, 2001), процесуальних аспектів становлення (Кузікова, 2015) та ін.

Мета даного параграфу полягає в теоретичному узагальненні класичних підходів до вивчення особистості і визначенні теоретико-методологічного підґрунтя для подальшого наукового пошуку та емпіричного дослідження проблеми особистісного становлення підлітків.

В контексті історико-психологічного аналізу вивчення особистості варто зупинитись на теорії У. Джемса, який стверджував, що персональні якості індивіда формуються і набувають своєї унікальності на перетині трьох его: матеріального, соціального та духовного (Джемс, 2011).

Матеріальне его, в першу чергу, має за основу тіло особи. Крім того, воно ж включає в себе і одяг, предмети матеріального вжитку. Також, на думку автора, частиною матеріального его є її найближчі родичі суб'єкта (Джемс, 2011; с. 164). Тобто матеріальне его – це щось на зразок фізичного поля, в центрі якого знаходиться особистість.

Соціальне его – це те, як сприймають особу оточуючі, та сукупність ролей та образів, котру вона приймає свідомо, чи неусвідомлено. На думку У. Джемса «кожна особа має стільки соціальних его, скільки існує людей, котрі знають її та формують її образ у власній свідомості» (Джемс, 2011; с. 188). У свідомості ж самого індивіда зазвичай не існує уявлення про його соціальне его. Таким чином, соціальне его – це маска, яка знаходиться між ядром особистості та соціальним світом.

Зрештою, духовне его – це сукупність станів свідомості, властивостей, якостей і рис, притаманних певному індивіду (Джемс, 2011; с. 192). Тобто, в межах концепції У. Джемса, саме духовне его є найбільш співзвучним із традиційними уявленнями про особистість.

Загалом же даний підхід цікавий тим, що в ньому досить послідовно розкриваються основні аспекти функціонування індивіда, представлені в інших теоріях особистості. Зокрема, матеріальне его можна співвіднести зі сферою потреб особи (головним чином вітальних), соціальне его – з її самопрезентацією, духовне его – зі сферою індивідуальних якостей.

Але зведення поняття особистості лише до суми її властивостей – соціальних, фізичних та індивідуально-психологічних, викликає неоднозначне ставлення науковців. Так, А. Петровський та М. Ярошевський критикують «колекціонерський» підхід, оскільки в межах нього особистість пояснюється лише як проста сума певних властивостей: темпераменту, характеру, потреб, інтересів, здібностей та ролей (Петровський & Ярошевський, 1998). Критика колекціонізму простежується також у роботах О. Леонт'єва, на думку якого, процес формування особистості безпосередньо не співпадає з процесом прижиттєвої трансформації природних властивостей індивіда в ході його

адаптації до зовнішнього середовища. На думку автора, особистість – це спеціальне людське утворення, котре не може бути виведене з адаптаційної діяльності та редуковане до суми власних якостей і властивостей (Леонт'єв, 1999).

О. Леонт'єв також зазначав, що існує протиріччя між очевидною фізичною, психофізіологічною мінливістю людини та її стійкістю як особистості. Тому важливою для психології особистості є проблема «я» (Леонт'єв, 2004). На думку автора, ця проблема виникає тому, що риси, включені до психологічної характеристики особистості, відображають мінливі людські якості та ознаки, тобто те, що суперечить константності «я». При цьому постійність та неперервність «я» забезпечується певним загальним утворенням, що формує ядро особистості.

Такий підхід є дещо співзвучним з теорією самопричинності особистості А. Петровського, в межах якої на перший план виводиться поняття суб'єктності, тобто здатності особистості бути носієм ідеї «я», як причини самої себе (Петровский, 1998). При цьому основна проблема полягає у тому, що під сумнів ставиться сама можливість такої суб'єктності в її цілісності, цілеспрямованості та розвитку.

Говорячи про інтерналізовану суб'єктність особистості, не можна залишити поза увагою її соціальний аспект, тобто екстерналізовану міжсуб'єктність. Адже особистість не лише формується в ході міжособистісної взаємодії, але й визначає специфіку, характер та спрямованість цієї взаємодії. При розгляді соціального аспекту особистості закономірно постає питання про ролі, які приймає на себе індивід та відповідно до яких він схильний поводитись. Роль – це програма, що відповідає поведінці, яку очікують від індивіда відповідно до позиції, котру він займає в структурі певної групи. Проте, на думку О. Леонт'єва, ідея редукції поняття особистості до системи ролей, котрі виконує людина, є неприпустимою (Леонт'єв, 2004). Відповідно до визначення П. Жане, поняття «роль» співвідноситься не з поняттям «особистість» (personnalite), а з поняттям «персонаж» (personnage) (Janet, 2002).

Тому, враховуючи значення соціальних ролей і особливо специфіки їх вибору та реалізації для загального уявлення про особистість, все ж таки не варто обмежувати вивчення соціального аспекту особистісної структури тільки її рольовою зумовленістю.

З іншого боку, актуальним є погляд С. Рубінштейна на взаємодію особистості з соціумом. Не зважаючи на традиційні для тогочасної наукової спільноти постулати про те, що особистість – це соціальна істота, С. Рубінштейн стверджував, що особистість не є просто створінням, яке інтегрувалось у середовище. Натомість, особистістю можна назвати лише людину, здатну виокремити себе зі свого оточення для того, щоб побудувати усвідомлені та вибіркові зв'язки з ним (Рубінштейн, 2003). Проте, віддаючи данину класичним постулатам діяльнісного підходу, С. Рубінштейн зазначав також, що реальне буття особистості визначається її суспільною роллю (Рубінштейн, 2002). Таким чином, будучи відображеною у самосвідомості, ця суспільна роль теж інтерналізується людиною в її «я». Тобто, необхідно не заглиблюватись в детальний аналіз інтеракцій самих по собі, а намагатися аналізувати буття особистості в інших суб'єктах.

Розвиваючи погляди С. Рубінштейна, К. Абульханова-Славська стверджувала, що основна цінність особистості полягає, перш за все, у можливості самовираження. Науковиця зазначала, що лише у межах особистісного буття певного суб'єкта будь-які реальності (дійсні та уявні) вибудовуються у смисловий ряд, в ієрархію цінностей, в актуальний життєвий світ, котрий фіксує неповторність долі конкретного суб'єкта (Абульханова-Славська, 2012).

В контексті перетворювальної діяльності особистості доцільно також звернутись до концепції вчинку, сформульованої В. Роменцем на основі теорій М. Бахтіна. Відповідно до цієї концепції, вчинок – це спосіб існування особистості у світі, її становлення та набуття неповторних рис (Роменець, 2007). Реалізація вчинку забезпечується суб'єктивною готовністю людини до усвідомленої активності та прийняття на себе відповідальності за це.

Важливим тут також є і мотиваційний аспект – ті рушійні сили, які спрямовують і надихають особистість на звершення вчинку, а відповідно і на віднайдення власної ідентичності.

Представлені положення характеризують особистість, перш за все, в контексті її спрямованості, активності, діяльності та соціальної взаємодії. Тобто відбувається так званий аналіз «внутрішнього через зовнішнє»: вивчення внутрішньособистісних якостей, ознак та інтенцій через пояснення зовнішніх очевидних проявів. Проте, виходячи з принципових засад обстоюваної, зокрема, О. Ткаченком методології, психологія особистості має розв'язувати конкретні питання, які констатують предмет власне психологічних досліджень особистості та охоплюють, зокрема, визначення психологічної структури особистості (Ткаченко, 2009). Погоджуючись з позицією автора щодо важливості вивчення структурних елементів, що утворюють загальний концепт особистості та специфіки взаємозв'язків між ними, представимо результати узагальненого аналізу наукових теорій та підходів до дослідження проблеми особистісної генези.

Аналізуючи структуру особистості, О. Леонтьєв, як було зазначено, стверджував, що її не варто зводити до певного набору окремих психічних особливостей. На думку автора, «риси, включені до психологічної характеристики особистості, виражають явно мінливе та «перервне» у людині, тобто те, чому суперечить константність та неперервність людського «я» (Леонтьєв, 2004; с. 176). О. Леонтьєв вважав, що зазначена постійність «я» забезпечується певним ядром, центральним утворенням особистості, котре являє собою сукупність взаємозв'язків зі світом. Таким ядром, стійкою підставою для внутрішньої диференціації особистості може виявлятися лише предметна діяльність, або система її відношень до світу, що реалізується через ієрархію різних діяльностей (Леонтьєв, 2004; с. 189). Різні види діяльності, формуючись і модифікуючись, можуть поєднуватись між собою, створюючи певні особистісні «вузли» (Леонтьєв, 2004; с. 231). Такі «вузли», що об'єднують окремі діяльності, формуються не під дією біологічних або духовних зусиль

суб'єкта, котрі зосереджені в ньому самому, а утворюються в системі відношень, до яких включена людина.

З позицією О. Леонтьєва узгоджуються ідеї В. Мерліна, котрий також підкреслював, що структуру особистості не можна характеризувати як систему, яка складається з декількох різних груп психічних властивостей – темпераменту, характеру, здібностей і спрямованості. Дослідник зазначав, що властивості темпераменту не є особистісними, оскільки вони відносяться до класу індивідних ознак (Мерлін, 1996; с. 351). З іншого боку, характер, здібності і спрямованість не є різними підсистемами, а являють собою різні функції одних властивостей особистості. Таким чином, структура особистості має вигляд багаторівневої системи взаємозв'язків та ієрархій особистісних властивостей. Завдяки зв'язкам, в які вступають між собою окремі властивості, утворюються так звані симптомокомплекси властивостей особистості (Мерлін, 1996; с. 383).

На думку В. Мерліна, симптомокомплексом називаються ймовірні зв'язки між властивостями особистості. Таких симптомокомплексів може бути стільки ж, скільки й імовірнісних зв'язків між особистісними властивостями. Властивості, що утворюють єдиний симптомокомплекс, характеризують тип особистості (Мерлін, 1996; с. 412). Симптомокомплекс, при цьому характеризується обсягом, широтою, силою та активністю його складових, а також їх стійкістю. Тобто особистість має розглядатись не як сукупність внутрішніх елементів, а як цілісність в системі її взаємозв'язків зі світом. Розділяючи позицію автора, можемо пояснити особистісну генезу, як процес безперервного формування і трансформації симптомокомплексів.

Втім, в межах теоретичного дослідження проблеми особистості було реалізовано чисельні спроби аналізу її складових та структурних елементів. Більшість сформульованих внаслідок цього теорій можна віднести до одного з трьох змістових напрямів: етіологічного, функціонального або факторного (див. рис. 1.1).



Рис. 1.1. Змістові напрями розвитку теорій особистості

До етіологічних теорій особистості належать ті, в яких не лише виокремлюються певні структурні елементи, але й відбуваються спроби пояснення їх обумовленості, а також систематизуються причини їх виникнення. Відповідно, у якості методологічного підґрунтя формування теорій цього напрямку виступає, передусім, принцип детермінізму. На засадах детермінізму формулюються теорії, в котрих особистісні риси класифікуються відповідно до їх вродженості або набутості і, згідно з цим, у структуру особистості включаються ендопсихологічна та екзопсихологічна підструктури. Також до етіологічних можна віднести класичні теорії, сформульовані в межах психодинамічного підходу, у яких структурні елементи особистості розподіляються відповідно до їх усвідомленості або неусвідомленості (Freud, 2011; Юнг 2016). Для нашої концепції теорії етіологічного напрямку є особливо цінними з огляду на їх потенціал у поясненні механізмів становлення, формування та розвитку окремих психічних утворень в контексті загальної особистісної генези.

Функціональні теорії описують структуру особистості через її функції та ті складові елементи, котрі забезпечують реалізацію цих функцій. Тобто, знову

ж таки, відбувається аналіз внутрішньої структури особистості в контексті способів зовнішньої реалізації окремих її елементів та утворень. До даної групи очікувано належать теорії діяльнісного підходу. Так, С. Рубінштейн, говорячи про структуру особистості, виокремлював три її основних компоненти: спрямованість, знання-уміння-навички та індивідуально-типологічні особливості (Рубінштейн, 2004; с. 371). Спрямованість особистості, на думку автора, виявляється у потребах, інтересах, ідеалах, переконаннях та мотивах: знання-уміння-навички набуваються в процесі життя та пізнавальної діяльності, а індивідуально-типологічні особливості проявляються у темпераменті, характері, здібностях та ін (Рубінштейн, 2004; с. 435).

Погляди С. Рубінштейна співзвучні з ідеями К. Платонова, котрий виокремлював чотири рівні у структурі особистості. До першого рівня науковець відносив біологічні і конституційні властивості суб'єкта, котрі практично не залежать від соціальних факторів (напр. швидкість перебігу нервових процесів, статеві та вікові властивості тощо). Другий рівень, на думку автора, включає індивідуальні характеристики форм відображення, особливо пізнавальних процесів. Третій рівень представлений індивідуальним соціальним досвідом особи – знаннями, уміннями, навичками (див. другий рівень в теорії С. Рубінштейна). Зрештою, четвертий, вищий, рівень характеризує спрямованість особистості, її переконання, світогляд, ідеали, погляди, самооцінку тощо (рівень спрямованості за С. Рубінштейном) (Платонов, 1986). Тобто, відповідно до теорії К. Платонова, структурні елементи особистості (рівні) розподіляються відповідно до тих функцій, реалізацію яких вони забезпечують. З огляду на те, що системна організація рівнів особистості є ієрархічною, можемо припустити поетапність їх формування, що відповідає віковому становленню індивіда та загальній логіці його особистісної генези. Відповідно, особистісне становлення може розкриватись як планомірний перехід від одного рівня до іншого.

До функціонального підходу може також бути віднесена концепція Г. Костюка, відповідно до якої структуру особистості формують її свідомість та

самосвідомість. Поєднуючись між собою, вони входять до загальної організації особистості як суб'єкта спілкування та діяльності (Костюк, 1989).

Таким чином, в межах теорій, що належать до функціонального напрямку, особистість розглядається не як сукупність, набір окремих рис, якостей і властивостей, а як ієрархія, кожен зі складових елементів котрої не тільки пов'язаний з іншими, але й обумовлений особливостями їх формування, а тому і визначає логіку екстернальної реалізації інтернальних особистісних проявів. При цьому, видозмінюючи певний елемент загальної структури, можна змінити всю її специфіку, а генеза особистості являє собою процес утворення нових (у нормі – все більш складних) внутрішньосистемних зв'язків.

Третім напрямом вивчення структури особистості є факторний, в контексті якого особистість розглядається як сукупність рис, характеристик та проявів, котрі є більш або менш вираженими в її структурі. До основних факторних теорій можна віднести теорії Г. Айзенка, Р. Кеттела, Г. Олпорта а також теорію «Великої п'ятірки».

В межах теорії Г. Олпорта визначається поняття особистісної риси. На думку автора, риси є чимось більш узагальненим, ніж проста звичка, поведінковий паттерн. Вони виступають рушійною силою, котра визначає специфіку поведінки людини (Allport, 1979). Особистісні риси, у трактуванні Г. Олпорта, взаємопов'язані між собою, і характер цього взаємозв'язку утворює неповторну людську індивідуальність, яка, своєю чергою, визначає загальну спрямованість особистісного становлення і розвитку.

Ідея особистісних рис знаходить своє відображення і в теорії Г. Айзенка, відповідно до якої у структурі особистості можна виокремити три «супер-рис», такі як: екстраверсія, нейротизм, психотизм. Згідно з концепцією Г. Айзенка, жодна із «супер-рис» зазвичай не має своєї абсолютної вираженості у структурі особистості (Айзенк, 2009). Кожна особистість за кожним фактором має власні показники, які лежать на континуумі між двома екстремумами, що визначає унікальність і неповторність кожної окремої особистості та нівелює ідею глобальних особистісних типологій.

Дещо більша кількість особистісних факторів виокремлюється в межах теорії Р. Кеттела. Автор ввів поняття «вихідні риси», котрі розуміються як такі, що є основними структурними елементами, формують основу особистості. Вони являють собою певні об'єднані величини або фактори, що визначають константні прояви у поведінці. Вихідні риси у структурі особистості існують поряд з поверхневими, котрі, на думку автора, є сукупністю поведінкових характеристик, які при спостереженні виступають в нерозривній єдності, але, оскільки поверхневі риси не мають єдиної основи і темпоральної сталості, вони не можуть бути принципово значущими для пояснення поведінки (Cattell, 1990). Завдячуючи науковій доказовості та деталізованому опису окремих факторів, теорія Р. Кеттела є досить популярною серед персоністів, а розроблений ним методичний інструментарій широко використовується в сучасних емпіричних дослідженнях особистості.

Ще одним значимим підходом до розуміння структури особистості стала так звана Теорія великої п'ятірки. Відповідно до неї, людську особистість можна досить повно описати за допомогою п'яти основних факторів. І хоча численні науковці (Borgatta, 1964; Gosling et al., 2003; John et al., 2008 та ін.) підтримують ідею п'ятифакторної структури особистості, досі не було сформульовано єдиного переліку цих п'яти факторів. Втім, на думку критиків п'ятифакторної моделі особистості, дана теорія охоплює найбільш основні, поверхневі особистісні виміри і «описує ті загальні та всеосяжні характеристики, котрі ми намагаємось приписати людині, коли більше не знаємо про неї абсолютно нічого» (Rushton, Bons, & Hur, 2008).

Узагальнюючи наведені вище теорії, що пояснюють структуру особистості та специфіку взаємодії окремих її елементів, її функції та способи реалізації, загальну логіку становлення та детермінанти розвитку, можемо сформулювати власне бачення даного психологічного конструкту. Особистість – це автентична, неповторна для кожного індивіда система взаємопов'язаних та взаємодоповнюваних якостей, рис і проявів, котрі реалізуються в межах

поведінково-діяльнісної, афективної та когнітивної підсистем, спрямовують особистісні інтенції та визначають характер власної генези.

Для більш детального пояснення внутрішньої структури та зовнішніх детермінант особистісної сфери варто звернутись до рисунку 1.2. Як видно, структурні складові особистості розподілені на три підсистеми, які умовно можна назвати конативною, афективною та когнітивною.

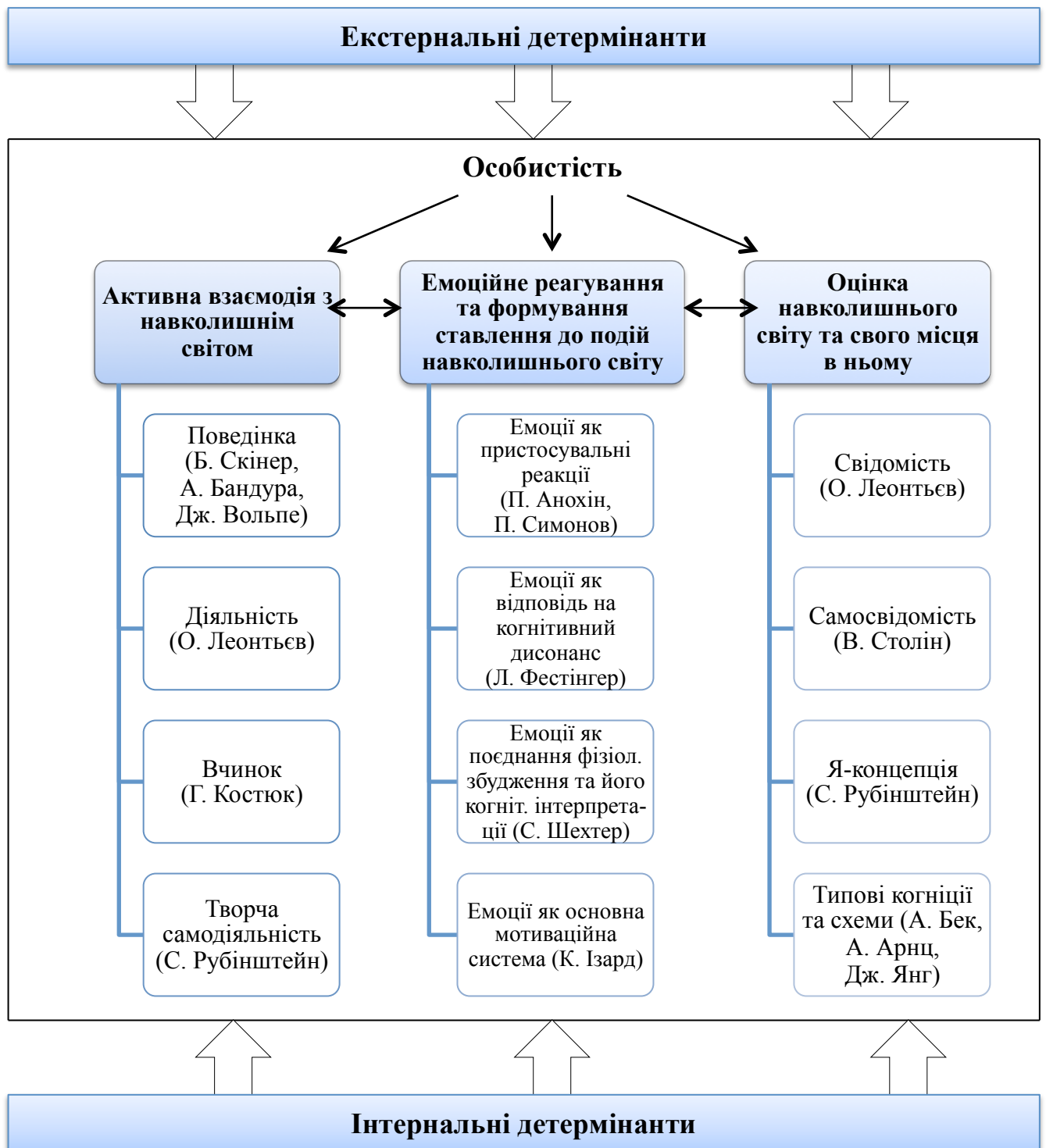


Рис. 1.2. Внутрішня структура та зовнішні детермінанти особистісної сфери

Конативна (або поведінково-діяльнісна) підсистема включає загальну активність індивіда, його реакції на зовнішні подразники (тут і далі під «зовнішніми подразниками» розуміються не лише механічні, фізіологічні впливи, але й дія соціальних, інформаційних та ціннісних, світоглядних стимулів). Втім, оскільки сама особистість забезпечує вихід за межі простої реактивної взаємодії зі світом, конативна особистісна підсистема відповідає також і за проактивність індивіда: його цілеспрямовану діяльність, націлену на перетворення навколишнього світу, на вчинки, в яких він актуалізується, усвідомлює себе та досягає зовнішнього втілення цього усвідомлення, а також на творчу самодіяльність, яка забезпечує трансцендентний вихід особистості за межі самої себе, що зрештою призводить до її подальшого розвитку і вдосконалення. Тож, в межах вивчення конативної підсистеми особистості теоретичного аналізу та фундаментальних емпіричних досліджень потребує поведінка людини, усталені патерни її взаємодії зі світом, а також діяльнісна репрезентація самої себе.

Афективна підсистема включає типові емоційні реакції особистості, її загальну емоційну модальність та особливості емоційного реагування в певних ситуаціях. Теоретико-методологічне обґрунтування даної підсистеми представлено в класичних теоріях емоцій, які будуть розглянуті в Розділі 3. Варто зазначити, що, згідно з результатами досліджень, між конативною та афективною сферами особистості існує сильний двосторонній зв'язок (Eisenberg, et. al., 2001). Тобто, діяльність та поведінка людини визначаються її емоціями і переживаннями, а зміна емоцій призводить до трансформації поведінки. Водночас, модифікація типових поведінкових патернів та характерних форм діяльності здатна змінити як окремі афективні прояви, так і загальну емоційну модальність особистості. Такий взаємозв'язок підтверджує необхідність вивчення афективної сфери в контексті комплексного дослідження особистості.

Третій блок може бути названий рефлексивно-оціночним, або когнітивним. Він відповідає за раціональну переробку інформації, що

надходить із зовнішнього (предметного та соціального) світу, її аналіз та побудову на її основі загальної картини всіту. Особливості когнітивно-оціночної сфери особистості визначають специфіку її свідомості та самосвідомості, оцінку себе та свого місця в світі, а також типові когніції та глибинні переконання про загальні закономірності зовнішніх явищ і подій та поведінки інших людей. Дана сфера також є тісно пов'язаною з двома іншими. Так, типові переконання визначають емоції, а відповідно і поведінку людини, але й певний специфічний поведінковий досвід може змінювати характерну для індивіда емоційну модальність та призводити до трансформації усталених когніцій.

Крім того, особливості функціонування особистості детермінуються двома групами факторів. До першої групи належать екстернальні фактори, тобто особливості зовнішнього (передусім соціального) середовища. Оскільки особистість, беззаперечно, є соціальним конструктом, загальна логіка її становлення та специфіка функціонування визначаються кількістю, інтенсивністю та характером міжособистісних взаємодій. Тобто, перефразувавши постулат про те, що буття визначає свідомість, в контексті даної проблеми можемо сказати, що буття (соціальне) визначає особистість. Водночас, до другої групи детермінант належать інтернальні фактори, а саме психофізіологічні, психогенетичні та індивідуально-психічні характеристики людини, які впливають на характер її взаємодії з соціумом та особистісної самореалізації. І тут, перефразовуючи протилежний постулат про те, що свідомість визначає буття, можемо сказати, що індивідуальність визначає буття особистості. Традиційною для історії психології є дискусія про те, які фактори (екстернальні чи інтернальні) є принципово важливими для формування людської психіки взагалі та особистісної сфери зокрема. Проте для сучасної наукової психології характерним є еkleктичний підхід, в межах якого пояснюється комплексний, взаємодоповнюваний вплив цих факторів на психічне життя та особистісне становлення індивіда.

Відповідно, базуючись на методологічних принципах детермінізму, розвитку та системності, ми розглядали особистість, як утворення, становлення якого відбувається в процесі активної взаємодії індивіда з предметним і соціальним світом. В ході такої взаємодії, під впливом екстернальних та інтернальних детермінант, формуються типові для особистості когніції, характерні емоційні реакції та усталені поведінкові патерни. Водночас, своєрідне поєднання когнітивної, емоційної та поведінкової складових визначає подальший характер перебігу особистісного становлення.

Тож загальний процес становлення особистості доцільно вивчати, аналізуючи три підсистеми: поведінково-діяльнісну (конативну), емоційну (афективну) та рефлексивно-оціночну (когнітивну); встановлюючи закономірності формування новоутворень в межах кожної з них та досліджуючи характер і специфіку внутрішньосистемних взаємозв'язків між когніціями, емоціями та поведінкою. Тому далі буде представлено результати теоретичного аналізу проблем дослідження кожної з зазначених сфер.

1.2 Аналіз основних факторів становлення особистості з методологічних позицій генетико-моделюючого підходу

Особистість – це динамічне утворення, що перебуває в процесі постійніших трансформацій, опанування нових функцій та становлення нових якостей. Досліджуючи проблеми, пов'язані з особистісною сферою, важливо враховувати динаміку її становлення та загальну генезу формування. При цьому, первинним є питання про те, на якому етапі онтогенетичного розвитку індивіда виникає його особистість як окремий, специфічний конструкт.

Аналіз наукових джерел дозволяє виокремити три основних групи теорій, що пояснюють дану проблему. Перша група об'єднує теорії, відповідно до яких особистість народжується одночасно з індивідом; в межах теорій другої групи постулюється, що особистість починає формуватися ще у період пренатального розвитку людини, оскільки окремі особистісні властивості можна

прослідкувати ще до її народження; натомість теорії третьої групи розглядають особистість як утворення, що починає формуватися через певний час, після народження людини. Прихильники теорій першої та другої груп традиційно є представниками біологізаторського підходу та виходять з позицій, що людина народжується з певним набором властивостей, характеристик і схильностей («диспозицій»), які потім проявляються в структурі особистості, актуалізуючись у певний момент життя.

Оскільки ми розглядаємо генезу особистості як процес, що відбувається у ході соціалізації та в контексті суспільних відносин (див. розділ 1.1), а також приймаємо до уваги той факт, що людина народжується несоціалізованою і лише з часом, адаптуючись до навколишнього середовища, оволодіває навичками соціальної взаємодії (), то найбільш конструктивною нам здається гіпотеза про те, що особистість починає своє становлення не від народження, а через певний час після нього.

Підтвердження такої позиції можна знайти, зокрема, в роботах П. Гальперіна, котрий стверджував, що особистість не з'являється готовою при народженні, а формується в індивідуальному розвитку і може бути як «зрілою», так і «незрілою» (Гальперін, 1998). Тобто особистість – це не вроджене, а набуте суспільно-історичне утворення. Зрілість особистості встановлюється за допомогою відомих критеріїв оцінки поведінки в певних ситуаціях. При цьому, у якості критерію особистісної зрілості П. Гальперін називає «здатність самостійно визначати границі, в середині яких можна діяти вільно, тобто відповідно до психологічної оптимальності» (Гальперін, 1998; с. 75). Відповідно, формуючись у соціальному середовищі, особистість набуває зрілості, усвідомлюючи себе та окреслюючи межі, які певним чином відокремлюють її від цього середовища.

Аналізуючи генезу особистості, Б. Ананьєв зауважував, що життя людини як історія особистості в конкретну історичну епоху і як історія розвитку її діяльності у суспільстві складається з багатьох систем суспільних відносин в певних обставинах, з багатьох вчинків і дій самої людини, які перетворюються

на нові обставини життя (Ананьєв, 2001). А отже, поступовий перехід від виховання до самовиховання, від стану об'єкта виховання до стану суб'єкта виховання проявляється у багатьох феноменах когнітивної та моральної активності. Загальним ефектом цього процесу є життєвий план, з яким особа вступає у життя. Суб'єктивна картина життєвого шляху у самосвідомості формується відповідно до індивідуального та соціального розвитку, що втілюється у біографічно-історичних датах (Ананьєв, 2001). Тому, досліджуючи специфіку особистісного становлення, варто враховувати не лише характер впливу інтернальних чинників, але й зовнішні впливи, а також об'єктивну ситуацію розвитку людини.

З позицій соціальної детермінації особистісного становлення виходив також О. Запорожець, на думку якого «специфічно людські психічні якості, такі як воля, соціальні та моральні почуття тощо, не можуть виникнути ні з процесу біологічного дозрівання, ні з індивідуального досвіду дитини. Вони виникають з соціального досвіду, втіленого у продуктах матеріальної і духовної культури, який засвоюється протягом усього дитинства» (Запорожець, 1986). О. Запорожець підкреслював, що соціальне середовище – це не просто необхідна зовнішня умова (поряд з повітрям, теплом), а справжнє джерело розвитку, оскільки саме в ньому «записана» програма того, які психічні здібності повинні у дитини виникнути, і задані конкретні засоби для «перекладу» цих здібностей з фіксованої соціальної форми в процесуальну особистісну.

Тобто, особистість формується в ході активної осмисленої взаємодії з предметним та соціальним навколишнім світом. І тут перед нами постає питання про те, коли ж саме і за яких умов цей процес особистісного становлення починається. Відповідаючи на це запитання, варто звернутись до теорії О. Леонт'єва, відповідно до якої, особистість у своєму становленні проходить два основних етапи, тобто «народжується двічі» (Леонт'єв, 2004).

Перше народження відбувається тоді, коли безпосередні інтенції починають підкорятися соціальним нормам. О. Леонт'єв стверджував, що

«особистість дитини з'являється тоді, коли вона вже не дорівнює своїм природним потягам і може не бути їх рабом, бути вище за них» (Леонт'єв, 2004; с. 321). Зазвичай це співпадає з подоланням кризи трьох років. Саме на даному етапі у дитини з'являються навички довільної регуляції поведінки, вона може, певною мірою, стримувати свої прагнення і контролювати діяльність, чого не спостерігається на більш ранніх етапах індивідуального становлення. При цьому також відбувається соціалізація дитини, вона починає орієнтуватись на думку оточуючих про себе і прагне отримувати соціальне схвалення.

Друге народження особистості відбувається у підлітковому віці, тоді, коли особа починає сама усвідомлювати і підпорядковувати собі свої мотиви. На даному етапі формуються навички усвідомленої саморегуляції та більш зрілого контролю поведінки. Друге народження зазвичай збігається з підлітковою кризою, коли усвідомлення та опосередкування діяльності дозволяє особистості проявлятися за рахунок більш досконалих способів. Підліток сам починає стежити за власними вчинками та свідомо контролювати свої емоційні прояви. Крім того, на даному етапі відбувається оволодіння більш досконалими формами соціалізації. Особистість самостійно формує коло спілкування, орієнтуючись не на зовнішні формальні фактори, а на свої внутрішні цінності та переконання. Пізніше, але все ще у межах даного періоду особистісного становлення, відбувається попередній вибір майбутньої професії, тобто проявляються свідомі інтереси та уподобання особистості (Леонт'єв, 2004).

Таким чином, аналізуючи становлення особистості, варто особливу увагу приділити цим двом віковим періодам, а вірніше кризам індивідуального буття людини – кризі трьох років та кризі підлітковості. Це й обумовило фокусування уваги при розробці дизайну даного дослідження на вивченні структури та динаміки особистісних проявів підлітків. Проте, для повного і всебічного розуміння проблеми особистісної генези необхідним є висвітлення теоретичних аспектів становлення особистості на більш ранніх етапах вікового розвитку.

В трирічному віці в особистісній сфері дитини відбуваються активні зміни, які призводять до появи чисельних новоутворень. Л. Божович, аналізуючи особистісне становлення в трирічному віці, говорить про появу «системи Я» (Божович, 2008). Дитина починає усвідомлювати себе як окрему від інших, автономну та унікальну. Орієнтуючись на дані з навколишнього світу, вона формує уявлення про себе, власну самооцінку та самоствавлення. Таким чином, перший етап формування особистості пов'язаний з утворенням я-концепції.

Становленню я-концепції присвячені також роботи Т. Гуськової, котра дослідила головне особистісне новоутворення трьох років – усвідомлення дитиною самої себе. Поведінковим корелятом даного явища, на думку дослідниці, є комплекс реакцій під назвою «гордість за досягнення». Цей комплекс включає такі складові: 1) прагнення досягати результату власної діяльності; 2) прагнення демонструвати свої успіхи дорослим; 3) загострене почуття власної гідності, що втілюється у перебільшенні власних успіхів та переваг, у знеціненні своїх невдач, а також в образливості. Цей комплекс охоплює три головних сфери відношень дитини: до предметного світу, до інших людей та до самої себе (Гуськова, 2008). Тобто дитина починає усвідомлювати себе, видозмінюючи навколишній світ, оцінюючи власні досягнення та отримуючи визнання від інших. Такий процес наочно демонструє реалізацію трьох основних особистісних підструктур: когнітивної, конативної та афективної (див. розділ 1.1).

Отже, період «першого народження особистості» пов'язаний, головним чином, з формуванням в особи уявлень про саму себе як окрему, автономну індивідуальність. Крім того, на даному етапі відбувається оволодіння новими видами предметної діяльності та соціальної активності, в ході чого особистість починає створювати свій неповторний стиль, який в подальшому буде ще більше вдосконалюватись та персоніфікуватись.

Наступним принципово важливим етапом для формування особистості є підлітковий вік. В цей період самостійність та автономність, котрі дитина

відстоює та опановує в процесі дорослішання, накопичуються і, як наслідок, постає питання про те, яким бути, тобто спостерігається криза ідентичності. На більш ранніх етапах розвитку дитина у своїх діях та вчинках орієнтується на значимих дорослих, передусім батьків, наслідуючи їх поведінку та некритично відтворюючи готові паттерни. Це цілком узгоджується з класичною тезою дитячого психологічного консультування про те, що переважна більшість дитячих психологічних проблем насправді належать не самій дитині, а є відображенням проблем її батьків (Shipman & Zeman, 2001).

В період підлітковості загальна динаміка інтерперсональних взаємодій зазнає суттєвих трансформацій. Прагнення відокремитись від батьків спонукає підлітка до відмови від тих форм поведінки, які вимагаються від нього. При цьому відбувається трансформація типових для нього поведінкових та діяльнісних паттернів. Стикаючись з кризою, яка має ознаки екзистенційної, підліток повинен не лише віднайти власні автентичні моделі поведінки, але й наповнити життя своїми неповторними особистісними смислами. В процесі цього і відбувається те, що О. Леонтьєв назвав другим народженням особистості.

Л. Виготський стверджував, що підлітковий вік є періодом, в якому відбуваються дві найбільші зміни в житті підлітка. Науковець називав цей період віком відкриття свого «я», оформлення особистості, з одного боку, і віком оформлення світогляду – з іншого (Выготский, 2005). В контексті особистісного розвитку ці дві складові формують центральні моменти, найбільш важливі за значенням з усього того, що характеризує підлітковий вік, оскільки на даному етапі суб'єкт самостійно вибудовує свою особистість, диференціюючи її від інших та відшуковуючи власну ідентичність.

Апелюючи до робіт Е. Шпрангера, Л. Виготський говорив, що за часів підлітковості відбувається вростання людини в культуру. Підліток оволодіває внутрішнім світом, опановуючи культуру, в контексті якої він розвивається. Недарма зовнішнім корелятом цієї події є виникнення життєвого плану як певної системи пристосування, яка вперше усвідомлюється підлітком. Таким

чином, підлітковий вік завершує весь процес культурного розвитку дитини (Выготский, 1996). Ця теза набуває особливого значення, оскільки, як ми знаємо, Л. Виготський не включав у поняття особистості всіх ознак індивідуальності, що відрізняють її від ряду інших індивідуальностей та становлять її своєрідність або відносять її до того чи іншого окремого типу. Натомість він ототожнював особистість людини та її культурний розвиток (Выготский, 1996). Особистість, таким чином, трактується як поняття соціальне, що охоплює надприродне, історичне в людині. Вона не вроджена, але виникає в результаті культурного розвитку, тому має розглядатись як історичне, а також культурно-обумовлене утворення.

Визнаючи логічність та аргументованість положень, сформульованих Л. Виготським, ми, зі свого боку, вважаємо за доцільне розглядати особистість не лише в широкому соціальному плані, але і в контексті її індивідуального буття. Такий підхід, на нашу думку, звужуючи проблемне коло дослідження та залишаючи поза увагою питання філогенезу, дозволяє максимально глибоко та всебічно вивчити становлення особистості саме в контексті онто- та дизонтогенезу.

Формування особистості у підлітковому віці обумовлюється не лише ціннісно-смісловою кризою та інтеграцією людини у культурний дискурс суспільства, в якому вона формується. Процеси особистісного становлення відбуваються також під впливом інших особливостей даного вікового періоду. Зокрема, беручи до уваги судження О. Лазурського про те, що особистість розвивається, розв'язуючи суперечності та долаючи протиріччя (Лазурский, 2018), можемо стверджувати, що підлітковий вік є для цього найбільш придатним. Адже на даному етапі в житті людини виникає чи не найбільше суперечностей. На думку Г. Костюка, до них можна віднести те, що підліток одночасно є «і дитиною, і не дитиною» (Костюк, 1989; с.135), тобто він має деякі риси дорослого, але фактично ще не є дорослим; намагається осмислювати свої прагнення, дії, як це роблять юнаки і дорослі, але осмислює своєрідно, по-дитячому (Костюк, 1989). Саме ця суперечливість психічного

розвитку підлітка потребує правильного пояснення і врахування у виховному спрямуванні становлення його особистості. Відповідно, досліджуючи становлення особистості підлітків та враховуючи сформульовані Г. Костюком постулати, ми орієнтувались, пепедусім, на вивчення того, як внутрішньособистісні суперечності актуалізуються в когніціях, емоціях та поведінці підлітків.

З іншого боку, пізнання підлітком самого себе не зводиться до інтроспекції, заглиблення в своє «я». Воно полягає в поступовому виявленні різних якостей в окремих видах діяльності, узагальненні й осмисленні їх спочатку як ситуаційних особливостей власної поведінки, а потім — як більш-менш стійких властивостей особистості. Цьому сприяє набуття підлітком життєвого досвіду, пізнання й оцінка ним моральних якостей інших людей та формування на основі цього власного світогляду.

Таким чином, становлення особистості у підлітковому віці характеризується такими явищами, як пошук власної унікальності, формування більш зрілої системи морально-етичних переконань, опанування нових видів і стилів діяльності та розвиток уміння приймати на себе відповідальність за наслідки власної поведінки. Розглянемо більш детально кожне з цих явищ.

Пошук власної унікальності, як було зазначено, пов'язаний з дистанціюванням від батьків та віднайденням власної автентичності. З іншого боку, враховуючи підліткове прагнення приналежності до референтної групи та підвищену цінність міжособистісної взаємодії з однолітками, можемо говорити про наслідування та відображення тих способів поведінки, які отримують позитивне підкріплення з боку значимих інших. Те ж відбувається і з особистісними смислами. У пошуках смислу підліток, частіше, звертається не до себе, а до групи, до якої він входить або хоче входити. Групові смисли і цінності він досить некритично приймає як свої власні та вчиняє відповідно до них.

Система морально-етичних переконань, як було доведено експериментами Л. Колберга, формується не одночасно в різних осіб (Kohlberg,

1981). Тим не менш, традиційною для підліткового віку є інтеріоризація моральних норм та принципів. Підліток починає вчиняти певним чином не лише заради того, щоб уникнути покарання та отримати схвалення від оточуючих, але і тому, що вважає це правильним. З іншого боку, уявлення про «правильність» та «доцільність» іноді можуть викривлятися або заміщуватись одне одним. Це залежить, головним чином, від культурного контексту, в якому виховується людина, а також від актуальної ситуації її соціального функціонування. Тобто у даному випадку, частіше за все, саме буття визначає свідомість, а не навпаки.

Формування нових видів діяльності та розширення сфери відповідальності підлітків пов'язане, в першу чергу, з розширенням меж компетентностей та розкриттям власних потенціалів. Порівняно з попередніми етапами розвитку, підліток має змогу більш вільно організовувати свій життєвий простір та визначати форми власної активності. Він часто може самостійно регулювати свою навчальну та позанавчальну діяльність, обираючи оптимальні для себе види і форми діяльності. Тут постає питання про усвідомлення власного стилю та врахування його у процесі здійснення зазначених виборів, а також про розуміння своїх інтересів та уподобань. Все це стимулює розвиток «я-концепції» особистості, а зокрема тих її аспектів, які відповідають за самоусвідомлення. Проте, даний процес може також ускладнюватись некритичним наслідуванням діяльності та поведінки значимих інших, коли замість віднайдення власної унікальності підліток вдається до простого механічного відтворення тих форм діяльності, які видаються йому конструктивними.

Отже, відповідно до існуючих теорій особистісної генези, на шляху становлення особистості можна виокремити два принципово важливих етапи: трирічний та підлітковий вік. Долаючи кризи, характерні для цих вікових періодів, індивід набуває значимих новоутворень. Ці два періоди «народження особистості» (термін О. Леонтьєва) наділені чисельними спільними характеристиками, що підтверджує тезу про те, що особистісне становлення

відбувається за принципом спіралі, де повернення у певну точку відбувається за умови виходу на якісно інший рівень.

Як вже було зазначено, на шляху становлення особистість сама моделює і реалізує власну генезу. Тобто, вона одночасно є об'єктом розвитку, його причиною та передумовою. Тому, говорячи про особистісне становлення, варто звернути увагу не лише на хронологічний (формальний за своєю суттю) аспект даної проблеми, але й на генетичний, тобто такий, що пояснює загальну логіку процесу становлення та його детермінанти.

Генетичний підхід до дослідження особистості у сучасній вітчизняній науці представлений у роботах С. Максименка, котрий визначає особистість як складну систему, що саморозвивається, тобто – сама моделює і реалізує власну генезу (Максименко, 2002). Для того, щоб науково дослідити цей процес, а отже і зрозуміти саму особистість, ми маємо, на думку автора, створити такі способи і форми вивчення, які б не переривали і не зупиняли його штучно, а співіснували б із ним (Максименко, 2004).

Суттєвим методологічним моментом у науковому вивченні особистості в межах генетичного підходу є дослідження вищих психічних функцій людини. При цьому сама особистість визначається С. Максименком як форма існування людської психіки в цілому. До того ж, вищі психічні функції мають досліджуватись не зрізово, а лонгітюдно, в їх динаміці та з урахуванням їх темпоральних модифікацій. Таким чином, дослідження розвитку мають бути одночасно «дослідженнями у розвитку» (Максименко, 2014; с. 27).

В контексті генетично-орієнтованого дослідження особистості сама позиція дослідника набуває специфічних унікальних ознак, оскільки «він знаходиться не «перед» досліджуваним, а «поруч» з ним» (Максименко, 2014; с. 31). За своїми структурно-схематичними показниками ця позиція тяжіє до позиції психотерапевта, який не лише формально фіксує об'єктивні дані, але й аналізує процес у його динаміці. При цьому, суттєва відмінність наукових досліджень від психотерапії полягає в тому, що експериментально-генетичний

метод покликаний формувати і вивчати, а не долати проблеми, хоча останнє теж відбувається, але неконтрольовано, ніби мимовільно (Максименко, 2014).

Іншою важливою засадою генетико-моделюючого методу психологічних досліджень є те, що «наука повинна вивчати об'єкт за його логікою, а не власну логіку дослідника в об'єкті, що ним же і створюється» (Максименко, 2014; с. 35). В даному контексті йдеться про суворий контроль за методологічною та методичною організацією дослідження, а також за впливом особистості дослідника, його наукового світогляду на результати емпіричних пошукувань.

Генетико-моделюючий метод дослідження особистості, на думку С. Максименка, має спиратись на п'ять основних принципів, серед яких: 1) принцип аналізу за одиницями (виокремлення окремих складових досліджуваної системи та детальне вивчення кожної з них); 2) принцип єдності біологічного і соціального (врахування як середовищних, так і біологічних, фізіологічних, генетичних факторів, що визначають особистісне становлення); 3) принцип креативності (дослідження особистості в її творчій активності, спрямованій на перетворення навколишнього світу та здатній, водночас, перетворювати саму особистість); 4) принцип рефлексивного релятивізму (врахування відносності психічного та відносності нашого знання про психічне); 5) принцип єдності генетичної і соціальної ліній розвитку (необхідність досліджувати особистість в контексті даної єдності) (Максименко, 2014).

Комплексне дослідження особистості з позицій генетичного підходу має охоплювати вивчення її змістових (ключових) ознак, таких як: цілісність, унікальність, активність, вираження, відкритість, саморегуляція та саморозвиток (Максименко, 2002). Цілісність особистості полягає в тому, що вона ніколи не є лише сумою окремих явищ, оскільки особистість не можна зрозуміти в логіці механічного поєднання окремих її складових. Унікальність, як особистісна ознака кожного індивіда, обумовлюється двома основними факторами: своєрідністю динамічної взаємодії основних витоків особистості

(біологічного, соціального, духовного) та постійним саморозвитком особистості, в процесі якого особистість набуває все більш своєрідної форми.

Наступною характеристикою особистості, відповідно до концепції С. Максименка, є активність. При цьому особистість відрізняється тим, що, поряд із реактивною поведінкою, є активною, тобто такою, що спонукається власними усвідомленими цілями і мотивами.

Вираження особистості пов'язане з її творчою актуалізацією та реалізацією, здатністю виражати себе через продукти власної діяльності і одночасно вдосконалюватись в цьому процесі.

Ще однією сутнісною ознакою особистості є її відкритість, тобто незавершеність, яка передбачає постійний простір для подальшого особистісного розвитку і зростання.

І останньою серед зазначених ознак є здатність особистості до саморегуляції та саморозвитку. Згідно з теорією С. Максименка, здатність особистості регулювати себе та прагнення до саморозвитку пов'язані зі смисловою сферою та формуються на противагу екзистенційному вакууму, з яким стикається особистість, переживаючи беззмістовність власного існування (Максименко, 2004). Говорячи про методологічні проблеми вивчення особистості, В. Роменець також акцентував увагу на необхідності досліджувати її як «напружену цілеспрямовану єдність», що включає інтелектуальну, емоційну та вольову сфери (Роменець, 2007).

Такий підхід цілком узгоджується з запропонованою нами в попередньому параграфі концепцією триаспектної структури особистісної сфери, що включає когнітивну, афективну та конативну підсистеми. Зокрема такі особистісні модули, як активність та вираження, можуть бути віднесені до конативної (поведінково-діяльнісної) підсистеми, емоційна регуляція, безперечно, є складовою афективної підсистеми, а унікальність та саморозвиток – когнітивної. При цьому модули цілісності та відкритості особистості, актуалізуючись в кожній з підсистем, можуть одночасно виступати в якості методологічних принципів наукових досліджень особистості.

Таким чином, особистісне становлення – це спонтанний процес трансформації окремих якостей індивіда та взаємозв'язків між цими якостями, набуття нових властивостей та розширення спектру афективних і поведінкових реакцій. Починаючись на ранніх етапах онтогенезу, особливої продуктивності даний процес набуває у період підлітковості та реалізується в межах трьох основних сфер особистості: когнітивної, афективної і поведінкової.

Враховуючи це, ми вбачаємо необхідність у вивченні особистісного становлення підлітків саме в контексті трьох окреслених сфер. Втім, перш ніж перейти до їх детального теоретичного аналізу та емпіричного дослідження, варто звернутись до специфічних характеристик дизонтогенезу особистісного становлення, акцентуючи увагу на формуванні особистості у підлітків з дефіцитарним розвитком одного з аналізаторів (слухового, або зорового).

1.3 Теоретико-методологічне обґрунтування онтогенезу і дизонтогенезу особистісного становлення

Даний параграф присвячено теоретичному дослідженню особистісного становлення людей, які мають порушення зору і слуху, виокремленню універсальних характеристик, спільних для цих двох груп досліджуваних, а також тих якостей, які є унікальними лише для однієї категорії. З цією метою спочатку буде представлено диференційовану інформацію з приводу кожної групи досліджуваних окремо, а потім подано узагальнений аналіз.

Проблема особистісного розвитку осіб з порушеннями слуху вивчається спеціальними та корекційними педагогами, сурдопсихологами та іншими спеціалістами (Круглик, 2012; Івахненко, 2014; Mitchell & Braham, 2011; Reagan, Matlins & Pielick, 2021 та ін.). Результати досліджень свідчать, що формування у слабочуючих і глухих дітей особистості взагалі та «я-концепції» зокрема відбувається за тими ж стадіями, що і у їхніх здорових однолітків, але перехід від однієї стадії до іншої проходить на два-три роки пізніше.

Зокрема, Т. Богданова стверджує, що дитина, яка народилася глухою або втрачає слух протягом перших двох років життя, знаходиться в принципово відмінній позиції по відношенню до інших людей та навколишньої дійсності порівняно з її здоровими однолітками. Порушення спілкування частково ізолює її від оточуючих і ускладнює формування самосвідомості та інших особистісних утворень. У дітей з порушеннями слуху в більш пізньому віці проходить процес відокремлення себе від інших людей, усвідомлення власних якостей та рис оточуючих, а також інші процеси особистісного становлення (Богданова, 2002).

Схожій позиції дотримується також Л. Головчиць, на думку якої діти з порушеннями слуху стикаються з труднощами за необхідності опанування сенсу людських дій і стосунків. Це може бути пов'язано з обмеженими можливостями оволодіння психологічними засобами пізнання соціальної дійсності. Такі труднощі виникають внаслідок обмеженості спілкування дітей з дорослими та однолітками, недосконалості предметних об'єктів, як засобів спілкування, недостатності уявлень дитини про явища соціального життя та своє місце у світі, слабкість оперування буденними уявленнями в умовах повсякденного життя (Головчиць, 2001). Ці труднощі, на думку науковиці, ускладнюються невмінням батьків та педагогів спрямовувати соціальний розвиток дітей, а також конструктивно впливати на їх особистісне становлення. Негативний вплив на соціальний розвиток глухих і слабочуючих дітей чинить також перебування їх в інтернатних установах, що обумовлює обмеженість соціальних контактів, знижує соціальну спрямованість комунікативної діяльності, призводить до неможливості налагоджувати співпрацю з оточуючими (Головчиць, 2001).

Дослідження в галузі сурдопсихології традиційно проводяться також зарубіжними, зокрема американськими, спеціалістами. Для таких досліджень використовуються різноманітні методи, серед яких класичні методики, призначені для діагностики чуючих осіб (такі як MMPI, 16 PF та ін.), а також

розроблені спеціально для людей з порушеннями слуху проєктивні тести різного типу.

Наукові пошукування, проведені з використанням зазначеного інструментарію, показали, що глухі діти мають меншу соціальну зрілість, ніж їх чуючі однолітки. З іншого боку, глухі діти глухих батьків демонструють більшу соціальну зрілість порівняно з їх однолітками, які мають чуючих батьків (Vernon & Andrews, 2010).

У сім'ях, в яких виховуються діти з порушеннями слуху, батьки часто проявляють гіперопіку, неохоче надаючи дитині свободу і самостійність. При цьому батьківські дії часто мають директивний характер. Це призводить до неузгодженості між можливостями дитини і завданнями, які вона регулярно виконує, а також до посилення її залежності від дорослих, яка сприяє більш повільному формуванню соціальної зрілості. Внаслідок цього, у глухих дітей значно частіше, ніж у їх чуючих однолітків, спостерігаються емоційні і поведінкові порушення, невротичні та психотичні реакції (Reagan, Matlins & Pielick, 2021).

Діти з порушеннями слуху можуть стикатися з труднощами при розумінні емоцій інших людей, вищих соціальних почуттів та демонструвати утруднене розуміння причинної обумовленості емоційних станів (Mitchell & Braham, 2011). Формування соціально-перцептивних процесів таких осіб обумовлене специфікою їх діяльності та особливостями актуалізації відносин у різних сферах спілкування, а також індивідуальними особливостями розвитку особистості та ступенем втрати слуху.

На думку Т. Богданової, важливим при цьому є те, що саме стає об'єктом рефлексії: власні окремі зовнішні дії та вчинки, емоції, мисленнєві операції тощо. Усвідомлення особистісних особливостей іншої людини та значимості власної індивідуальності, розуміння міжособистісних відносин та їх оцінка є досить складними процесами, що вимагають високого рівня інтелектуального розвитку. Тому таке пізнання формується значно пізніше, ніж усвідомлення зовнішнього, очевидного (Богданова, 2002).

Іншим значимим фактором особистісного становлення є усвідомлена цілеспрямована діяльність та творча самодіяльність. Відповідно до концепції Є. Клімова, можна виокремити чотири основних ознаки трудової діяльності: 1) свідоме передбачення результату діяльності; 2) усвідомлення обов'язковості досягнення соціально-фіксованої цілі, та отримання соціального схвалення; 3) підбір, застосування або створення інструментів, засобів трудової діяльності; 4) усвідомлення міжособистісних відносин і зв'язків, що складаються у трудовій діяльності (Клімов, 2001). Аналізуючи діяльність осіб з порушеннями слуху відповідно до даних ознак, можна стверджувати, що, з огляду на дещо сповільнений їх когнітивний розвиток, оволодіння навичками прогнозування та планування діяльності відбувається пізніше, порівняно з показниками вікової норми для загальної вибірки. Крім того, певні труднощі можуть виникати і в процесі міжособистісної взаємодії, спрямованої на досягнення спільної мети діяльності. При чому такі труднощі виявляються не лише за необхідності контактування з чуючими особами, але і при роботі з тими, хто також має порушення слуху. Низька кооперативність зазвичай спричиняється сповільненим соціальним розвитком, та призводить до невміння делегувати повноваження, узгоджувати зусилля та продуктивно працювати у команді, що, своєю чергою, знижує загальну ефективність діяльності.

З іншого боку, подолання зазначених труднощів в оволодінні продуктивною діяльністю стимулює формування особистісно-важливих новоутворень, таких як: адекватна самооцінка та усвідомлення власної значимості, позитивна інтернальна мотивація, більш зріла система цінностей та смислів, розвинені навички конструктивної взаємодії з іншими людьми.

Аналізуючи проблеми особистісного становлення слабчущих та глухих людей, варто зазначити, що для сучасної, особливо зарубіжної, спеціальної психології досить характерною є тенденція, пов'язана з відмовою від трактування таких осіб як інвалідизованих та «обділених» принципово важливими властивостями і навичками. Зокрема, М. Вернон та Дж. Ендрюс зазначають, що глухота може завадити особі чути оточуючих, але вона не

повина призводити до соціальної ізоляції (Vernon & Andrews, 2010). Заради уникнення цього організуються спільноти слабочуючих та осіб, так чи інакше з ними пов'язаних, формується специфічна культура та традиції міжособистісної взаємодії. Враховуючи це, варто виходити з твердження, що особистісний розвиток осіб з порушенням слуху (особливо дитячого та підліткового віку) є не неповноцінним, порівняно з їх чуючими однолітками, а просто якісно відмінним від них.

Вартим уваги також є факт вживання в англomовній науковій літературі двох понять для позначення осіб з порушеннями слуху різного рівня. Словом «deaf» — «глухі» (з маленької літери) називаються люди, які безпосередньо є глухими або слабчочуючими, а словом «Deaf» — «Глухі» (з великої літери) – ті, хто так чи інакше пов'язаний зі спільнотою глухих: рідні та близькі таких осіб, педагоги, перекладачі-дактилологи, науковці та просто небайдужі особи, які часто опановують мову жестів та можуть продуктивно взаємодіяти в межах такої спільноти. Факт існування даної категорії людей зокрема та специфічної культури в осередку глухих взагалі робить типовими випадки відмови останніх від лікування, яке могло б повернути їм функцію слуху. Своє порушення вони часто сприймають як перевагу, усвідомлюючи вторинні вигоди від нього та активно їх використовуючи. Це, крім іншого, часто призводить до формування у структурі особистості таких рис, як деспотичність, егоцентризм та схильність до маніпулятивної поведінки (Vernon & Andrews, 2010).

Відповідні риси частково представлені також і в структурі особистості осіб з дефіцитарним розвитком зорового аналізатора. Одним з перших інтерпретацію розвитку особистості в умовах сенсорної недостатності надав Л. Виготський, котрий довів, що будь-який дефект або тілесний недолік є фактором, що змінює відносини суб'єкта з навколишнім світом та спричиняє появу такого явища, як «соціальна ненормальність поведінки» (Виготський, 1995). Науковець стверджував, що органічний дефект, котрий порушує соціальні відносини, змінює також і соціальний статус інваліда, який має порушення слуху, та провокує виникнення у нього низки специфічних

соціальних настанов (напр., прагнення уникати тих, хто не має відповідних порушень). Опосередкований вплив дефекту на психічний розвиток, обумовлений зміною стосунків індивіда з навколишнім предметним і соціальним середовищем та пояснюється не тільки закономірними залежностями генези психологічного розвитку індивіда від соціальних факторів і соціальної ситуації розвитку, але й тим, що відсутність зору сама по собі не є психологічним фактором. Психологічним фактором сліпота стає тільки тоді, коли індивід вступає в контакти зі здоровими людьми, котрі від нього відрізняються (Выготский, 1995).

В. Солнцева та Т. Белова виокремлюють низку особливостей, що обумовлюють специфіку особистісного розвитку сліпих дітей. Першою такою особливістю є те, що обмеженість зовнішніх вражень негативно впливає на формування і розвиток усіх пізнавальних процесів, а особливо уваги. Це, своєю чергою, сповільнює процес адаптації до навколишнього світу та чинить принциповий вплив на формування окремих особистісних якостей (Солнцева & Белова, 2012).

Крім того, сповільненість пізнавальних процесів стає причиною неможливості довго залишатись зосередженим на певному предметі, що, своєю чергою, може призвести до порушень у запам'ятовуванні інформації та оперуванні, обміні нею з іншими, а відповідно й у соціальному функціонуванні. Також важливо враховувати, що в ході запам'ятовування та збереження інформації особами з порушеннями зору важливу роль має значення цієї інформації для конкретної людини. Оскільки велика кількість об'єктів та понять не наділені для даної категорії осіб тим змістом, який в них вбачають зрячі, запам'ятовування цих об'єктів та понять втрачає для них сенс (Солнцева & Белова, 2012).

Актуальні результати емпіричних досліджень особистісного становлення осіб з дефіцитарним розвитком зорового аналізатора свідчать, що в ході формування загальної спрямованості особистості та її окремих моральних, вольових, інтелектуальних і соціальних проявів, порушення зору можуть стати

першопричиною відхилення від норми. Це, як було зазначено, ускладнює взаємодію особи з предметним та соціальним світом і сповільнює накопичення індивідуального досвіду (Pinquart & Pfeiffer, 2011).

На думку О. Литвака, дефект зору, особливо за умови деструктивного сімейного виховання, може стати причиною несприятливого формування окремих характерологічних особливостей індивіда. При цьому, деструктивне виховання полягає в надмірній опіці та контролі, з одного боку, або ж у байдужості та емоційній холодності сімейних відносин, з іншого. В результаті у осіб, які мають порушення зору, формуються негативні моральні, вольові, емоційні та інтелектуальні риси характеру. Крім того, відносно обмежені соціальні контакти осіб, які належать до даної категорії спричиняють формування таких рис, як відлюдькуватість, прагнення до усамітнення та надмірна фіксація на власному внутрішньому світі (Литвак, 2008).

Такі дані узгоджуються з позицією Ю. Білик та О. Василенко, котрі зазначають, що у структурі особистості дітей та підлітків з порушеннями зору домінують такі конструкти, як негативізм, навіюваність та егоїстичність (Білик & Василенко, 2012). Ці риси, своєю чергою, деструктивно впливають на характер міжособистісної взаємодії, що не лише утруднює соціальний розвиток, але і сповільнює засвоєння дитиною загального культурного дискурсу. Проте, у разі створення сприятливих умов, зокрема включення людини у контекст соціальної взаємодії, формування особистості відповідає вимогам вікової норми.

Узагальнюючи досвід практичної роботи з дітьми та підлітками, які мають порушення зору, М. Гонзалес описує окремі особливості їх поведінки. На її думку, поведінка таких дітей частіше за все є ригідною, позбавленою необхідної гнучкості, що, окрім іншого, може бути пов'язано з відсутністю, або недостатнім розвитком немовленнєвих форм спілкування. Проаналізувавши персональні наративи дітей та підлітків, які мають порушення зору, дослідниця дійшла висновку, що для даної категорії осіб характерними є стереотипії, абсолютне асоціювання слова з образом одного конкретного предмета або

явища, що гальмує діяльність уяви, перешкоджає розвитку навичок використання слів і понять у нестандартних ситуаціях, комбінаторності і креативності. Результатом цього стає відсутність в історіях, створених слабоворими особами, автентичних, унікальних сюжетів. В основному в них представлені фрагменти та уривки з відомих історій та розповідей, але і вони характеризуються стереотипністю, малою варіативністю, відсутністю цілісності. Крім того, у них досить слабо проявляється емоційність, оригінальність та завершеність особистісних наративів (Gonzales, 2020).

Беручи до уваги праці Н. Чепелевої, присвячені сутності та значенню особистісних наративів, не можна недооцінити значення представленого вище факту. Адже наратив являє собою трансформацію невпорядкованих життєвих подій у певну послідовність, вибудовану на основі загальної життєвої концепції оповідача або ж його особистісного міфу, що визначає внутрішню логіку породжуваного тексту. Наслідком цього є створення власного внутрішнього світу особистості, реальності, яка вибудовується як неповторне особистісне творіння за допомогою авторського ставлення, як до оточуючої дійсності, так і до власної особистості, до власної ідентичності (Чепелева, 2010). Тобто, труднощі з продукуванням наративів особами з порушеннями слуху можуть бути першопричиною порушень та відхилень у процесі становлення як концепції особистості.

В даному контексті варто звернутись до результатів дослідження О. Липкової, котра вивчала вплив творів художньої літератури на особистісне становлення сліпих підлітків. Цей вплив полягає у формуванні та актуалізації позитивних емоцій, підвищенні рівня стенічності почуттів, розрядки або компенсації накопичених негативних переживань, а також підвищення рівня емпатійності підлітків, що сприяє позитивному розвитку особистості в цілому. Дослідниця стверджує, що різні літературні тексти принципово по-різному впливають на підлітків з порушеннями зору та на їх здорових однолітків (Липкова, 2001). Тому доцільними є більш предметні дослідження у даній сфері, які дали б поштовх розвитку бібліотерапії сліпих.

Як вже було зазначено, принциповим фактором особистісного становлення індивіда є також його включення у систему діяльності. Детальний аналіз даного аспекту функціонування осіб з порушеннями зору представлений у роботах Є. Синьової, котра стверджує, що «на всіх етапах формування мотиву діяльності при порушеннях зору у дитини спостерігаються своєрідності: виникнення потреб базується на меншій кількості та якісній своєрідності зовнішніх стимулів, а невміння задовольнити потребу через вищеназваний недорозвиток навичок перцептивних дій усвідомлюється і викликає негативну мотивацію запобігання невдачі, яка обґрунтовує мотив відмови від активності» (Синьова, 2012). Результати досліджень свідчать, що зниження загальної активності в дитячому віці при порушеннях зору сповільнює розвиток усіх видів діяльності, а також наділяє її специфічними рисами, не характерними для діяльності осіб, які не мають таких порушень. Такі закономірності можна помітити в ході оволодіння людиною послідовно предметно-практичною, ігровою та навчальною діяльністю (Синьова, 2004).

Особливості оволодіння слабочуючими та сліпими дітьми різними видами діяльності також стали предметом наукового пошукування Н. Морозової. Дослідниця встановила, що процес оволодіння діяльністю у таких осіб відбувається за трьома напрямками. В межах першого напрямку відбувається підготовка до трудової діяльності, в ході якої формуються такі якості особистості, як працелюбність, зацікавленість у трудовому процесі, суспільна мотивація, навички планування та самоорганізації. Другий напрямок полягає у створенні психологічних передумов для пробудження інтересу до праці, а третій – у формуванні знань про трудову діяльність, вироблення трудових вмінь і навичок (Морозова, 1984). Ці напрямки утворюють внутрішньо пов'язану єдність, що може мати як позитивне, так і негативне значення. Негативний сенс такого взаємозв'язку розкривається за рахунок виникнення несприятливого ставлення до праці та гальмування процесу формування працелюбності, що спричиняє сповільнене оволодіння окремими видами діяльності. З іншого боку, позитивне значення полягає у тому, що

успішне подолання труднощів, які виникають у трудовій діяльності, призводить до появи мотивації досягнень та інтересу до діяльності. Тобто, відбувається класичний зсув мотиву на ціль (Морозова, 1984).

Проблеми особистісного становлення та соціального розвитку дітей з порушеннями зору аналізуються також в роботах зарубіжних психологів та дефектологів. Зокрема, провівши серію емпіричних досліджень, Л. Берлінгем та Дж. Керрол встановили, що загальна динаміка розвитку особистісних якостей підлітків з вадами зору відповідає логіці розвитку їх зрячих однолітків (Берлінгем та Керрол, 2004). З іншого боку, К. Уоррен зазначає, що для сліпих осіб є характерними такі риси, як: особистісна пасивність, залежність від інших, що призводить до несамостійності, а також емоційна нестійкість, низький рівень контролю імпульсів та загальна астеничність (Уоррен, 2008).

Схожі результати були отримані в ході іншого масштабного дослідження особистісних якостей сліпих підлітків, проведеного під керівництвом Б. Когана. В якості діагностичного інструментарію використовувався 16-факторний опитувальник Р. Кеттела. Мета дослідження полягала у виявленні принципових відмінностей в особистісній сфері підлітків, які мають порушення слуху, та їх здорових однолітків. Проте, отримані результати свідчать про відсутність статистично значимих відмінностей, що, на думку науковців, є свідченням того, що особистісне становлення відбувається відповідно до загальних закономірностей і не залежить від ефективності роботи зорового аналізатора (Коган, 2012). З іншого боку, було виявлено деякі відмінності в рівнях прояву окремих рис, причиною яких може бути специфіка виховання та соціалізації осіб, які мають порушення зору.

Особливості соціальної сфери сліпих та слабозорих осіб полягають в їх схильності до соціальної тривожності, що у крайньому варіанті може навіть приймати форму агарофобії, труднощах у налагодженні контактів з іншими (особливо зрячими), сповільненому формуванні соціальної зрілості та схильності до надмірної соціальної чутливості (Білик & Василенко, 2012; Moschos, 2014). Проте, результати емпіричних досліджень даної категорії

респондентів можуть бути спотворені у разі використання при їх проведенні неадаптованих методик, призначених для роботи з нормативною вибіркою. Це обумовлює необхідність розробки специфічного інструментарію, призначеного виключно для психологічної діагностики осіб з порушеннями зору (а також, відповідно, і тих, які мають порушенн слуху).

Цікавими є також результати досліджень М. Мощос, котра вивчала особистісні якості людей, які народились зрячими та втратили зір в процесі життєдіяльності. Дослідниця з'ясувала, що прийняття людиною діагнозу сліпоти відповідає загальній логіці прийняття термінального діагнозу. Тобто, усвідомлюючи власну втрату зору, особа долає певні фіксовані стадії, серед яких заперечення, негативізм, торг та ін. Швидкість та ефективність такого усвідомлення залежить від сукупності факторів, серед яких: попередній рівень соціальної адаптованості, емоційна стабільність та стресостійкість, рівень інтелектуального розвитку, а також рівень матеріального благополуччя родини, в якій живе людина (Moschos, 2014).

М. Мощос встановила, що найбільш швидко та конструктивно до нового стилю життя адаптуються інтелектуально розвинені особи, які мають сформовані навички міжособистісної взаємодії та широке коло спілкування, є матеріально забезпеченими та вмотивованими на досягнення успіху. Ті ж люди, які і до втрати зору мали проблеми з міжособистісною комунікацією, демонстрували низьку стресостійкість та емоційну слабкість, схильні в більшій мірі драматизувати значення і наслідки захворювання, що своєю чергою може призвести не лише до короточасних депресивних реакцій, але й до появи особистісних розладів (Moschos, 2014). Тому особливо важливим на етапі прийняття діагнозу є психологічний супровід людини.

Узагальнюючи результати теоретичних пошукувань та емпіричних досліджень специфіки особистісного становлення в дизонтогенезі, можемо виокремити низку закономірностей, характерних для людей з дефіцитарним функціонуванням одного з аналізаторів (див. рис. 1.3). Представлені

закономірності розподілені відповідно до виокремлених раніше підсистем особистісної сфери (конативної, афективної та когнітивної).

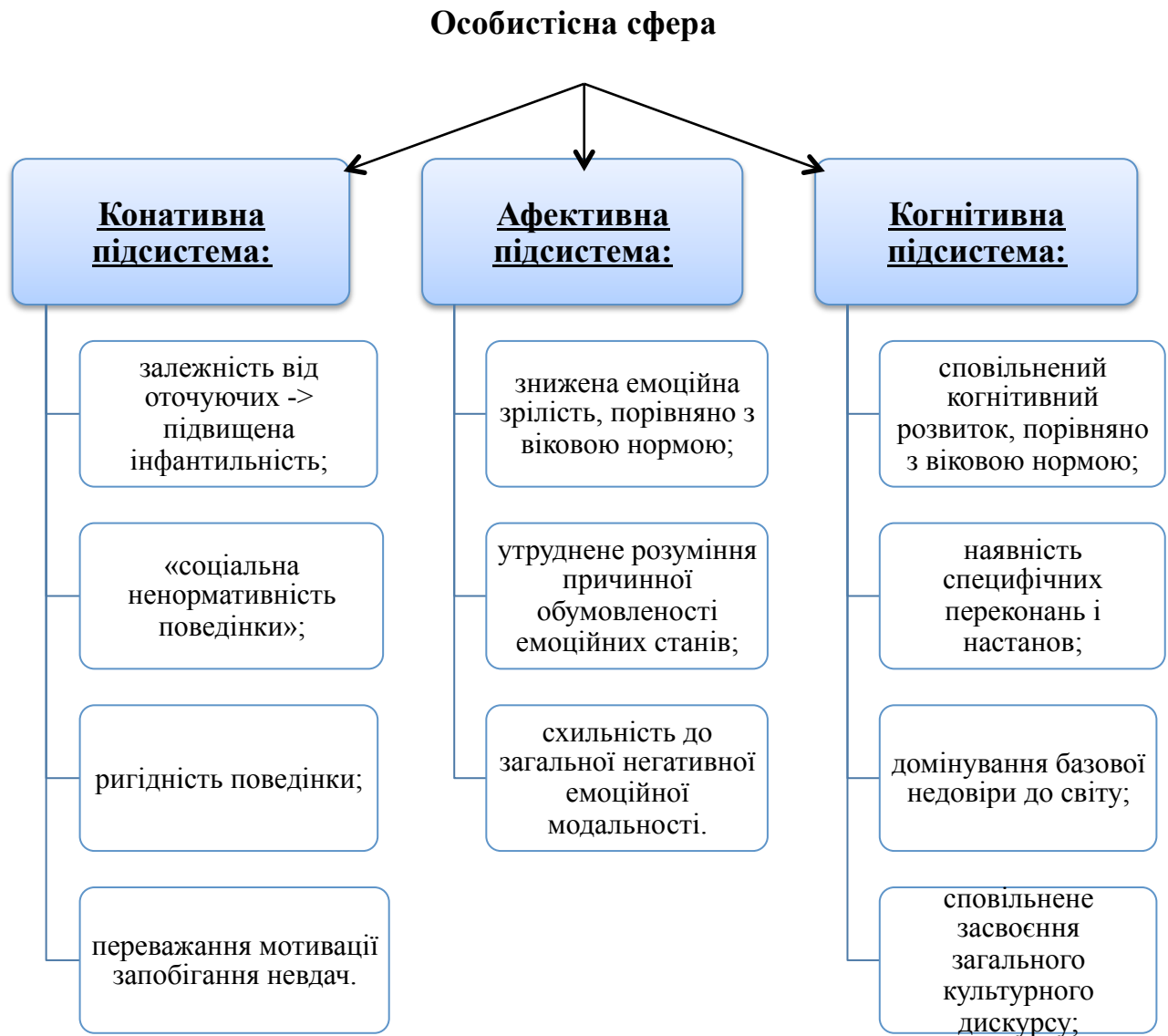


Рис. 1.3. Особливості дизонтогенезу особистісних проявів

Конативна, або поведінково-діяльнісна підсистема особистісної сфери людей, які мають порушення зору і слуху характеризується загальною інфантильністю поведінки. Така закономірність може бути обумовленою труднощами в опануванні більш складних способів реагування на зовнішній світ, детермінованими депривацією одного з аналізаторів, що веде за собою недостатність інформації про події і явища, а відповідно і утруднює процес формування більш зрілих реакцій на них.

Ще однією характерною особливістю поведінки осіб з дефіцитним розвитком одного з аналізаторів є складність у налагодженні конструктивної

міжособистісної взаємодії з тими, кому не притаманна така дефіцитарність. Така складність спричиняє появу того, що Л. Виготський назвав «соціальною ненормативністю поведінки» (Виготський, 2005), тобто невмінням «зчитувати» соціальні сигнали, котрі надходять від інших людей в ході спілкування і, спираючись на які, необхідно формувати власні реакції та поведінкові патерни.

Крім того, типовою ознакою поведінки при функціональному дизонтогенезі є її ригідність, тобто труднощі з динамічним переключенням та швидкою зміною поведінкових реакцій відповідно до мінливості зовнішніх обставин. Оскільки, як вже було зазначено, поведінкові патерни у людей з порушеннями зору і слуху формуються сповільнено, їх трансформація також потребує більше часу.

Остання з виокремлених нами ознак конативної підсистеми в дизонтогенезі пов'язана з переважанням мотивів поведінки і діяльності, спрямованих на уникнення невдач. Причиною тут може бути невпевненість у собі, обумовлена попереднім негативним досвідом (конативна підсистема), або специфікою уявлень про навколишній світ та своє місце в ньому (когнітивна підсистема). Кожна з цих причин призводить до зниження рівня домагань, відсутності прагнення ставити перед собою амбітні цілі та віри в те, що вони можуть бути реалізовані. Втім, будучи уніфікованими, перераховані ознаки можуть не бути всеохоплюючими і, відповідно, не проявляться в поведінці всіх без виключення осіб, яким властива дефіцитарність одного з аналізаторів.

Описуючи специфіку афективної підсистеми особистості в дизонтогенезі, варто зупинитись на таких її характерних особливостях, як знижена емоційна зрілість, утруднене розпізнавання емоцій та розуміння емоційних станів і схильність до загальної негативної емоційної модальності.

Сповільнення темпів емоційного розвитку, як і у випадку з поведінкою і діяльністю, є природним наслідком недостатньої кількості інформації з зовнішнього світу, що надходить до людини в процесі її особистісного становлення та визначає його характер. Не маючи можливості в повному обсязі спостерігати емоційні реакції оточуючих на зовнішні події і явища, особи, які

мають порушення зору і слуху, стикаються з труднощами в розумінні власних почуттів і переживань, а відповідно і з їх вираженням. У зв'язку з цим фіксується певна затримка в розвитку емоційного інтелекту, котра з часом може бути компенсована за рахунок когнітивної адаптації.

Негативізм у ставленнях до навколишнього світу та загальна негативна емоційна модальність пов'язані, головним чином, з описаним вище явищем, а саме з труднощами в розпізнаванні емоцій інших. Адже, відповідно до еволюційних теорій, сигнали, які не можуть бути розпізнані та класифіковані людиною, сприймаються нею як потенційно небезпечні та викликають активацію стресових систем (Plutchik, 2002). При цьому очікуваною афективною реакцією стає прояв недовіри та негативізму.

Остання, когнітивна, підсистема особистості в дизонтогенезі характеризується низкою ознак, першою з яких є, як і у випадках з конативною та афективною, загальна сповільненість розвитку, пов'язана з обмеженістю каналів зовнішньої інформації. Недостатня проінформованість щодо окремих подій і явищ, а також особливостей соціальної взаємодії стає причиною формування у людини специфічних дисфункційних переконань про навколишній світ та своє місце в ньому. Такі дисфункційні когнітивні переконання та настанови визначають типові емоційні реакції, які, своєю чергою, стають основою усталених поведінкових патернів. Крім того, на основі окремих переконань формується загальне ставлення до світу, яке у даній категорії осіб, характеризується недовірою та очікуванням небезпеки.

Інша характеристика когнітивної підсистеми особистості людей, які мають порушення зору і слуху, пов'язана зі сповільненим засвоєнням загального культурного дискурсу. Тобто, обмеженість каналів інформації, про яку вже було сказано, призводить до недостатнього, фрагментарного, а подекуди і викривленого засвоєння людиною культурних кодів, властивих тому соціуму, в межах якого відбувається її становлення. Це принциповим чином впливає на соціальний розвиток особистості та на загальну специфіку її функціонування.

Отже, попри те, що результати деяких номотетичних досліджень свідчать про відповідність кількісних показників особистісних якостей і рис у осіб з порушеннями слуху і зору якостям їх однолітків, які не мають таких порушень, ідеографічний підхід до проблеми дозволяє виявити специфічні особливості реалізації кожної з особистісних підсистем, характерні виключно для дизонтогенезу. Тому актуальним є детальний теоретичний аналіз кожної з цих підсистем, з урахуванням їх онтогенетичних та дизонтогенетичних аспектів, якому буде присвячено наступні розділи.

Висновки до розділу 1

Узагальнення сучасного стану наукової розробки теоретико-методологічної проблеми особистості дозволило визначити останню, як систему, що інтегрує складні багаторівневі підсистеми взаємозв'язків та ієрархій властивостей. При цьому сама особистість не може бути зведена до суми своїх властивостей, а має вивчатись як цілісність, становлення якої відбувається в контексті взаємодії з зовнішнім (предметним і соціальним) світом та визначає характер цієї взаємодії.

На основі теоретичного узагальнення проблеми виокремлено і проаналізовано підходи до вивчення структури особистості її складових елементів та генези: етіологічний, факторний та функціональний. В контексті етіологічного підходу розвиваються наукові теорії, в яких не лише визначаються певні структурні елементи особистості, але й відбуваються спроби пояснення їх обумовленості, а також систематизуються передумови та механізми особистісного становлення. В межах функціонального підходу, структурні елементи особистості пов'язуються спільною логікою, концентрованою навколо функцій, реалізацію яких вони забезпечують. Натомість факторний підход передбачає дослідження особистості, як організованої сукупності характеристик та проявів, котрі є більш, або менш вираженими в її структурі. Зазначені підходи спираються на окремі наукові

теорії та концепції, проте, при організації фундаментального дослідження особистісної сфери доцільним є комплексне врахування методологічних засад кожного з них.

Систематизовано та описано зовнішні детермінанти і внутрішню структуру особистісної сфери. При цьому особистість розглядається як утворення, що реалізується в трьох підсистемах: конативній, афективній та когнітивній. Конативна підсистема включає провідні форми діяльності та типові для особистості патерни поведінки, що визначають її характер та специфіку актуалізації. Афективна підсистема охоплює типові емоційні прояви та загальну емоційну модальність, що одночасно чинить вплив на поведінку людини та визначається цією поведінкою. Когнітивна підсистема, очікувано, включає типові для особистості когніції: глибинні переконання, настанови та уявлення про навколишній світ і своє місце в ньому. Встановлено, що процес становлення особистості детермінується двома групами факторів. До першої групи належать екстернальні фактори, тобто особливості зовнішнього (передусім соціального) середовища, а до другої – інтернальні фактори, а саме психофізіологічні, психогенетичні та індивідуально-психічні характеристики людини, які впливають на специфіку її взаємодії з соціумом та характер особистісної самореалізації. Отже, становлення особистості передбачає формування і вдосконалення кожної з підсистем (когнітивної, афективної та конативної) і відбувається під впливом інтернальних та екстернальних факторів.

Синтезуючи існуючі у літературі наукові підходи та авторське бачення проблеми, було визначено зміст поняття «особистість». Особистість – це автентична, неповторна система взаємопов'язаних та взаємодоповнюваних якостей, рис і проявів, котрі реалізуються в межах поведінково-діяльнісної, афективної та когнітивної підсистем, спрямовують персональні інтенції та визначають характер і специфіку предметного та соціального функціонування індивіда.

Окреслено наукове бачення процесу становлення особистості. З'ясовано, що формування особистості починається на ранніх етапах онтогенезу в ході взаємодії індивіда з навколишнім світом. Характер та інтенсивність такої взаємодії визначає загальну специфіку особистісної генези. Проте, в даному процесі можуть бути специфіковані деякі окремі етапи. Першим сензитивним для особистісного становлення є період кризи трьох років, другим – підлітковий вік. Це обумовлює актуальність дослідження особистісного становлення саме на етапі підлітковості.

Констатовано, що становлення особистості має вивчатись з позицій не лише хронологічного (темпоральна послідовність появи особистісних новоутворень), але й генетичного (загальна логіка та причинна обумовленість) підходів. При цьому, методологія дослідження особистості з позицій генетичного підходу передбачає вивчення її змістових ознак, таких як: цілісність, унікальність, активність, відкритість, саморегуляція та саморозвиток. Визначено відповідність даних ознак трьом підсистемам особистісної сфери (конативній, афективній і когнітивній) та проаналізовано перспективи їх емпіричного вивчення.

Систематизовано характерні особливості особистісної сфери людей, які мають порушення слуху та зору, у зв'язку з чим їх становлення відбувається в контексті дизонтогенезу. Такими особливостями є наступні: 1) труднощі у взаємодії з зовнішнім (предметним і соціальним) світом є стресовим фактором, постійна дія якого призводить до формування специфічного ставлення індивіда до світу, що виражається в дисфункційних когнітивних переконаннях та настановах; 2) специфічний поведінковий та діяльнісний досвід осіб з дефіцитарним розвитком одного з аналізаторів, а також особливості їх когнітивних переконань визначають провідну емоційну модальність, що характеризується зниженим емоційним фоном та переважанням негативних емоцій; 3) збій у роботі одного з аналізаторів обмежує потік інформації, яка надходить до людини з зовнішнього світу, що, своєю чергою, сповільнює та утруднює її інтеграцію в соціальний контекст існування, засвоєння культурних

кодів, норм і стандартів та загальне особистісне становлення. Тому важливим є фундаментальне дослідження онтогенезу і дизонтогенезу особистісного становлення та емпіричний пошук шляхів гармонізації даного процесу.

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ КОГНІТИВНОЇ, АФЕКТИВНОЇ ТА ПОВЕДІНКОВОЇ СФЕР ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ У КОНТЕКСТІ ЇХ СТАНОВЛЕННЯ

2.1. Структура когнітивної та афективної сфер особистості та закономірності їх становлення у підлітковому віці

2.1.1. Сутність та значення когнітивних і метакогнітивних новоутворень в процесі особистісного становлення. Згідно класичної когнітивної моделі у психології, емоції і поведінка індивіда залежать від сприйняття ним різних життєвих обставин. При цьому вважається, що почуття людини визначаються не об'єктивними подіями, а способом, у який вона їх тлумачать (Beck, 2014; Ellis, 2009). Тобто емоції є похідними від когніцій та виникають як результат когнітивної інтерпретації та реструктуризації отриманого досвіду. Набуття цього досвіду починається з дитинства, коли в індивіда формуються певні переконання про самого себе, оточуючих і світ в цілому. Основні, або глибинні, переконання – це настанови, які є фундаментальними, всеосяжними, та, переважно, неусвідомлюваними і непридатними для вербалізації. Носій таких ідей розцінює їх як об'єктивну інформацію про навколишній світ.

Глибинні переконання розглядаються переважно в межах когнітивної психології та психотерапії, де вони визначаються як настанови фундаментального рівня, котрі є всеосяжними, укоріненими і такими, що погано піддаються змінам, а також сягають високої міри узагальнення. На основі глибинних формуються проміжні переконання (які також часто не піддаються чіткому вираженню словами), що включають ставлення, правила і припущення. Своєю чергою, проміжні переконання породжують автоматичні думки, тобто вербальні формулювання найбільш поверхневого рівня пізнавальної діяльності (Westbrook, Kennerley & Kirk, 2007). Таким чином, когнітивна організація особистості являє собою ієрархію більш або менш стійких уявлень про світ та способів тлумачення подій, що відбуваються.

Формування глибинних переконань безпосередньо пов'язане з особистою генезою, оскільки характер та специфіка переконань індивіда залежить від умов, в яких відбувається його становлення, водночас, сформовані переконання визначають спрямованість цього становлення.

Важливою характеристикою переконань, при цьому, є їх ієрархічність. Психологи-когнітивісти зазначають, що переконання індивіда мають рівневу структуру. Так, розвиваючи ідеї Д. Вестбрука та співавторів, Р. Мак Маллен у своїй теорії виокремлює поверхневі переконання, більш глибинні переконання і центральні (базові) переконання. Поверхневі переконання – це ті думки, які індивід легко усвідомлює і відкриває іншим. Базові (центральні) переконання індивід не може виявити без спеціальних зусиль. Це не означає, однак, що вони в принципі не усвідомлюються. На думку автора, за допомогою терапевтичної роботи або спеціальних розпитувань базові переконання можна розкрити (McMullin, 2009). Відповідно, досліджуючи специфіку формування когнітивних утворень індивіда на різних етапах його становлення, необхідно аналізувати особливості прояву переконань різного рівня.

З раннього дитинства особа прагне досягнути навколишній світ, адаптуватися до різних обставин і організувати свій досвід в певну систему. З цією метою вона шукає в тому, що відбувається з нею, логічні взаємозв'язки (Rosen, 1988). Взаємодія зі світом та іншими людьми призводить до формування і засвоєння певних висновків, тобто переконань, точність і функціональність яких може варіюватися. При цьому такі висновки лише частково обумовлюються об'єктивною реальністю, в той час як основним джерелом їх формування є суб'єктивні когнітивні фільтри та викривлення. У певних ситуаціях суб'єктивні переконання особи (глибинні і проміжні) впливають на сприйняття нею цієї ситуації, внаслідок чого виникають автоматичні думки, характерні саме для цієї ситуації. Ці думки, своєю чергою, обумовлюють емоційну реакцію. Більш того, автоматичні думки також формують поведінку і часто бувають причиною фізіологічної відповіді організму на зовнішні подразники. Тобто, когнітивні чинники впливають не

лише на поведінкову та афективну сферу індивіда, але і на його загальний соматичний стан.

Описуючи психологічний сенс когнітивних переконань, основоположник раціонально-емотивної психотерапії А. Елліс інтерпретує їх як утворення, що містяться у центрі так званої, «Тріади АВС», де А (activating events) – це події, що відбуваються в житті людини; В (beliefs) – це система її переконань, що стосуються цих подій; С (consequences) – це наслідки цих подій, які можуть перейти в емоційні і поведінкові порушення. Система переконань, відповідно до теорії А. Елліса, являє собою базову філософію людини, котра може містити як цілком раціональні переконання, що перевіряються дослідним шляхом, так і ірраціональні, котрі, як правило, є реакціями на несприятливі активуючі події, що неодноразово повторюються як в дитячому та підлітковому, так і в більш зрілому віці (Ellis, 2009). Такий підхід ліг в основу більш складного алгоритму породження когніцій та їх впливу на життєдіяльність індивіда – концепції STEB, яку буде проаналізовано нижче. Зазначена концепція, своєю чергою, стала методологічним підґрунтям при організації нашого емпіричного дослідження. Відповідно, інтерпретація «Тріади АВС» дозволяє пояснити логіку розгортання наукового пошукування.

З іншого боку, відповідно до теорії А. Бека та співавторів, обробка людиною інформації з навколишнього світу заснована на базових переконаннях, впроваджених в схеми. При цьому, порушення нормального функціонування індивіда зазвичай бувають пов'язані з його «когнітивною вразливістю». Кожна людина характеризується унікальною вразливістю і чутливістю відповідно до наявних у неї схем (Beck, Davis & Freeman, 2014).

Отже, для позначення суб'єктивних переконань про навколишній світ та причинно-наслідкову логіку подій, що відбуваються з людиною, вживається поняття «когнітивні схеми». Найбільш близьким поняттям до концепту схеми в класичних персонологічних теоріях є поняття особистісного конструкту Дж. Келлі. Як було зазначено у попередньому розділі, особистісний конструкт визначається Дж. Келлі як ідея чи думка, яку людина використовує, щоб

інтерпретувати, пояснити або передбачити свій досвід. В даному процесі людина діє як вчений-дослідник: вона постійно висуває робочі гіпотези про реальність, що дозволяє їй так чи інакше прогнозувати, контролювати й розуміти те, що відбувається (Kelly, 1955).

Когнітивні схеми формуються в процесі розвитку особистості. Найбільш повну концепцію генетичного розвитку схем описав Ж. Піаже, котрий вказував на провідну роль схем у когнітивному розвитку індивіда. При цьому, будь-який досвід сприймається індивідом з урахуванням вже існуючих схем. Розвиваючи теорію когнітивних схем, Ж. Піаже ввів поняття асиміляції та акомодациї, які є важливими при поясненні впливу об'єктивних життєвих подій на когнітивні схеми. Асиміляція – це включення нового об'єкта в уже існуючі схеми дії. В процесі асиміляції відбувається редукція нового досвіду до вже існуючих сенсомоторних і концептуальних структур. У разі, якщо новий вплив не повністю охоплюється існуючими схемами, відбувається акомодация, тобто перебудова самих схем, їх пристосування до нового об'єкту. Акомодация має місце в тих випадках, коли існуюча схема не призводить до очікуваних результатів. Основний механізм розвитку, відповідно до теорії Ж. Піаже, полягає в чергуванні процесів асиміляції і акомодациї (Piaget, 1975).

Як було зазначено, поняття схеми і переконання є основними і у когнітивній теорії А. Бека, в межах якої передбачається наявність п'яти основних категорій схем: 1) когнітивні схеми, що стосуються таких дій, як абстрагування, інтерпретація, згадування, оцінка себе та інших людей; 2) емоційні схеми, відповідальні за генерування почуттів; 3) мотиваційні схеми, що мають відношення до прагнень і бажань; 4) інструментальні схеми, які готують особу до дії; 5) контрольні схеми, що включають самоконтроль і гальмування, верифікацію та управління діями. Детально аналізуючи когнітивні схеми, А. Бек зазначав, що вони, в принципі, є повними аналогами особистісних конструктів Дж. Келлі (Beck, 2014).

Отже, поняття «схеми» у когнітивних теоріях особистості використовується для позначення відносно стійких когнітивних моделей, за

допомогою яких людина сортує і синтезує інформацію, що надходить до неї з зовнішнього світу. Але при цьому схеми розглядаються не тільки як когнітивні структури, але і як когнітивно-афективні комплекси, що формуються в процесі набуття досвіду (Beck, 2014). Відповідно, саме схеми спрямовують індивіда, визначають ефективність закріплення у нього тих чи інших поведінкових патернів та типових способів емоційного реагування на події. Когнітивні схеми певною мірою «пояснюють» суть подій, що відбувається з індивідом. На основі цих пояснень формується реакція на події, а сукупність таких реакції утворює характерні для особи поведінкові патерни.

В теорії прив'язаності Дж. Боулбі також вживається поняття взаємопов'язаних когнітивних схем, що формують внутрішню робочу модель ставлень особистості до подій навколишнього світу. Ця модель включає дві взаємопов'язаних когнітивних схеми: репрезентацію власного «я», що сприймається з точки зору компетентності і здатності бути включеним у соціальну спільноту, і репрезентацію іншого з точки зору його доброзичливості та довіри (Боулбі, 2004). Тобто, в даному випадку когнітивні схеми активуються у ситуаціях, коли перед індивідом постає необхідність вибору оптимальної стратегії міжособистісної інтеракції.

Дещо інший підходу до інтерпретації схем дотримується С. Епштейн, запропонована яким концепція може бути визначена, як когнітивно-експериментальна. Розробляючи дану концепцію, науковець спирався на ідею про те, що людина аналізує реальність двома основними способами: емпіричним та раціональним. Характерна особливість інформації, усвідомленої в ході набуття емпіричного досвіду, полягає в тому, що вона має визначений емоційний заряд і закріплюється у свідомості значно краще, ніж інформація, засвоєна в результаті інтелектуальної діяльності. Відповідно до когнітивно-експериментальної концепції, суттєву роль в переживанні людиною життєвих ситуацій відіграють несвідомі процеси. При цьому, в ході інтелектуальної обробки інформації, що надходить до людини, роль несвідомого є значно меншою (Epstein. 2011).

Таким чином, особистість має дві адаптивні системи: емпіричну і раціональну. Відповідно до концепції С. Епштейна, конструкти, які людина вибудовує за допомогою раціональної системи, є її свідомими переконаннями, а конструкти, які формуються в емпіричних системах, є несвідомими, імпліцитними переконаннями, або схемами (Epstein. 2011). Схеми лежать в основі бачення реальності, що конструюється людиною. Вони формуються в результаті генерації особистістю емоційно значущого досвіду в ході взаємодії з навколишнім світом та проявляються в автоматичних діях раніше, аніж формуються довільні раціональні процеси.

На основі аналізу психологічних теорій особистості, С. Епштейн виокремив чотири види базових потреб, прагнення до задоволення яких детермінує поведінку людини. До цих потреб належать прагнення: 1) максимізувати задоволення і мінімізувати дискомфорт; 2) сформувати логічну, послідовну і стабільну концепцію навколишнього світу; 3) мати об'єкт прив'язаності; 4) підвищити почуття самоповаги (усвідомлення власної досконалості). Задоволення даних потреб відбувається за допомогою як емпіричної, так і раціональної систем (Epstein, S. 2011).

Відповідно до основних потреб особистості, С. Епштейн виокремив чотири базових переконання (або схеми), що становлять особистісну теорію реальності: 1) про доброзичливість навколишнього світу; 2) про його справедливість; 3) про те, що оточуючим можна довіряти; 4) про власну значимість (Epstein, S. 2011). Таким чином, для формування здорових когнітивних схем необхідною є наявність низки факторів, а саме: базової довіри до світу, яка формується в ранньому дитинстві; досвіду достатнього і своєчасного задоволення вітальних потреб; досвіду довірчих стосунків зі значущими іншими; самореалізації та актуалізації власних здібностей; віри у себе та свої сили і можливості.

Серед різноманітних теорій схем заслуговує на увагу концепція, розроблена Дж. Йонгом, котра являє собою інтегративний підхід до пояснення типових когніцій людини, що обумовлюють формування її поведінкових та

емоційних реакцій. Так само, як і концепція С. Епштейна, теорія схем Дж. Йонга враховує вплив дитячого та підліткового досвіду на формування усталених мисленнєвих конструктів та їх дисфункційних проявів (Young, Klosko & Weishaar, 2003). Так звані ранні дисфункційні схеми в широкому сенсі визначаються як загальні моделі (взірці, патерни) життя, що впливають на когніції, емоції, спогади, поведінку, особливості сприймання соціальних ситуацій та стосунків з іншими людьми. Вважається, що дисфункційні схеми формуються у дитинстві. Залежно від життєвої ситуації, досвіду стосунків, індивідуальних механізмів коупінгу вони можуть змінюватись протягом усього життя, і часто підтримуються цими ж факторами (Bateman & Fonagy, 2009).

Схеми являють собою організуючу основу розуму, що визначає закономірності узагальнення внутрішнього досвіду. Формування схем відбувається з урахуванням спогадів, переконань, емоцій та когніцій особистості. Дисфункційні схеми формуються, коли відбувається незадоволення основних дитячих потреб людини (безпека, прийняття, повага, самостійність, любов, увага, схвалення та ін.).

Таким чином, схеми є першоосновою, що визначає закономірності узагальнення внутрішнього досвіду. Коли активується наявна схема, в індивіда з'являються сильні негативні емоції, такі як тривога, смуток чи відчуття самотності. Досить тривалий, або інтенсивний прояв певної схеми може суттєво порушувати психоемоційне благополуччя і в подальшому призводити до закріплення неконструктивних способів подолання труднощів та загальної паталогізації особистості.

Дж. Йонг і співавтори визначили 18 схем, які об'єднуються у п'ять більш узагальнених груп. Зазначені групи схем є наступними: 1) схеми втрати зв'язку та відкинення (покинення, недовіри, емоційної депривації, дефективності, соціальної ізоляції); 2) схеми обмеженої автономії і здатності досягати успіху (залежності, очікування на катастрофу, злиття, некомпетентності); 3) схеми порушення меж (особливого статусу, недостатнього самоконтролю); 4) схеми спрямованості на інших (підкорення, самопожертви, пошуку визнання) і

5) схеми надмірної пильності та інгібіції (негативізму, емоційної інгібіції, надвисоких стандартів, покарання) (Young, Klosko & Weishaar, 2003). Ці визначення дисфункційних схем були сформовані переважно в результаті клінічних спостережень в межах когнітивної психотерапії, а не внаслідок емпіричних досліджень. З іншого боку, емпіричні дослідження підтверджують факт їх існування (Arntz, 2014).

У будь-якої особи може бути наявна одна схема, або комбінація з декількох схем. Як правило, схеми є відносно стійкими і незмінними. Схема вважається патологічною тільки тоді, коли вона пов'язана з патологічними емоційними переживаннями і симптомами чи порушеннями соціального функціонування. Особи з важкими розладами особистості зазвичай демонструють високий рівень прояву багатьох схем (Bateman & Fonagy, 2009). Навпаки ж, люди, які стикаються лише з окремими життєвими труднощами, мають більш високий рівень соціального функціонування та не проявляють симптомів, що відповідають діагностичним критеріям розладу особистості, як правило, демонструють яскраво виражену одну або дві схеми (Арнц, 2014).

Очевидно, що приналежність схем до когнітивної підсистеми особистості визначає їх характер та специфіку прояву. Актуалізуючись на рівні поведінки та визначаючи емоції особистості, дисфункційні схеми формуються у свідомості та відображають уявлення людини про навколишній предметний та соціальний світ. При цьому можна класифікувати схеми відповідно до їх спрямованості на саму людини (егоцентричні) та на її соціальне оточення (соціоцентричні). Егоцентричні схеми (особливого статусу, надвисоких стандартів, очікування на катастрофу, некомпетентності та ін.) визначають уявлення людини про себе, її рівень домагань та специфіку побудови картин імовірного майбутнього. Водночас соціоцентричні схеми (залежності, підкорення, пошуку визнання та ін.) впливають на специфіку поведінки людини в соціумі та характер її взаємодії з оточуючими.

Наявність у людини певних дисфункційних когнітивних схем передбачає опанування нею специфічних форм поведінки, спрямованих на пристосування

до них або на їх компенсацію. Інколи такі форми поведінки можуть бути цілком доцільними та обґрунтованими. Втім, здебільшого вони є дезадаптивними та лише підсилюють дисфункційні глибинні переконання. Відповідно до теорії Дж. Йонга, дезадаптивні стратегії поведінки подолання (копінг-стратегії) формуються у дитинстві у відповідь на негативний досвід. Такі поведінкові реакції подолання можуть мати одну з трьох основних форм: 1) здаватися, 2) уникати, і 3) компенсувати. Людина, яка у складних ситуаціях вважає за доцільне здаватися, зосереджує свої ресурси на запобіганні конфліктам та намагається обирати ті форми поведінки, які були б максимально позитивно сприйнятні оточуючими. Стратегія уникнення передбачає надмірну автономність, відстороненість або замкнутість, прагнення дистанціюватись від проблеми та від оточуючих. Надмірна компенсація (гіперкомпенсація) передбачає поведінку, яка суперечить інтенціям людини, її цінностям та переконанням, але знижує відчуття напруги і тривожності, пов'язане з активацією дисфункційних схем (Young, Klosko & Weishaar, 2003). Таким чином, аналізуючи клінічну практику та емпіричні дані, Дж. Йонг переконливо доводить взаємозв'язок когніцій та поведінки людини.

Результати інших емпіричних досліджень свідчать про безпосередній взаємозв'язок між когнітивною та афективною сферою особистості. При цьому підкреслюється значення первинних факторів, а саме, активізації негативних схем чи думок та вибіркової уваги і пам'яті щодо негативного змісту переживань (Riskind, Kleiman, Seifritz, & Neuhoff, 2014). Водночас Р. Ліхі, так само, як і Дж. Йонг, фокусується на різних стратегіях подолання, якими індивід може користуватися, коли схема активується. В межах даної моделі автор використовує поняття «емоційні схеми» для позначення планів, концепцій та стратегій, що використовуються для реагування емоцію (Leahy, 2015). Це визначення узгоджується з концепцією Г. Грінберга, відповідно до якої емоційні схеми трактуються як емоції, що включають когніції, або забезпечують їх реалізацію (Greenberg, & Paivio, 2007). Говорячи про двосторонній взаємозв'язок між когніціями та емоціями, Р. Ліхі намагається

інтегрувати емоційно-орієнтовану модель з метакогнітивною моделлю. Однією з цілей цієї інтегративної моделі є визнання цінності емоційної уваги та вираження в контексті смислів, які надає емоція. Висловлюється думка, що робота з когнітивними схемами емоцій може сприяти всебічному гармонійному розвитку особистості (Leahy, 2015).

Таким чином, саме когніції, тобто тлумачення, інтерпретація подій, визначають характерні для особи способи емоційного реагування на події. Водночас, під впливом провідної емоційної модальності формуються глибинні переконання людини. І тоді, коли ці переконання стають такими, що порушують психоемоційне благополуччя, можемо говорити про активацію дисфункційних когнітивних схем. Дисфункційні схеми можуть проявлятися протягом всього життя, але формуються переважно у дитячому та підлітковому віці – в період активного становлення особистості.

В контексті аналізу когнітивних утворень, що визначають сприйняття індивідом явищ і подій та формування ставлень до них, варто окремо зупинитись на настановах. Детальний психологічний аналіз проблеми настанов, їх функцій та специфіки прояву представлений у роботах Д. Узнадзе. На думку науковця, сама концепція особистості будується на понятті настанови, яку він вважав головним психологічним утворенням (Узнадзе, 2004). Настанова, при цьому, розглядається як основний регулятивний механізм поведінки людини, що визначає її спрямованість і когнітивну активність. Однак сутність особистості не зводиться до функціонування настанови, а визначається наявністю таких основних проявів, як свідомість і здатність до об'єктивації. При цьому, характерною особливістю особистості, з точки зору Д. Узнадзе, є реалізація перспективної мотивації, вчинення дій, мета яких полягає у задоволенні відтермінованих потреб. Такими відтермінованими потребами можуть ставати вищі потреби особистості (інтелектуальні, моральні та естетичні), які відповідають її «я-концепції». Своєю чергою настанова проявляється в теперішньому часі, тобто реалізується безпосередньо в моменті, як реакція на зовнішні подразники (Узнадзе, 2004).

Аналізуючи таку реактивність, Д. Узнадзе зазначав, що поведінка особистості може реалізовуватись на двох рівнях – як імпульсивна і як регульована свідомістю. У першому випадку спрямованість поведінки визначається настановою, що виникає при взаємодії потреб людини і ситуації, в якій вони актуалізуються. На більш високому рівні людина не підкоряється імпульсу, а знаходить такий вид поведінки, за який може взяти на себе відповідальність. Це відбувається за рахунок механізму об'єктивації, завдяки якому людина протиставляє себе зовнішньому середовищу, починає усвідомлювати дійсність такою, як вона є, і об'єктивувати свою поведінку (Узнадзе, 2004). Така об'єктивація та вихід за межі сформованих когнітивних настанов є процесом, що відноситься до метакогнітивної активності особистості.

Метакогнітивні моделі та теорії є окремим напрямом розвитку концепцій когнітивної організації особистості. Метакогнітивні теорії загалом інтегрують знання про пізнання та регулювання пізнання, становлення такого рівневого знання та його вплив на формування особистості. При цьому під теорією частіше за все мається на увазі відносно систематизована структура знань, яку можна використовувати для пояснення та прогнозування широкого кола емпіричних явищ, а під метакогнітивною теорією – відносно систематизована структура знань, яка може бути використана для пояснення та прогнозування широкого кола когнітивних та метакогнітивних явищ (Schraw, & Moshman, 1995).

Науковці визначають метакогнітивну сферу як таку, що відрізняється від когнітивної за рахунок більш високого рівня узагальнення та більш розвиненої здатності до аналізу (Schraw & Moshman, 1995; Taylor, 2002; Wells, & Carter, 2001). Тобто на метакогнітивному рівні особа здатна трансцендентно виходити за межі своїх когніцій та аналізувати їх з позиції стороннього спостерігача. При цьому основна відмінність між когніціями та метакогніціями полягає в здатності останніх до саморефлексії та саморегуляції. Очевидно, що здатність до метакогнітивної активності не є імпліцитно закладеною у структуру

когнітивної сфери індивіда, а набувається поступово в процесі його особистісної генези.

Поняття метапізнання (метакогніцій) ввів у науковий вжиток Дж. Флейвелл. Він визначив метапізнання як систему знань особи про особливості її власної пізнавальної сфери та способи її контролю (Flavell, Miller, P. & Miller, S. 1993). У межах специфічної області метапізнання Дж. Флейвелл припускав, що знання про пізнання кодифікуються в деяких систематичних рамках. Наприклад, термін метакогнітивні знання часто використовується для позначення систематизованого масиву знань про пізнання, який в деяких випадках може бути використаним для побудови специфічних теорій. Своєю чергою, метакогнітивні цілі та стратегії – це процеси, спрямовані на контроль і регуляцію пізнання. В цьому і полягає їх відмінність від когнітивних процесів, які покликані забезпечувати пізнання об'єктивної дійсності (Flavell, Miller, P. & Miller, S. 1993).

Позиція Дж. Флейвелла щодо визначення метапізнання вважається класичною та підтримується більшістю авторів. Так, зокрема, С. Тейлор стверджував, що метакогніції – це розуміння того, як можна застосувати свої знання максимально ефективно і надійно. Автор вказував, що до когнітивної сфери відносяться знання, що стосуються певної галузі, окремих подій, особистісної структури, тоді як метакогніції являють собою пізнання власного пізнання (Taylor, 2002).

Крім того, С. Тейлор зазначав, що усвідомлення когніцій стосується того, що людина знає про власне пізнання, або про пізнання взагалі. Зазвичай воно включає три ступеня метакогнітивної обізнаності: декларативний, процедурний та ступінь умовного знання. Декларативне знання включає усвідомлення себе як суб'єкта когнітивної діяльності, а також виокремлення чинників, що визначають ефективність когнітивних процесів. Процедурне знання стосується розуміння логіки перебігу когнітивної діяльності та її впливу на загальний психічний стан суб'єкта. Нарешті, умовне знання відповідає за розуміння

темпоральної обумовленості та доцільності застосування тих чи інших когнітивних механізмів (Taylor, 2002).

Розуміння метакогнітивної організації індивіда є важливим для даного дослідження, оскільки гармонійне становлення особистості необхідно передбачає розвиток рефлексивності, здатність аналізувати власні риси, характеристики та переконання з зовнішньої позиції, що, загалом, і являє собою метакогнітивний рівень пізнання.

Дещо з інших позицій до проблеми організації когнітивної сфери (інтелектуального досвіду) підходить М. Холодна, котра стверджує, що, проживаючи власне життя кожна людина набуває досвід трьох рівнів: когнітивний, метакогнітивний та інтенціональний. Когнітивний досвід – це ментальні структури, що забезпечують збереження, упорядкування та трансформацію інформації з зовнішнього світу. Водночас метакогнітивний досвід, на думку авторки, забезпечує контроль стану індивідуальних когнітивних ресурсів, а також перебігу інтелектуальної діяльності. Структура метакогнітивного досвіду включає мимовільний та довільний інтелектуальний контроль, метакогнітивну освіченість та відкриту пізнавальну позицію. Зрештою, інтенціональний досвід включає діяльність ментальних структур, що лежать в основі індивідуальних когнітивних здібностей (Холодна, 2002).

Продовжуючи розробку концепції М. Холодної, Т. Чернокова виокремлює чотири взаємопов'язані метакогнітивні структури, такі як: 1) ініціація когнітивної діяльності, планування її цілей та прогнозування наслідків; 2) визначення засобів реалізації поставлених цілей; 3) програмування послідовності власних дій та 4) контроль когнітивної діяльності (Чернокова, 2011). Таким чином, науковиця постулює примат метакогнітивних процесів не лише над когнітивними, але і над поведінковими та в деякій мірі і над афективними. Тобто, на метакогнітивному рівні людина може вийти за межі власної когнітивної діяльності та, проаналізувавши її з відстороненої позиції, визначити найбільш оптимальні форми подальшої активності. Більш того, аналіз та усвідомлення сенсу і детермінант певних когнітивних процесів

поглиблює розуміння індивідом власних емоційних станів, почуттів та переживань, що, своєю чергою, дозволяє контролювати ці процеси та виражати їх у соціально-прийнятних формах.

Узагальнюючи класичні та сучасні когнітивні теорії, можемо сформулювати наступні положення:

- Когніції людини визначають характер її взаємодії з навколишнім світом. Традиційно цей процес має наступну форму: об'єктивна ситуація, що трапилась з людиною необхідно призводить до її когнітивної інтерпретації, осмислення подій, які відбулись, після чого слідує емоційна відповідь (на основі когнітивної інтерпретації) та поведінкова реакція на події (на основі когнітивної інтерпретації та афективного відгуку). Багаторазове ж повторення типових поведінкових реакції призводить до формування характерних для суб'єкта поведінкових патернів. А отже саме когніції лежать в основі поведінки.

- Типові, повторювані когніції можуть об'єднуватись та утворювати глибинні переконання. Такі переконання визначають стиль і специфіку інтерпретації людиною подій, що трапляються з нею, а також характер її взаємодії з оточуючими. Глибинні переконання не усвідомлюються індивідом, а їх формування відбувається п на ранніх етапах особистісного становлення. В деяких когнітивних теоріях такі переконання називаються схемами.

- Когнітивні схеми можуть бути як адаптивними, так і дезадаптивними (дисфункційними). Адаптивні схеми є результатом гармонійного, нетравматичного особистісного становлення і відповідають за оптимістичне сприйняття світу та відносно об'єктивну оцінку суб'єктом себе та інших. На противагу цьому, дезадаптивні (дисфункційні) схеми функціонують на основі когнітивних викривлень і спотворень та призводять до хибної, негативно-забарвленої оцінки навколишнього світу і свого місця в ньому. Переважна більшість людей має принаймні одну дисфункційну схему. Водночас, наявність в індивіда великої кількості дисфункційних схем є патологічною ознакою та може бути свідченням особистісних розладів.

- Типові когніції можуть бути не тільки несвідомими (як глибинні переконня), але і цілком усвідомлюваними. Більш того, індивід здатен не лише помічати, усвідомлювати свої когніції, але і осмислювати їх, аналізувати та розуміти їх сенс і спрямованість. Таке осмислення відбувається на метакогнітивному рівні та дозволяє людині керувати власними думками, почуттями і вчинками. Навички метакогнітивного аналізу активно формуються у підлітковому віці, що має бути враховано при організації комплексного вивчення особистісного становлення підлітків. Крім того, включення наведених закономірностей у загальний контекст роботи з підлітками дозволяє усвідомлено впливати на поведінково-діяльнісну (конативну) та емоційну (афективну) сфери особистості, досягаючи найбільш оптимальних темпів та форм особистісного становлення.

2.1.2. Аналіз афективної сфери особистості: загальної емоційності, емоційної стійкості та провідної емоційної модальності. Емоційна сфера особистості – це індикатор специфіки та характеру її взаємодії з навколишнім світом. Саме емоції відображають внутрішній зміст адаптаційних реакцій індивіда, рівень задоволення його потреб та прагнень, ставлення до оточення та до подій, що відбуваються. Водночас емоції виконують низку функцій, серед яких: сигнальна (інформування про порушення звичного перебігу подій), адаптивна (реакції пристосування до навколишнього світу), захисна (відстоювання власних границь), комунікативна (емоційна взаємодія з іншими, здатність до співчуття і співпереживання) та ін (Plutchik, 2002).

На сьогоднішній існують численні теорії емоцій, котрі пояснюють їх як: результат вегетативних зрушень в організмі людини (Джемс, 1911; Ланге, 1896), нейро-біологічну реакцію на зовнішні подразники (Cannon, 1927), результат активації ретикулярної формації (Langley & Anderson, 1894), еволюційно-пристосувальний механізм адаптаційної поведінки (Анохін, 1973), відображення відношення між величиною потреби та ймовірністю її задоволення у даний момент (Сімонов, 2001) та ін.

Втім, в межах даної роботи найбільш близькими в методологічному плані для нас є когнітивні теорії породження і реалізації емоцій, до яких можемо віднести щонайменше два великих кластери теорій: 1) теорії «Я», або теорії самосвідомості, і 2) когнітивно-орієнтовані теорії, в межах яких першопричиною або основним структурними елементами емоцій вважаються пізнавальні процеси. При цьому теорії «Я» дозволяють простежити становлення емоційної сфери на різних етапах особистісної генези, в той час як когнітивно-орієнтовані теорії ґрунтовно пояснюють взаємозв'язок між когнітивною та поведінковою сферою особистості. На нашу думку, дослідження специфічних проявів такого взаємозв'язку дозволить визначити характер і специфіку особистісного становлення підлітків.

Центральним і провідним поняттям кластеру теорій «Я» є поняття «Я-концепції». Відповідно до визначення К. Ізарда, «Я-концепція» – це цілісний, інтегрований конструкт, що складається зі сприймання і пізнання індивідом самого себе (Ізард, 2007). Саме цьому конструкту надається принципове пояснювальне значення в теоріях «Я». В межах теорій даного класу поведінка розглядається як функція сприймання і особливо самосприймання індивіда. При цьому вважається, що чим більш всеосяжним є сприймання або пізнання індивідом самого себе, чим більше вони пов'язані з ядром його особистості, з його самістю, тим більшою мірою вони включають в себе почуття та емоції. Загроза «Я-концепції» викликає у людини страх, змушує її захищатися, тоді як підтвердження і схвалення «Я-концепції» породжує в неї радість і інтерес (Snygg & Combs, 1947). Таким чином, теорії «Я» дозволяють нам не лише визначити загальні закономірності формування афективної сфери індивіда, але і пояснити логіку його поведінкових проявів. Відповідно, спираючись на представлені вище кластери теорій, ми можемо описати комплексну модель взаємозв'язку когнітивної, емоційної та поведінкової сфер індивіда.

В межах когнітивних теорій емоції розглядаються, в основному, як реакції або комплекси реакцій, обумовлені когнітивними процесами. Основні положення таких теорій можна звести до трьох узагальнених тез: 1) людина –

істота раціональна; 2) раціональне начало є констуктивним в контексті особистісної генези, в той час як емоційність – привносить у даний процес деструктивність; в) когнітивні процеси повиненні служити фактором контролю і заміщення емоцій (Robinson, Watkins & Harmon-Jones, 2013). Проте, попри загальну близькість ідеї взаємозв'язку емоцій і когніцій методологій концепції даної роботи, представлені вище постулати видаються нам надмірно категоричними та такими, що нівелюють значення емоцій у структурі цього взаємозв'язку.

Більш співзвучною даному дослідженню є інша теорія, яка може бути віднесена до когнітивно-орієнтованих, а саме підкіркова теорія М. Арнольд, згідно з якою емоція виникає в результаті впливу певної послідовності подій, що описуються в категоріях сприймання і оцінки. При цьому особливу роль у формуванні емоцій відіграє лімбічна система. В межах даної теорії поняття «сприймання» авторка тлумачить як елементарне розуміння, а отже сприймати об'єкт означає певним чином розуміти його, незалежно від того, як він впливає на суб'єкта сприймання. Для того, щоб представлений у свідомості образ отримав емоційне забарвлення, об'єкт необхідно оцінити з точки зору його впливу на того, хто сприймає (Arnold, 1960). . Отже емоція не є оцінкою, хоча і може нести її в собі як невід'ємну, необхідну складову. Таким чином, емоція – це неусвідомлюваний потяг до об'єкта або відштовхування його, що виникає в результаті оцінки об'єкта як корисного або некорисного для індивіда та дозволяє йому максимально ефективно пристосуватись до навколишнього світу на різних етапах особистісного становлення.

Основні положення підкіркової теорії емоцій передбачають, що власне оцінка являє собою неопосередкований, миттєвий, інтуїтивний акт, не пов'язаний з когніціями. Така оцінка формується одразу після сприймання об'єкта, виступає в ролі завершальної ланки перцептивного процесу і може тлумачитись як окремий процес тільки рефлексивно (Arnold, 1960).

З іншого боку, С. Шехтер і його колеги припускають, що емоції виникають на основі фізіологічного збудження і когнітивної оцінки ситуації,

наслідком якої стало збудження. Певна подія або ситуація викликає фізіологічне збудження, у відповідь на яке в індивіда виникає необхідність оцінки змісту цієї події, ситуації (Schachter, Singer, 1962). При цьому тип або якість емоції, що переживає індивід залежить не від відчуття, що виникає на фізіологічному рівні, а від того, як індивід оцінює ситуацію. Р. Лазарус та Г. Мандлер виходять зі схожих позицій, пояснюючи сутність процесів емоційної активації (Lazarus, 1991; Mandler, 2007).

Своєю чергою, представники сучасної когнітивістики (Silk, Steinberg & Morris, 2003; Leahy, 2015) дотримуються протилежної точки зору, стверджуючи, що когніції є первинними по відношенню до емоцій. На відповідповідних засадах будуються класичні положення STEB-аналізу, який описує ланцюжок реакцій індивіда на зовнішні подразники наступним чином: S – situation (ситуація) → T – treatment (когнітивна інтерпретація) → E – emotions (емоції) → B behavior (поведінка). Тобто ситуація, або подія, що трапляється з індивідом, певним чином сприймається ним, і тільки на основі наданого в результаті такого сприймання суб'єктивного значення виникає емоція, реалізація якої призводить до вибору тих чи інших поведінкових стратегій (Westbrook, Kennerley & Kirk, 2007). Таким чином, одні й ті самі ситуації можуть викликати різні (подекуди навіть протележні) емоції залежно від тих суб'єктивних значень, які їм надаються.

На противагу цьому Б. Вейнер пояснює когнітивні передумови виникнення емоцій в термінах каузальної атрибуції (Вейнер, 2005). Відповідно до теорії науковця, причина виникнення емоції – це функція персональної атрибуції каузальності або причини події, що її активує. В даному контексті Б. Вайнер пропонує три виміри каузальності: 1) локус: внутрішній-зовнішній; 2) стабільність: стійкість-нестійкість і 3) контроль: керованість-некерованість (Weiner, 1985). Інші науковці, продовжуючи та розвиваючи теорію Б. Вайнера, запропонували доповнити параметр контролю параметром відповідальності. При цьому вважається, що атрибуція відповідальності і контролю важлива для

розмежування окремих емоцій (Ellsworth, Smith, 1988; Roseman, 1984; Smith, Ellsworth, 1985).

Таким чином, відрізняючись за деякими окремими інтерпретаціями процесу породження емоцій, когнітивні теорії об'єднані спільним баченням емоційних процесів як таких, які є безпосередньо пов'язаними з пізнавальною сферою людини, її мисленням та свідомістю. Власне породження емоцій, їх модальність та особливості вираження обумовлюються вищими психічними функціями індивіда, а не є лише механічною реакцією нервової системи на зовнішні подразники. Даний підхід дозволяє припустити, що, впливаючи на когніції людини, можна корегувати її емоційні прояви та загалом оптимізувати афективну сферу. Саме на такі позиції ми спирались у визначенні методологічної бази для емпіричної та формувальної частини дослідження.

Аналіз афективної сфери особистості передбачає розрізнення емоцій, почуттів та переживань за низкою різноманітних параметрів. Відповідними параметрами можуть бути модальності емоцій, їх спрямованість, інтенсивність, швидкість переключення та ін. Так, Т. Браун в основу класифікації поклав темпоральні ознаки, розділивши емоції на безпосередні, тобто такі, що проявляються «тут і тепер», ретроспективні і проспективні (за Р. Возняк, 2002). Натомість, Т. Рід класифікував емоції на основі ставлення до джерела дії та розподіляв їх на три групи: 1) емоції, яким властива механічна основа; 2) емоції з тваринною основою; та 3) емоції з раціональною (так би мовити, когнітивно-обумовленою – авт.) основою (Рід, 2000). Таким чином, емоції з раціональною основою формують найбільш високий рівень афективної організації, досягнення якого стає можливим в результаті гармонійного і нетравматичного особистісного становлення.

Основоположник наукової психології В. Вундт вважав, що кількість емоцій, точніше – відтінків емоційного тону, надзвичайно численна – значно більша, ніж 50000, а, отже, людська мова не має достатньої кількості вербальних одиниць для їх позначення (Вундт, 2007). Протилежної позиції дотримувався Е. Тітченер, котрий стверджував, що існує тільки два види

емоційного тону відчуттів: задоволення і незадоволення (Titchener, 1899). Розуміння ж відносно усталеної кількості емоцій необхідне нам для моделювання афективної сфери та її включення у загальну теоретичну модель особистості, дослідження якої дозволить описати механізми і закономірності особистісного становлення підлітків.

Аналізуючи інші класифікації емоцій, варто зазначити, що деякі науковці розрізняючи емоції, орієнтуються на потреби, які провокують їх появу (Додонов, 1978). При цьому, виходячи з розділення потреб на базові і вторинні, емоції поділяються на первинні (базові) і вторинні (інтелектуальні) (Кондаш, 1981, Ольшаннікова, 1983). З іншого боку Б. Додонов зазначав, що створити універсальну класифікацію емоцій взагалі неможливо, адже класифікація, придатна для вирішення певних завдань, виявляється непридатною при вирішенні завдань іншого порядку (Додонов, 1978). Науковець запропонував свою класифікацію для тих емоцій, в яких людина найчастіше відчуває потребу і які надають безпосередню цінність самому процесу її діяльності. Дана класифікація включає 10 груп емоцій, а саме: 1) альтруїстичні (співпереживання, розчулення, відданість та ін.); 2) комунікативні (почуття поваги, подяки, обожнювання та ін.); 3) глоричні (емоції пов'язані з потребою в самоствердженні, визнанні); 4) праксичні (емоції, що виникають у зв'язку з діяльністю, її успішністю або неуспішністю); 5) пугнічні (емоції пов'язані з потребою у подоланні небезпеки, на основі якої виникає інтерес до боротьби); 6) романтичні (прагнення до незвичайного, таємничого, нового та ін.); 7) гностичні (прагнення подолати протиріччя у своїх міркуваннях, почуття гармонії, радість від пошуку істини та ін.); 8) естетичні (ліричні почуття світлого смутку, розчулення та ін.); 9) гедоністичні (почуття безтурботності, легкої ейфорії та ін.); 10) акізитивні (радість з нагоди придбання нової речі, приємне почуття при огляді своїх накопичень тощо) (Додонов, 1978). Втім, на нашу думку, такий підхід, попри його широту та різноспрямованість, нівелює психобіологічну складову породження емоцій, а, відповідно, й не дозволяє диференціювати емоції на рівні фундаментальних, генетичних ознак.

Своєю чергою Є. Ільїн також критикував концепцію Б. Додонова, стверджуючи, що сенс будь-якої класифікації емоцій полягає не в тому, щоб співвіднести їх з конкретними видами потреб (для чого, насамперед, потрібно спиратись на обґрунтовану і несуперечливу класифікацію самих потреб), а в тому, щоб виявити групи емоцій, що розрізняються за якістю переживань і їх роллю для людини і тварини. В класифікації ж Б. Додонова, на думку Є. Ільїна, в розряд «емоційного інструментарію», тобто ознак виділення даної групи емоцій, нерідко потрапляють бажання і прагнення, що створює плутанину (Ільїн, 2001). В методологічному плані позиція Є. Ільїна більш близька нам, проте, орієнтуючись на функціональні властивості емоцій, дослідник не приділяє належної уваги систематизації їх генетичних детермінант, що, з нашої точки зору, має бути відправною точкою дослідження афективної сфери особистості.

Своєю чергою, прихильники дискретної моделі емоційної сфери людини, так само, як і Б. Додонов та П. Симонов, дотримуються ідеї поділу емоцій на первинні (базові) і вторинні. Однак різні автори називають різне число базових емоцій – від двох до десяти. П. Екман на основі вивчення лицьової експресії виокремлює шість таких емоцій: гнів, страх, відраза, здивування, сум і радість (Ekman, 1999). З іншого боку, Р. Плутчик пропонує розрізняти вісім базових емоцій, котрі можна розподілити на чотири пари, кожна з яких пов'язана з певною дією: гнів (руйнування) – страх (захист); схвалення (прийняття) – відраза (відкидання); радість (набуття) – смуток (позбавлення); очікування (дослідження) – здивування (орієнтація) (Plutchik, 2002). Водночас, К. Ізард називає 10 базових емоцій: гнів, презирство, відраза, смуток, страх, провину, інтерес, радість, сором, здивування (Изард, 2007). Класифікація емоцій (або «емоційних модальностей») К. Ізарда видається нам найбільш конструктивною з огляду на те, що в її межах диференціація відбувається не за зовнішніми, формальними, або поверхневими ознаками, а відповідно до змістового наповнення емоцій. Це, своєю чергою, дозволяє не лише визначити провідну

емоційну модальність суб'єкта, але й пояснити взаємозв'язок цієї модальності з його провідними когніціями та поведінковими патернами.

Отже усе різноманіття класифікацій емоцій можна умовно розподілити на дві великих групи: 1) потребові класифікації, тобто такі, що розрізняють емоції, відповідно до тих потреб, внаслідок задоволення, або фрустрації яких вони виникають (Б. Додонов, П. Симонов); та 2) функціональні класифікації, котрі групують емоції, орієнтуючись на функції, реалізація яких забезпечується за рахунок прояву емоцій (К. Ізард, П. Ільїн, Р. Плутчик). Для пояснення особливостей організації афективної сфери особистості в контексті її становлення доцільною є методологічна орієнтація на функціональні теорії, з огляду на наведені вище аргументи.

Суттєвою характеристикою емоцій, яку необхідно розглянути для більш повного їх розуміння, є модальність. Поняття модальності емоцій у науковій літературі вживається для позначення двох груп явищ, які не мають між собою безпосереднього зв'язку. Так, з одного боку модальність – це характеристика, пов'язана з особливостями функціонування сенсорно-перцептивної сфери індивіда, що впливає на породження емоцій та афективну сферу загалом (Веккер, 1998; Wundt, 2014), а з іншого боку модальність – це якісна характеристика емоцій, що визначає їх вид за специфікою і особливою забарвленістю переживань (Ізард, 2007).

В межах першого підходу модальність емоцій описується в контексті реалізації органічного взаємозв'язку емоційних процесів з перцептивними образами по суті всіх сенсорних модальностей. Сенсорна модальність описується як один з аспектів стимулу або те, що індивід сприймає після стимулу. При цьому характерним є мультимодальне сприймання, тобто здатність нервової системи об'єднувати всі види сенсорної інформації, щоб посилити виявлення або ідентифікацію конкретного стимулу. У тих випадках, коли одна сенсорна модальність призводить до неоднозначного і неповного результату перцептивної діяльності, має місце модальна комбінаторність (Ivry, 2009).

Виникнення та специфікацію емоцій, як наслідок функціонування сенсорних модальностей досліджував В. Вундт, на думку якого залежність почуття від якості відчуття особливо виразно проявляється в тих модальностях, де чуттєвий тон майже зовсім поглинає всі інші складові частини відчуття. До основних сенсорних модальностей В. Вундт відносить органічні відчуття, а також дотикові, нюхові і смакові (Wundt, 2014).

Продовжуючи розробку ідей В. Вундта, Ю. Трофімов зазначав, що існує інстинктивна координація між актом сприймання і реакціями організму. Сприймання як активний процес передбачає, що об'єкт або ситуація сприймаються не лише так, як вони об'єктивно існують, але і у своєму емоційному значенні. При цьому, будь-який акт передбачає наявність стимулу і реакції. Поява стимулу супроводжується активацією сенсорних модальностей, його вибір зумовлюється потягом, а форма відповіді, спосіб поведінки відображають координацію між стимулом і відповіддю. Щоразу, коли задоволення потреби не відбувається, коли дія не досягає цілі, але має місце активація сенсорних модальностей, виникає емоція (Трофімов, 2005). При цьому на характер емоції впливають не лише об'єктивні особливості стимулу, але й індивідуальна специфіка функціонування аналізаторів, тобто сенсорна модальність.

Проаналізувавши модальні компоненти відчуттів і їх роль у загальній організації емоційних процесів, В. Вундт дійшов висновку, що в рецепторних апаратах відчуттів органічної модальності немає функціональних механізмів для точного сприйняття градацій відповідних сенсорно-емоційних структур, але такі механізми є в рецепторних апаратах сенсорних утворень всіх вищих екстерорецептивних модальностей. Виходячи з цього, В. Вундт докладно описав слухові і зорові модальні характеристики відповідних емоційних процесів. Зокрема, він акцентував увагу на особливій ролі слухової модальності в організації емоційних процесів (Wundt, 2014). Такий висновок має принципове значення, оскільки саме за рахунок нього можна пояснити, наприклад, емоціогенну роль музики, музичного звукоряду, тобто

безпосередній зв'язок сенсорних модальностей з афективними проявами індивіда.

У своїх роботах В. Вундт вказує на особливо тісний зв'язок почуттів з звуковисотними і тембровими сенсорними модальними характеристиками та зазначає, що елементарні чуттєві компоненти, пов'язані зі звуковисотними і тембровими відмінностями, не обмежуються тільки цим рівнем, а входять до складу комплексних психічних процесів у якості одного з компонентів (Wundt, 2014). Водночас, аналізуючи модальні характеристики емоційних процесів, Л. Веккер зазначав, що вони, поряд з часовими і просторовими характеристиками, є необхідними компонентами, що включені в основний склад психічної тканини, та вміщують в собі емоційні видові модифікації більш загальних ознак психічних явищ (Веккер, 1998).

Проте, в межах даної роботи ми використовуватимемо поняття модальності не в контексті сенсорних та перцептивних процесів, які детермінують появу емоцій, а у якості позначення специфіки та забарвленості емоційних процесів, тобто їх якісної наповненості.

Як було зазначено, емоції виникають внаслідок дії певного стимулу (ситуації, події) та когнітивної інтерпретації індивідом цього стимулу. Результатом емоційного відреагування на стимул стає певна поведінкова реакція, котра, багаторазово повторюючись, утворює поведінкові патерни, на основі яких, відповідно, формується діяльність індивіда. Таким чином, можемо говорити про взаємозв'язок між емоціями та діяльністю людини, характер якого безпосередньо впливає на специфіку її особистісного становлення.

Дослідженню даної проблеми присвячені чисельні праці. Зокрема С. Рубінштейн стверджував, що емоція з внутрішньою необхідністю зароджується зі співвідношення (як позитивного, так і негативного) результатів дій та потреб, що є їх мотивом або вихідною спонукою. Такий зв'язок є циклічним: з одного боку, хід і результат діяльності зазвичай викликають у індивіда ті чи інші почуття, з іншого – почуття та емоційні стани впливають на характер діяльності. Тобто емоції не тільки обумовлюють діяльність, але і самі

обумовлюються нею, при цьому характер емоцій, їх основні властивості та структура емоційних процесів залежать від неї (Рубінштейн, 2007).

Описуючи процес породження емоцій в ході діяльності, С. Рубінштейн зазначає, що результат діяльності завжди відповідає або не відповідає найбільш актуальним для особистості в даній ситуації на даний момент потребам. Залежно від цього хід власної діяльності породжує у суб'єкта позитивні або негативні емоції, почуття, пов'язані із задоволенням або незадоволенням. Поява однієї з цих двох полярних якостей будь-якого емоційного процесу буде, таким чином, залежати від співвідношення між дією та її вихідними спонуканнями, що формуються та модифікуються в ході діяльності (Рубінштейн, 2007).

Жодна реальна емоція не може бути зведена до окремо взятої, чистої, тобто абстрактної, емоційності або афективності. Будь-яка реальна емоція являє собою єдність афективного та інтелектуального, переживання і пізнання, оскільки вона включає в себе вольові моменти, потяги, прагнення та ін. Взяті в конкретній цілісності, емоції є спонуканнями, мотивами діяльності. Вони обумовлюють хід діяльності індивіда, будучи самі обумовлені ним. Більш того, аналізуючи взаємозв'язок між емоціями, когніціями і поведінкою, на думку С. Рубінштейна, необхідно говорити не просто про єдність емоцій та інтелекту в житті особистості, але про єдність емоційного, або афективного та інтелектуального всередині самих емоцій, так само, як і всередині самого інтелекту (Рубінштейн, 2007). Відповідно, запропоноване С. Рубінштейном розуміння емоцій дозволяє з іншого боку поглянути на взаємозв'язок емоцій, когніцій та поведінки. Розуміння механізмів цього взаємозв'язку та аналіз його трансформацій в онтогенезі, на нашу думку, дозволяє проаналізувати та описати загальну логіку становлення особистості. Адже, повертаючись до сучасних когнітивістських теорій, можемо сказати, що ланцюжок STEAB (situation è treatment è emotions è behaviour) насправді являє собою цикл, в якому поведінка (або діяльність) призводить до появи нових ситуацій, які відповідно оцінюються та викликають певні емоції. А, отже, і взаємозв'язок між

поведінкою та емоціями є різноспрямованим і лабільним та вдосконалюється у процесі особистісної генези.

Наступним питанням, вартим уваги в межах даної роботи, є становлення емоційності в контексті особистісної генези у період підлітковості. Результати досліджень свідчать, що у підлітковому віці емоційна сфера зазнає суттєвих змін (Круглова, 2017; Greenberg & Paivio, 2007; Robinson, Watkins, & Harmon-Jones, 2013). Дорослішаючи індивід навчається краще диференціювати емоції, межі емоційних понять стають більш точними. У підлітків зафіксовано значне розширення словника емоцій у міру дорослішання і збільшення числа параметрів, за якими розрізняються емоції. Результати наукових пошукувань свідчать, що в межах онтогенезу підлітки реагують на різні прояви навколишнього світу більш інтенсивно, ніж дорослі і діти, а діаметрально протилежні емоційні стани у них можуть швидко змінюватись та повторюватись (Круглова, 2017).

З іншого боку, емпірично дослідивши емоції підлітків, В. Г. Казанська дійшла протилежного висновку: нормативним онтогенетичним явищем для підлітків є «застрягання» на своїх емоціях, як позитивних, так і негативних. При цьому, підвищення рівня емоційності підлітків, на думку дослідниці, пов'язане з інтервальною активацією нервових процесів збудження і гальмування. У підлітковому віці наростає загальне збудження, а процеси гальмування – слабшають, що призводить до безпосереднього та яскравого прояву підлітками своїх почуттів і переживань Крім того, за даними дослідниці, типовою і нормальною для підлітків є амбівалентність почуттів і емоцій по відношенню до одного предмета (Казанська, 2008).

Іншою характерною особливістю підліткового віку є те, що саме на даному етапі розвивається здатність особи до саморегуляції. Тобто, підліток починає краще контролювати прояви власних емоцій. Деякі особливості емоційних реакцій підліткового віку обумовлені гормональними і фізіологічними процесами. Різкі зміни настрою, раптові переходи від екзальтації до депресивності і навпаки, психічна неврівноваженість підлітків

пояснюється посиленням загального збудження і ослабленням умовного гальмування (Круглова, 2017). З огляду на загальну логіку особистісної генези, яка передбачає кризовість даного вікового періоду, емоційна лабільність та широта спектру афективних проявів можуть вважатись цілком нормативними онтогенетичними явищами.

Ретельний аналіз та узагальнення наукових досліджень емоційної сфери підлітків дозволив Є. Ільїну виокремити низку специфічних особливостей, а саме: значну емоційну збудливість (бурхливі прояви почуттів, пристрасність); більшу стійкість емоційних переживань в порівнянні з молодшими школярами; підвищену готовність до очікування страху, що виявляється у високій тривожності; суперечливість почуттів; виникнення переживання не тільки з приводу оцінки підлітків іншими, але і з приводу самооцінки, яка формується у них в результаті становлення їх самосвідомості; сильно розвинене почуття приналежності до групи, що змушує їх більш госто переживати несхвалення значимими однолітками; високі вимоги до дружби та стосунків з друзями (Ільїн, 2001). Тобто, емоційна сфера підлітків характеризується підвищеною реактивністю на подразники зовнішнього світу, а модальність та специфіка прояву емоцій безпосередньо залежать від усталених стандартів, прийнятих в межах референтної для них соціальної спільноти. Відповідно, характер як особистісних проявів загалом, так і окремих якостей афективної сфери визначається специфікою зовнішніх умов, в контексті яких відбувається становлення особистості підлітків.

Важливим фактором, що відображає гармонійність або деструктивність формування емоційної сфери в підлітковому віці, є емоційна компетентність особи. Емпіричні дані свідчать, що розвинена на високому рівні емоційна компетентність сприяє досягненню максимального комфорту як у внутрішньоособистісному, так і в міжособистісному плані (Eisenberg et al., 2001; Shipman & Zeman, 2001). Підтверджуючи цю тезу, науковці зазначають, що труднощі у розпізнаванні почуттів та емоцій інших можуть призводити до появи підліткової депресії, тривоги та девіантної поведінки (Honkalampi et al.,

2009). Водночас уміння швидко і точно розпізнавати емоційні стани оточуючих високо корелює з соціальною успішністю та академічними досягненнями (Eisenberg et al., 2001; Halberstadt et al., 2001). При цьому саме підлітковий вік є сензитивним періодом формування емоційної компетентності. Як було зазначено, у зв'язку з нейробіологічними змінами підлітки переживають часті та інтенсивні зміни емоційних станів, що в нормі призводить до опанування навичок емоційного контролю (Silk, Steinberg & Morris, 2003). В період підлітковості нейронні системи, залучені до процесу емоційної регуляції, проходять «соціальну переорієнтацію», тобто формуються не лише уміння контролювати власні емоційні прояви, але і розпізнавати емоції інших, розуміти їх причини та адекватно на них реагувати (Nelson et al., 2005).

На сьогоднішній день існують емпіричні докази того, що емоційна компетентність підлітків формується їх найближчим оточенням. І хоча таке оточення включає досить широке коло осіб та соціальних осередків, батьки залишаються одними з основних суб'єктів, спостерігаючи та наслідуючи яких, підлітки вчаться маркувати, ідентифікувати та інтерпретувати власні емоції та почуття оточуючих (Telzer et al., 2014).

Науковці виокремлюють два основних механізми, за допомогою яких батьки передають власний емоційний досвід та сприяють розвитку емоційної компетентності своєї дитини. По-перше, батьківська емоційна виразність та переважна емоційна модальність формує соціально-емоційну компетентність підлітка. Так, за даними деяких досліджень, у сім'ях, де батьки виражають переважно позитивні емоції, як правило, виростають підлітки з більш високою емоційною компетентністю (Shipman & Zeman, 2001). Більш того, батьківська емоційна експресивність сприяє формуванню здатності підлітків до інтерпретації та розуміння емоційних реакцій інших людей, а також до засвоєння відповідних ефективних емоційних виразів у соціальних взаємодіях. Водночас у сім'ях із нижчим рівнем експресивності підлітки частіше страждають на алекситимію, тобто нездатність розпізнати та вербалізувати свої емоційні стани і прояви (Eisenberg, et al., 2001). По-друге, батьки, які є

емоційно-відкритими, можуть допомогти своїм дітям впоратись з дискомфортом та успішно висловити свої почуття у ситуаціях підвищеної емоційної напруги (Telzer et al., 2014).

Таким чином, для гармонійного розвитку емоційності підлітка, формування навичок емоційного контролю та саморегуляції значимим є не лише характер міжособистісної взаємодії з близьким оточенням, але і сам факт проживання у сім'ї та безпосереднього контакту з батьками. З іншого боку, будучи позбавленими такого контакту, зокрема внаслідок навчання і проживання в інтернатних установах, підлітки не мають достатньо компетентних взірців для наслідування, що спонукає їх навчатися емоційній експресії, копіюючи поведінку значимих однолітків. Очевидно, що в такому випадку може спостерігатись сповільнення або патологізація формування емоційної сфери.

Досліджуючи причини виникнення патології емоцій, науковці зазначають, що, частіше за все, емоційні розлади виникають внаслідок органічних порушень, психічних захворювань або ж соціальної занедбаності (Greenberg & Raivio, 2007). Втім у деяких ситуаціях емоційні порушення виникають як наслідок патологічних переконань і настанов. Зокрема, А. Холмогорова і Н. Гаранян вважають такими причинами особливі цінності і настанови, що встановлюються у суспільстві та яким індивід прагне відповідати. У разі ж невідповідності індивіда цим фіксованим стандартам може виникати психологічна схильність до емоційних розладів, в тому числі до переживань негативних емоцій, депресивних і тривожних станів (Холмогорова & Гаранян, 2004).

З іншого боку, К. Хорні, описуючи соціокультурну теорію неврозів, звертає увагу на соціальне підґрунтя, що сприяє зростанню тривожних афективних розладів. Частіше за все, таким підґрунтям стає ціннісний конфлікт, який призводить до витіснення власної агресивності і перенесення її на інших. При цьому, придушення агресивності, на думку науковиці, призводить до різкого зростання тривоги через сприймання навколишнього

світу як небезпечного і себе як нездатного протистояти цій небезпеці (Хорні, 2016). Таким чином, передумова формування емоційних проявів (в тому числі і патологічних) вбачається К. Хорні у когнітивній оцінці індивідом своєї особистості та відповідності власних якостей певному стандарту, формування якого визначається суспільними вимогами.

Отже, емоції – це реакції афективно-оціночного характеру на певні події і явища. І якщо приналежність емоцій до афективної сфери є очевидною та не потребує жодних роз'яснень, то оцінна складова перебігу емоційних процесів досить неоднозначно сприймається представниками різних підходів у психології. Так, в межах окремих теорій, наведених вище, емоції розглядаються лише як безпосередні реакції на задоволення або незадоволення певних потреб. При цьому процес формування емоцій описується відповідно до класичного алгоритму, коли специфічний стимул викликає певні специфічні реакції. Відповідно, можна припустити, що одні й ті самі стимули (тобто задоволення або незадоволення тих самих потреб) викликатимуть ідентичні реакції (тобто емоції) у різних людей.

Втім, результати сучасних емпіричних досліджень свідчать про недосконалість такого пояснення. І ланцюжок породження емоцій є дещо більш складним за безпосередній зв'язок між стимулом і реакцією та вміщує у собі певну проміжну ланку. Такою проміжною ланкою є когніції індивіда, тобто його настанови та переконання, сформовані на основі попереднього досвіду, його інтенції в оцінці себе, інших людей та подій навколишнього світу, а також типові для нього когнітивні патерни, тобто глибинні переконання, або ж когнітивні схеми. З урахуванням когнітивної складової, процес породження емоцій виглядає наступним чином: 1) має місце певна подія, соціальна інтеракція, фрустрація, або задоволення потреб; 2) на когнітивному рівні відбувається її оцінка та формування ставлення індивіда до цієї події; 3) на основі когнітивної оцінки виникають ті чи інші емоції (при цьому одна й та сама подія може викликати різні емоційні переживання); 4) під впливом емоцій формується поведінкова реакція на події; 5) типові поведінкові реакції

визначають повторення у житті індивіда тих чи інших подій. Таким чином, процес породження емоцій є циклічним та неодноразово повторюється, відтворюючись на більш складних рівнях. Аналізуючи даний цикл, ми переконуємось у значимості оцінного компоненту в ході формування афективних реакцій, що, з одного боку, підтверджує сформульоване вище визначення емоцій як реакцій афективно-оціночного характеру, а з іншого – вимагає детального аналізу когнітивних та поведінкових проявів в контексті комплексного дослідження особистості.

В ході онтогенезу описаний цикл, неодноразово повторюючись, набуває якісно нових ознак: повторювані когніції об'єднуються в усталені когнітивні схеми, типові емоції формують емоційну модальність, поведінкові реакції утворюють відповідні патерни. Такі зміни та трансформації являють собою процес становлення особистості, а їх детальний аналіз дозволяє описати специфіку та перебіг особистісної генези. Специфіка взаємозв'язків когнітивної, емоційної та поведінкової сфер особистості є індивідуально обумовленою та залежить, передусім, від особливостей психічної організації індивіда. Проте в ній можуть бути виокремлені певні закономірності різних рівнів узагальнення: ті, що властиві всім людям на різних етапах їх вікового становлення; ті, що властиві виключно підліткам; і ті, які є характерними виключно для онтогенезу або дизонтогенезу особистісного становлення. Саме аналізу генетично обумовлених закономірностей і буде присвячено наступний параграф.

2.1.3. Когнітивний та афективний аспекти онтогенезу і дизонтогенезу становлення особистості підлітків. Як було зазначено вище, факторами, що визначають специфіку та ефективність особистісного становлення, є індивідуальні особливості суб'єкта, окремі характеристики його нервово-психічної організації, генетично зумовлені якості та ін. Проте, чи не найважливішим у цьому процесі є характер взаємодії особи з оточенням. В ході міжособистісної взаємодії та соціалізації в широкому розумінні цього слова індивід вчиться розуміти себе і свої потреби, виражати власні прагнення та

актуалізувати свій потенціал (Шимко, 2019). При цьому характер міжособистісної взаємодії визначається не лише психологічними якостями її суб'єктів, але й деякими їх фізіологічними особливостями. До таких фізіологічних особливостей належить, зокрема, специфіка роботи аналізаторів, передусім зорового і слухового, адже саме вони забезпечують орієнтацію в навколишньому (в тому числі і соціальному) світі та дозволяють індивіду максимально ефективно до нього пристосуватись. Враховуючи це, можна припустити, що порушення у роботі одного з зазначених аналізаторів може суттєво впливати на процес особистісного становлення підлітків загалом та на особливості їх афективних і когнітивних проявів зокрема.

Аналізуючи специфіку афективної сфери підлітків, які мають порушення слуху, варто зазначити, що результати наукових досліджень підтверджують своєрідність їх емоційного розвитку, обумовлену обмеженістю емоційного і мовленнєвого спілкування з оточуючими, що викликає труднощі соціалізації, дезадаптацію у суспільстві та окремі невротичні реакції (Речицкая & Кулигина, 2016).

З іншого боку, класичні сурдопсихологічні теорії (Головчиц, 2001; Гадельшина & Еремина, 2013; Івахненко, 2014; Фомічова, 2016), апелюючи до робіт Л. Виготського, визначають, що своєрідність розвитку дітей і підлітків з порушеннями слуху обумовлює інші терміни формування вікових новоутворень, але не порушує їх послідовність та не спричиняє широкої патологізації (Виготский, 1995; Богданова, 2002). Тобто, загальний, а в тому числі і емоційний розвиток підлітків з порушеннями слуху підпорядкований стандартній віковій послідовності, але відрізняється певною відтермінованістю. Така теза підтверджується результатами інших досліджень, відповідно до яких основні закономірності формування і прояву емоцій у дітей та підлітків з порушеннями слуху відтворюють відповідні закономірності, характерні для їх однолітків, котрі не мають таких порушень (Головчиц, 2001).

З іншого боку, емпірично доведено, що для глухих і слабочуючих підлітків характерними є помітні труднощі у розпізнаванні емоцій інших, їх

вербалізації та встановленні причинно-наслідкових взаємозв'язків між власними емоційними переживаннями (Гадельшина & Еремина, 2013).

Тобто ми маємо справу з двома протилежними поглядами на проблему. В межах першого (так би мовити, патологічного) постулюється своєрідність, унікальність, а подекуди навіть і патологічність емоційного розвитку підлітків з порушеннями слуху. Водночас в межах другого (нормативного) підходу емоційний розвиток глухих та слабочуючих підлітків розглядається як такий, що відповідає типовим віковим стандартам і лише відбувається дещо сповільнено порівняно з цими стандартами.

Така дихотомія підходів простежується і в інших роботах. Так, за даними В. Петшак, Б. Корсунської, Н. Морозової та ін., у підлітків з порушеним слухом спостерігається своєрідність формування сенсорної, інтелектуальної та афективно-вольової сфери, що обумовлюється порушеннями мовленнєвого розвитку. При цьому сенсорна депривація, відсутність емоційного впливу оточуючих через усне мовлення, призводить до виникнення стійких порушень комунікації, що супроводжуються незрілістю окремих психічних функцій, емоційною нестійкістю (Vernon & Andrews, 2010).

Підтвердженням справедливості патологічного підходу до розуміння закономірностей формування афективної сфери підлітків з порушеннями слуху є також положення про те, що відносно пізнє знайомство з різноманітним емоційним проявом та реакцій, котре спостерігається у таких осіб, може призводити до численних вторинних несприятливих наслідків. Так, характерними для них є труднощі у встановленні причин емоційних переживань та характеру міжособистісних соціальних відносин (Головчиц, 2001), відносно пізнє і досить фрагментарне формування емпатичних якостей (Лишохва, 2007). Все це збіднює емоційні прояви підлітків з порушеннями слуху, створює у них труднощі, пов'язані з розумінням емоційних станів інших, спрощує міжособистісні стосунки. Крім того, труднощі у вираженні емоцій і почуттів при спілкуванні з оточуючими можуть призводити до порушення

соціальної взаємодії, появив підвищеної дратівливості і агресивності, а також до окремих невротичних реакцій (Кошелева, 2012).

З іншого боку, науковці, котрі дотримуються нормативного підходу до психологічного розвитку осіб з порушеннями слуху, виокремлюють механізми, які дозволяють компенсувати недоліки перебігу комунікативних процесів та відповідно, уникнути загальної патологізації особистості. Одним з таких механізмів є використання додаткових невербальних експресивних засобів для вираження емоцій та переживань, зокрема, жестів, міміки та інших немовленнєвих комунікативних форм (Подпругина, 2014). Тобто, будучи обмеженими у мовленнєвій взаємодії, глухі та слабочуючі підлітки цілком здатні долати ці обмеження та, зрештою, досягати рівня емоційного розвитку своїх однолітків, які не мають порушень слуху.

В межах даної роботи ми, не розділяючи цілковито патологічний підхід, все ж таки притримуємось поглядів на становлення особистості підлітків з порушеннями слуху, а зокрема і їх афективної сфери, як на специфічний процес, котрий являє собою не сповільнене відтворення вікових нормативів, а принципово інший, хоч і не обов'язково патологічний, шлях.

Звертаючись до проблеми емоційного розвитку підлітків, які мають порушення зору, варто зазначити, що наявні на сьогоднішній день у тифлопсихології відомості про силу і глибину їх емоційних переживань також є досить суперечливими. Так, одні автори (Moschos, 2014) вважають, що сліпі та слабозорі підлітки менш емоційні, ніж зрячі, інші, навпаки, підкреслюють підвищену інтенсивність емоційних переживань таких осіб (Pinquart & Pfeiffer, 2011). При цьому, якщо розглядати емоції як відповідь на задоволення, або незадоволення потреб, очевидним стає те, що низка потреб (зокрема фізіологічних) задовольняється сліпими та слабозорими особами у повній мірі. Відповідно і емоції, що виникають при цьому, залежать, передусім, від того, наскільки значимою є певна потреба. Тому, на думку дослідників, в даному випадку навряд чи будуть спостерігатися суттєві відмінності в емоційній сфері

підлітків з порушеннями зору від їх однолітків, котрі не мають таких порушень (Коган & Яковлева, 2016).

Стосовно ж потреб, задоволення яких пов'язане з нормальним функціонуванням зорового аналізатора, дані окремих емпіричних досліджень свідчать, що порушення зору впливають на модальність та глибину емоцій. Наприклад, негативні емоції або відсутність емоційної реакції, що спостерігається у сліпих та слабозорих підлітків при безпосередньому реагуванні на деякі об'єкти, можна пояснити в одному випадку незадоволенням пізнавальних потреб, а в іншому – відсутністю потреби пізнати даний об'єкт. Водночас науковці виокремлюють низку об'єктів та ситуацій, які, залишаючись емоційно-нейтральними для підлітків з нормальним функціонуванням зорового аналізатора, викликають сильні емоційні реакції у їх однолітків з порушеннями зору (Литвак, 1998).

Таким чином, можемо зазначити, що два підходи, які ми умовно назвали нормативним і патологічним та які чітко простежуються при поясненні емоційного розвитку підлітків з порушеннями слуху, не є настільки ж очевидними в межах тифлопсихологічних теорій. Натомість тут відбуваються спроби їх інтеграції та визначення тих аспектів даного процесу, перебіг яких відповідає віковим стандартам (Moschos, 2014), а також аналіз окремих принципово відмінних, патологічних проявів афективної сфери (Липкова, 2001).

При цьому, вивчаючи патології емоційної сфери осіб з порушеннями зору, дослідники зазначають, що постійно висока емоційна напруга може в окремих випадках викликати у них суттєві емоційні розлади (Литвак, 1998; Сорокін, 2003). Зокрема, А. Литвак причину емоційних розладів вбачає, головним чином, у ставленні суспільства до сліпих та слабозорих. Авторка зазначає, що поведінка оточуючих викликає у сліпих та слабозорих осіб загальне негативне ставлення до навколишньої дійсності, що, своєю чергою, призводить до суттєвого підвищення рівня емоційної напруги. При цьому реалізація підвищеної емоційної напруги відбувається за одним з двох

напрямів: 1) прийняття погляду оточуючих на свою особистість, що призводить до втрати самоповаги та формування дисфункційних переконань про себе і навколишній світ і 2) емоційний опір уявленням про свою соціальну та фізичну неповноцінність, що виражається в негативізмі, униканні або агресивній поведінці по відношенню до оточуючих (Литвак, 1998). Таким чином, причиною афективних розладів стають не власне порушення у роботі зорового аналізатора, а їх соціальний контекст, тобто ставлення суспільства до осіб, які є носіями таких порушень.

Загалом же більшість дослідників-тифлопсихологів дотримуються думки, що порушення зору, обмежуючи здатність індивіда до відображення навколишньої дійсності та порушуючи гомеостаз, викликають певні зміни в емоційній сфері індивіда, не змінюючи в цілому суті перебігу емоційних процесів (Литвак, 2008; Солнцева & Белова, 2012). Тобто має місце не загальна специфікація емоційного розвитку таких осіб, а лише модифікація окремих проявів даного процесу.

Ми ж припускаємо, що, як і у випадку з порушеннями слуху, розлади у роботі зорового аналізатора спричиняють своєрідність (саме своєрідність, а не патологічність) особистісного, а зокрема і емоційного становлення підлітків та визначають дизонтогенетичність його перебігу.

Стосовно когнітивного аспекту особистісного становлення підлітків, які мають порушення слуху і зору, то тут увага дослідників традиційно зосереджується навколо проблеми розвитку їх пізнавальних процесів (Андреева 2001; Синьова, 2004; Фомічова, 2016). При цьому вивчається динаміка та специфіка розвитку мислення, пам'яті, уваги та ін., затримки та порушення у їх функціонуванні, а також способи оптимізації та пришвидшення темпів розвитку пізнавальної сфери.

Своєю чергою ми, говорячи про когнітивні прояви особистості, маємо на увазі передусім систему її поглядів на світ, глибинних та проміжних переконань, типових когнітивних схем та патернів. В даному контексті були проведені деякі дослідження серед підлітків, чий розвиток є нормативним

(Nelson, et. al., 2005). Натомість дані, які б стосувались осіб, чие особистісне становлення відбувається в контексті дизонтогенезу, спричиненого порушеннями у роботі аналізаторів – відсутні. Це відкриває перед нами перспективи наукових пошукувань та дозволяє зробити припущення про те, що формування новоутворень когнітивної сфери у підлітків, які мають порушення слуху і зору, відбуваються за специфічним сценарієм, а типові для них глибинні переконання та когнітивні схеми відрізняються від тих, які притаманні їх одноліткам, котрі не мають відповідних порушень. Все це, своєю чергою, визначає загальну специфіку перебігу процесу особистісного становлення підлітків у контексті дизонтогенезу.

2.2. Діяльнісний та поведінковий аспекти онтогенезу і дизонтогенезу становлення особистості підлітків

2.2.1. Теорії та концепції розуміння поведінки людини в контексті її комплексної активної взаємодії з навколишнім світом. Поведінка людини є водночас реакцією на подразники зовнішнього світу, адаптаційним механізмом, способом самоідентифікації (в ході взаємодії з предметним та соціальним оточенням) і самопрезентації. Типові способи поведінки, як реакції на подразники, формують характерологічні патерни, що є суттєвою складовою особистоті та відображають специфіку її діяльності.

Поведінка невідривно пов'язана з емоційною та когнітивною сферами людини. Специфіка емоційного реагування на події визначає типові способи поведінки, а зміни у поведінці можуть впливати на модальність і характер емоційних проявів. Так, наприклад, надмірна тривога може утримувати людину від соціальних контактів, а соціальна ізоляція, схильність до уникання міжособистісної взаємодії – підсилювати тривогу, провокувати появу смутку та інших емоцій. Тобто взаємозв'язок емоцій та поведінки є не лише двостороннім, але й може мати циклічний характер. Аналогічна ситуація спостерігається також і зі взаємозв'язком між когніціями і діями (поведінкою)

людини. Типові думки, ідеї, переконання та настанови визначають характерні для людини способи поведінкового реагування на події, але й зміна поведінки може призводити до трансформації окремих когніцій.

Становлення поведінкової сфери відбувається в контексті онтогенезу та обумовлює його специфіку. Так, становлення особистості передбачає набуття індивідом нового досвіду, який призводить до формування поведінкових патернів та усталених моделей поведінки. Своєю чергою, сукупність таких патернів та моделей, а також їх загальна впливає на подальший перебіг особистісного становлення.

Поведінка індивіда, як зовнішнє відображення його психічного життя: відчуттів, сприймань, емоцій та когніцій вивчається в межах поведінкової психології (біхевіоризму) та є системоутворюючим поняттям загальної концепції поведінкової (біхевіоральної) психотерапії.

Базуючись на філософських основах позитивізму та прагматизму, поведінкова психологія (біхевіоризм) визнає, що науково дослідити можна лише ті факти, котрі були об'єктивно зафіксовані, і водночас заперечує значення абстрактного знання про людину загалом. Таким чином, вивчення поведінки розглядається як принципово важливий процес, що дозволяє вирішити низку практичних проблем, пов'язаних з організацією повсякденного життя людини, оптимізацією процесів навчання та пришвидшення оволодіння окремими навичками, зміною небажаних форм поведінки на більш конструктивні та ін (Ждан, 2004). Наукові основи поведінкової психології були закладені у класичних роботах Е. Торндайка та Дж. Уотсона та базуються на теоріях І. Сеченова, І. Павлова, В. Бехтерева.

У своїх роботах, присвячених вивченню психофізіологічних основ людської поведінки, В. Бехтерев стверджував, що «весь розвиток нервово-психічної діяльності вищих істот може бути зведений до систематичного виховання шляхом життєвого досвіду рефлексів, які значно ускладнюються і можуть загальмовуватись в залежності від тих чи інших умов і потім знову пожвавлюватись у відповідних ситуаціях» (Бехтерев, 2018). Тобто загальні

закономірності функціонування людини можуть вважатись похідними від її рефлексологічних реакцій.

При цьому, на думку В. Бехтерева, разом з вихованням рефлексів відбувається два основних процеси, що складаються, з одного боку, в їх диференціюванні в плані розвитку асоціативних рефлексів під впливом повторюваних зовнішніх подразнень і, з іншого боку, у вибіркового їх поєднанні, котре полягає в тому, що один рефлекс під впливом життєвого досвіду починає активуватися цілою низкою зовнішніх подразнень, хоча і різних за якістю, але таких, що мають ті чи інші спільні зовнішні умови в сенсі їх просторових відносин або послідовності (Бехтерев, 2018, с. 235).

Відповідно до традиційних фізіологічних концепцій, рефлекси мають загальний характер та формуються під впливом низки споріднених або суміжних зовнішніх подразнень. Згодом, внаслідок набуття життєвого досвіду вони поступово диференціюються, стаючи рефlekсами більш специфічного характеру. Наступним етапом диференційовані рефлекси під впливом того ж життєвого досвіду, внаслідок вибіркового поєднання стають рефlekсами синтезованими, викликаними низкою різноманітних, але в певному плані споріднених зовнішніх подразників.

Інший важливий факт, який, на думку В. Бехтерева, розкриває область об'єктивно-психологічного дослідження нервово-психічної сфери, полягає в тому, що всі сліди, що залишаються зовнішніми враженнями, являють сліди рефлексів того чи іншого роду, що представляють собою точки найменшого опору в нервових центрах і збуджують при поживленні ті ж самі рефлекси. При цьому сам процес поживлення під впливом тих чи інших умов може піддаватися гальмуванню (Бехтерев, 2018, с. 447). Таким чином, активність індивіда викликається дією актуальних подразників в даний момент часу, або ж слідовими враженнями від подразника. Іншими словами, так само сильно, як і реальний стимул, може діяти і образ цього стимулу, що відтворюється у свідомості внаслідок активації низки пізнавальних процесів.

Класичні постулати рефлексології сформували першооснову розуміння загальної активності людини та основних механізмів формування її поведінки. Втім, на думку Дж. Уотсона, рефлекторні теорії є «скоріш реакцією на антропоморфізм, а не на психологію, як науку про свідомість» (Уотсон, 2002 с.185). Тобто поведінка людини є чимось більш складним, ніж сума її рефлекторних реакцій, які мають виключно фізіологічну природу.

Дж. Уотсон пояснює специфіку людської поведінки з позицій механістичного детермінізму, описуючи її функціонування як процес одночасного вирішення множинних завдань. При цьому кожній людині властивий набір більш або менш усталених реакцій на ті чи інші ситуації та події. Ці реакції формуються в ході набуття життєвого досвіду, коли найбільш ефективні способи вирішення проблем закріплюються та підтримуються, а ті, які виявились неприйнятними – відкидаються. Отже, знаючи типові для людини реакції, можна не лише пояснити її минулі дії, але й спрогнозувати перспективну поведінку. Описуючи структуру особистості, Дж. Уотсон говорить про необхідність виокремлювати такі її складові, як «загальний рівень поведінки; інстинктивні та емоційні настанови; навички і здібності, а також особливості діяльності» (Уотсон, 2002, с. 653). Отже, поведінка виступає чимось більш широким, ніж сума простих фізіологічних реакцій на подразники та формується на основі механізмів свідомого вибору найбільш конструктивних способів дії в кожній конкретній групі ситуацій. Для позначення такого вибору та закріплення оптимальних способів поведінки Дж. Уотсон пропонує використовувати біологічне поняття «научіння» (Уотсон, 2002).

Зі схожих позицій у своїх дослідженнях виходить Ф. Скіннер, котрий, зберігаючи в науковому дискурсі термін «научіння», говорить про необхідність вживати його в контексті перерозподілу реакцій на класи в складній ситуації та вводить поняття «оперантного научіння» (Skinner, 2011, с. 287). Спираючись на дані експериментальних досліджень та теоретичний аналіз поведінки тварин, Б. Скіннер виокремлює три види поведінки: безумовно-рефлекторну, умовно-рефлекторну та оперантну (Skinner, 2011).

Безумовно-рефлекторні дії відбуваються на досвідомому рівні і мають виключно фізіологічний характер. Своєю чергою умовно-рефлекторні типи поведінки, що виникають внаслідок дії стимулів, називаються респондентною поведінкою. Вони становлять лише фрагмент загального спектру поведінки, але не можуть самостійно забезпечити адаптацію в середовищі існування. Процес пристосування формується на основі активних спроб – впливу особи на навколишній світ, деякі з яких випадково можуть призводити до корисного результату, який при цьому закріплюється. Натомість оперантна поведінка за Б. Скінером – це реакції, які не викликаються стимулами, а викликають його (Skinner, 2011). Тобто, використовуючи для вирішення певних завдань різні типи поведінки, людина, як і деякі вищі тварини, аналізує інформацію про їх ефективність та визначає ті, які виявились найбільш ефективними і допомогли досягти бажаного результату за рахунок найменших енергетичних затрат. Такі способи дії закріплюються, формуючи типові поведінкові патерни.

Отже, класичний поведінковий підхід у психологічній науці описує низку лінійних закономірностей формування поведінки, які можна описати двома формулами: «стимул-реакція» (умовно-рефлекторне навчіння) та «реакція-стимул-реакція» (оперантне навчіння). При цьому нівелюється значення біологічного, генетичного факторів при формуванні особистості та загальної структури її активності і діяльності, а також ігноруються глибинні внутрішньоособистісні детермінанти поведінки. Практично поведінка розглядається як результат навчіння, коли навички формуються шляхом спроб і помилок в ході стихійного некерованого процесу.

Противагою такому механістичному підходу до пояснення поведінки як процесу накопичення досвіду та формування типових реакцій на подразники зовнішнього світу стали роботи необіхевіористів, зокрема Е. Толмена, К. Халла та ін. Доповнюючи класичні рефлексивно-орієнтовані теорії, К. Халл висуває концепцію «часткових антиціпаційних реакцій нагородження» (Hull, 1974), в межах якої відбувається спроба пояснити появу чергових елементів поведінки при вирішенні складних задач, коли первинне підкріплення призупиняється до

надання остаточної і вірної відповіді. Такий принцип підкріплення і мотивації другого рівня прояснює вплив навчання на прагнення до діяльності і бажання досягати успіху. Тобто піднімається питання про значення підкріплення, його обов'язковість, або необов'язковість, а також про те, який характер підкріплення є найбільш конструктивним для формування тих чи інших реакцій. Характер підкріплення при цьому визначається його регулярністю та модальністю (позитивною, або негативною).

Своєю чергою, Е. Толмен теж говорить про необхідність розширення традиційної для біхевіоризму схеми, в межах якої поведінка людини розглядається як реакція на певний стимул та доповнення її проміжною ланкою. Такою ланкою, на думку науковця, може стати внутрішня (проміжна) змінна, тобто особистісна детермінанта дій людини. Ця детермінанта утворюється на основі не лише формального попереднього досвіду особистості, але і її настанов, очікувань, індивідуально-психологічних та характерологічних особливостей. В процесі життєдіяльності у людини формується, те, що Е. Толмен називає «когнітивними картами» (Tolman, 1959), а саме структурний елемент поведінки, який вказує напрями руху і взаємозв'язку фрагментів середовища, а також визначає, які реакції-відповіді є найбільш конструктивними в даній ситуації. Карти бувають вузькими, тобто такими, що охоплюють невеликий фрагмент реальності, або більш широкими. Вони можуть бути правильними або неправильними, визначаючи успішність руху до мети.

Поняття «когнітивних карт», запропоноване Е. Толменом, широко вживається у сучасній психології для позначення сенсорних психічних конструкцій, що являють собою асоційовані візуальні образи, спогади і уявлення, котрі репрезентують знайомі людині ділянки навколишнього світу. Вони є складними чуттєвими психічними конструкціями, переважно візуальними фрагментами глобальної індивідуальної моделі-репрезентації навколишнього світу. Саме на основі когнітивних карт формуються усталені форми активності людини та типові для неї поведінкові патерни. Такий підхід

дозволяє враховувати не лише формально-механістичні детермінанти реагування на події, але й особистісні та індивідуальні чинники.

Ще одним важливим етапом розвитку поведінкової психології стало зародження ідей соціального біхевіоризму, представники якого говорили про роль суспільства у процесі формування типових поведінкових реакцій індивіда. Так У. Самнер сформулював два основних принципи соціального біхевіоризму, до яких належить універсальність природного відбору (котрий є водночас і боротьбою за соціальне існування) та автоматичний і неухильний характер соціальної еволюції. Виходячи з цього, У. Самнер розглядає соціальну нерівність як природну і необхідну умову існування цивілізації та говорить про переваги стихійності у соціальному розвитку індивіда і групи (Sumner, 1996). При такому підході поведінка людини розглядається як еволюційний механізм пристосування до умов соціальної взаємодії та формується відповідно до умов та вимог суспільства, в межах якого функціонує індивід.

Своєю чергою, А. Бандура, автор концепції соціального наuczіння, стверджує, що «природу людини можна представити з точки зору соціального наuczіння як набір можливостей, що можуть бути сформовані та опосередковані набутиим досвідом і представлені широким різноманіттям форм в контексті біологічних обмежень» (Бандура, 2008, с. 27). При цьому рівень психологічної та фізіологічної зрілості людини визначає те, що вона може засвоїти на кожному етапі свого вікового розвитку. Таким чином, особистісне становлення являє собою процес набуття досвіду (головним чином соціального) та його верифікацію в конкретних життєвих умовах.

При цьому, набуття досвіду можливе як в ході безпосередньої активної взаємодії з навколишнім світом, так і в результаті спостереження за діяльністю та взаємодією інших людей. На думку А. Бандури, «принципи наuczіння мали б обмежену цінність, якби попередні детермінанти могли формуватися тільки на основі особистого досвіду» (Бандура, 2008, с. 95). Отже, базуючись на тому факті, що індивідууми емоційно реагують на навколишні предмети і інших людей на основі стереотипів, автор стверджує, що для формування нових форм

поведінки людини особистий контакт не є обов'язковим. Процес засвоєння нового досвіду відбувається через когнітивні процеси, коли позитивні і негативні символи основних переживань є основою для подальшого навічіння. При цьому слова, що викликають емоційне збудження, часто виступають в ролі засобів очікуваного навічіння.

Таким чином, на відміну від представників раннього біхевіоризму, А. Бандура декларує принциповий вплив соціального фактору на поведінку та особистісні якості людини. Крім того, він визнає роль когнітивних та емоційних процесів в ході набуття людиною досвіду та утворення нових форм поведінки, а також говорить про роль другої сигнальної системи в цьому процесі. Це робить теорію соціального навічіння співзвучною з діяльнісними теоріями та позбавляє її традиційного для біхевіоризму редукціонізму.

Підводячи проміжні підсумки, можна сказати, що в ході розвитку теорій навічіння найбільша увага приділялась двом основним проблемам. Перша проблема пов'язана з пошуком причин та приводів, які активують процес навічіння, а друга – з питанням про необхідність повсякчасного підкріплення для формування певних патернів поведінки. Доречно виокремити два напрямки вирішення першої проблеми. Представники першого (Б. Скіннер, К. Халл та ін.) стверджують, що закріплюється схема «стимул-реакція», а представники другого (Е. Толмен) – що максимально ефективно встановлюється асоціація «стимул-стимул». Варто зазначити, що складна поведінка людини не може бути редукована до процесу простого реагування на подразники. Латентність реакції в більшості випадків людської поведінки є свідченням того, що в даному процесі задіяна не проста послідовність «стимул-реакція». Для пояснення цього можна звернутись до теоретичних конструкцій, які враховують значення різноманітних змінних у вигляді антипаційних реакцій нагородження.

Друге питання, яке виникає в ході аналізу поведінкових теорій, стосується ролі підкріплення в процесі опанування нових форм поведінки. Варто зазначити, що деякі прихильники теорії «стимул-реакція» (зокрема

К. Халл) стверджують, що підкріплення необхідне завжди. Однак в певних ситуаціях нелегко визначити фактор підкріплення навіть в тому випадку, якщо в межі поняття підкріплення включити первинне нагородження експлорації і спонукання, а також вторинне підкріплення (Mayer, Sulzer-Azaroff & Wallace, 2011). Ослаблення руху, дія чи припинення дії стимулу, припинення реакції – все це може мати характер підкріплення. На даний час не існує теорії, яка могла б інтегрувати всі експериментальні дані, що стосуються підкріплення, тому дане питання залишається перспективним для розробки в межах поведінкової психології.

Теоретичні постулати поведінкової психології склали основу поведінкової терапії – напрямку практики, спрямованого на вирішення психологічних проблем людини за рахунок модифікації її поведінкових реакцій. Загальна методологія поведінкової психотерапії побудована навколо припущення про тісний різносторонній взаємозв'язок між поведінкою людини, її емоціями та когніціями. Відповідно, допомагаючи людині видозмінити неефективні форми поведінки, психотерапевт чинить вплив на її когнітивну та афективну сфери.

Поведінкова психотерапія, базуючись на класичних засадах біхевіоризму та теорії наuczіння, характеризується суворим емпіризмом та орієнтацією виключно на результати експериментальних досліджень поведінки людини. При цьому дещо нівелюються ті явища, які не можуть бути об'єктивно зафіксованими, вимірними та верифікованими. Загалом, поведінкова психотерапія інтегрує декілька підходів та методів (умовно-рефлекторна терапія, систематична десенсибілізація, когнітивно-поведінкова терапія та ін.) і є формою психологічної практики, орієнтованою на вирішення конкретних, чітко окреслених проблем, робота з якими не вимагає врахування складних несвідомих механізмів функціонування психіки.

В контексті поведінкової терапії хвороблива поведінка розглядається як одна з багатьох форм активності людини, яка підпорядковується тим самим законам, що й здорова поведінка. Спираючись на теоретичний концепт

біхевіоризму, згідно з яким поведінка є результатом навчіння, Дж. Вольпе висуває припущення про можливість терапевтичного навчіння, що ґрунтується на загальних принципах психотерапії (Wolpe, 1990). Саме хвороблива поведінка, тобто така, що спричиняє страждання людини або її безпосереднього оточення є об'єктом терапевтичного втручання. Усунення, або модифікація хворобливої поведінки, дозволяє знизити психоемоційну напругу пацієнта і досягнути заздалегідь узгоджених цілей терапії. Таким чином, на думку В. Ромека, поведінковою психотерапією може бути названа будь-яка форма заснована на експериментальних даних і контрольованого навчіння новим, більш ефективним і здоровим, формам поведінки, а також зміна (модифікація) або усунення хворобливих форм поведінки, що знижують психоемоційне благополуччя людини (Ромек, 2002).

Своєю чергою Н. Вільс стверджував, що на відміну від квазіпсихологічних моделей психічних відхилень, що мають у своїй основі біологічні або фізіологічні передумови, поведінкова психотерапія використовує психологічну модель порушень поведінки, яка має ряд характерних рис: 1) численні особливості поведінки, які традиційно вважаються хворобливими, в межах поведінкової терапії розглядаються як психологічні труднощі або життєві проблеми; передбачається, що кожна людина в ході свого життя стикається з тими чи іншими проблемами; 2) визнається, що хвороблива поведінка в основному набувається протягом життя за тими ж законам, що й нормальна поведінка; принципи зміни здорової і хворобливої поведінки загалом однакові, і тому на останню можна впливати звичайними методами; 3) поведінка людини у значній мірі залежить від ситуативних змінних, і тому має розглядатися у взаємозв'язку з актуальною ситуацією і виходячи з її особливостей; значення історичного і причинного аналізу життєвого шляху людини при цьому нівелюється; 4) для того, щоб змінити поведінку, не обов'язково розуміти походження проблеми і причини її виникнення; по-перше, ці дані дуже важкодоступні, по-друге, на даному етапі розвитку психологічної науки і практики загальний обсяг знань про причинно-наслідкові

зв'язки між психічними явищами є недостатнім; 5) для терапії необхідно попередньо проаналізувати проблему з урахуванням багатьох модальностей і обрати методи, що є прийнятними для застосування в контексті виявлених особливостей; 6) способи і прийоми терапії підбираються виключно індивідуально, стосовно до різних людей і їх особистих проблем (Wills & Ainette, 2011). Таким чином, позиція Н. Вільса полягає в тому, що психічні процеси та якості, перебуваючи у тісному взаємозв'язку з поведінкою, можуть бути легко видозмінені внаслідок цілеспрямованого впливу на поведінку. Проте, на нашу думку, такий підхід є дещо редуccionістським, оскільки, по-перше, передбачає директивний поведінковий детермінізм, який є очевидно обмеженим, а, по-друге, не враховує генетичний аспект існування індивіда та нівелює процесуальний аспект його особистісного становлення.

Таким чином, поведінкова психотерапія являє собою форму короткотривалої, проблемно-орієнтованої психологічної допомоги, заснованої на теорії наuczіння та орієнтованої на модифікацію, або усунення деструктивних форм поведінки і заміну їх на більш конструктивні. Це, своєю чергою, стає причиною до змін в афективній та когнітивній сферах людини та призводить до посилення її адаптаційних ресурсів та підвищення рівня психоемоційного благополуччя. Втім, ігнорування глибинно-психологічних процесів функціонування психіки та впливу несвідомого на особистість та діяльність людини обмежує сфери практичного застосування поведінкової психотерапії та призводить до зниження її ефективності у роботі з більш складною комплексною проблематикою.

Враховуючи все, сказане вище, можна стверджувати, що поведінка людини – це складна форма її реагування на стимули зовнішнього середовища, а також пошукової активності, спрямованої на віднайдення найбільш ефективних способів вирішення завдань. Комплексне вивчення поведінки людини в межах біхевіористичного підходу дозволяє пояснити становлення і функціонування її психічних процесів та загальну специфіку особистісної актуалізації.

З іншого боку, редуковане пояснення всього багатоманіття психічних проявів людини виключно через її поведінкові реакції має низку суттєвих обмежень. Одне з основних положень критики поведінкового підходу пов'язане саме з його редукціонізмом та елімінацією значення когнітивних, метнальних проявів людського існування. Так, К. Коффка заперечував проти зведення оволодіння новими формами поведінки виключно до механічного тренування та реагування на окремі стимули. Натомість, він пропонував розділити цей процес на дві складові, перша з яких включає питання про первинну реакцію як спосіб респондентної поведінки, а друга – порушує питання про спосіб закріплення такої реакції. Першу реакцію він називав «проблемою успіху», а другу – «проблемою пам'яті» та говорив про їх суттєву різноплановість. В результаті Ф. Кофка сформулював уявлення про акт початкового віднайдення правильної дії як про раптовий інсайт, але зберіг незмінними механістичні уявлення про весь подальший процес повторення і закріплення успіху, що був досягнутий в ході раптового «освянення» (Кофка, 2016). Отже, вивчаючи виключно поведінку та ігноруючи при цьому свідомість та несвідоме людини, поведінкова психологія обмежує себе в засобах пояснення досліджуваних явищ.

Крім того, критичні зауваження в бік поведінкової психології часто бувають пов'язані з характером її поняттєво-категоріального апарату, покликаного пояснити основні закономірності поведінкових реакцій людини. В даному контексті Н. Холмський стверджував, що «Ф. Скінер створив ілюзію суворой наукової теорії, що може бути застосована в широкому діапазоні, хоча насправді цілком імовірно, що поняття, які використовуються для опису реальної поведінки, є лише омонімами, між значеннями яких існує досить слабкий зв'язок» (Chomsky, 2017). За словами Н. Холмського, базові терміни біхевіоризма «стимул» і «реакція» використовуються для відображення досить вузького кола значень, коли «стимулом» називається фрагмент оточення, а «реакцією» – фрагмент поведінки. Відповідно, динамічні закони, що співвідносять їх, демонструють непрямі та редуковані залежності. При цьому,

слово «стимул» часто втрачає свою об'єктивність, оскільки перестає бути частиною фізичного світу, стаючи, натомість, частиною організму. Стимул визначається тоді, коли спостерігається реакція людини (наприклад, мовленнєва). Проте, мовленнєва реакція не може бути прогнозована засобами зовнішніх предметних стимулів, оскільки невідомо, якими є поточні стимули, доки не виникає реакція індивіда на них. Крім того, не маючи змоги управляти властивостями фізичного об'єкта, на які індивід реагує (окрім штучних ситуацій лабораторного експерименту), досить складно верифікувати реальні детермінанти поведінки та виокремити їх з багатоманіття стимулів (Chomsky, 2017). Подібні зауваження до наукового дискурсу можуть бути екстрапольовані і на інші ключові терміни поведінкової психології.

Отже, два основних напрями критики біхевіоризму пов'язані, з одного боку, з редукціонізмом та спрощенням тлумачення детермінант людської активності, поведінки і діяльності, а з іншого, – з обмеженістю, викликаною вживанням термінів з фізики та біології на противагу власне психологічним поняттям. Така обмеженість послаблює загальний теоретико-методологічний апарат даного підходу та робить його недостатнім для побудови комплексних наукових узагальнень, котрі, в тому числі, могли б пояснити значення поведінкових проявів у контексті особистісної генези. Саме тому, висвітливши основні аспекти становлення поведінкового підходу у психології та особливості його реалізації у сучасній психотерапевтичній практиці, ми б хотіли звернутись до діяльнісного підходу, який характеризується, натомість, суворю науковістю та спирається на чітку і послідовну методологічну основу.

2.2.2 Аналіз процесу особистісного становлення з позицій діяльнісного підходу. Вивчення поведінки як способу реактивної та проактивної взаємодії людини з навколишнім світом стало важливим етапом розвитку психологічної науки. Як видно з попереднього параграфу, біхевіористичні теорії та концепції пояснюють специфіку формування поведінкових реакцій; взаємозв'язки між силою, інтенсивністю та характером зовнішнього подразника та особливостями реакцій, що виникають,

послідовність виникнення реакцій (у відповідь на активний стимул, або для його активації); закріплення окремих форм поведінки і їх вплив на загальний характер особистісних проявів та ін.

Втім, поведінкові теорії мають низку обмежень. Так, О.Ткаченко, критикуючи механістичність біхевіоризму, говорив про його обмеженість в поясненні зв'язку поведінки людини з вищими психічними функціями. На його думку, «в класичному біхевіоризмі категорія дії виявляється відірваною від образу; без інформації, без зв'язку з пізнавальними компонентами дія стає механічною, сліпою, позбавленою орієнтації» (Ткаченко, 2009). Тобто, редукція всього багатоманіття форм людської активності до більш або менш стандартних реакцій на окремі стимули, призводить до спрощення розуміння психічних проявів людини, її свідомості та несвідомого.

Саме тому у відповідь на механістичні поведінкові теорії у психології з'явився діяльнісний підхід, представники якого описували активність суб'єкта в контексті його взаємодії з предметним і соціальним світом та з урахуванням індивідуально-психологічних і особистісних якостей. Зокрема О. Леонт'єв трактував діяльність, як «молярну, неаддитивну одиницю життя тілесного, матеріального суб'єкта; у більш вузькому розумінні, тобто на психологічному рівні, це одиниця життя, опосередкованого психічним відображенням, реальна функція якого полягає в тому, що воно орієнтує суб'єкта в предметному світі» (Леонт'єв, 2003, с. 126). Іншими словами, діяльність – це не реакція і не сукупність реакцій, а система, що має будову, свої внутрішні переходи і перевтілення, свій розвиток, який відбувається відповідно до загальних закономірностей біологічного, соціального та психічного розвитку індивіда.

Як зазначає Г. Суворова, умовно можна виокремити три напрямки досліджень, в яких закладені контури діяльнісного підходу в психології: 1) знаково-символічний напрямок (Л. Виготський); 2) діяльнісний напрямок: діяльність як самостійний предмет дослідження (О. Леонт'єв); 3) особистісний

напрямок: особистість формується в діяльності (С. Рубінштейн) (Суворова, 2003, с. 191).

В роботах Л. Виготського і його колег суттєва увага приділяється вивченню загальної активності людини, як передумови для формування її діяльності. При цьому активність розкривається з боку становлення її як знакової, предметної. Особливо детально цей план уявлень про активність виявляється при аналізі рис, притаманних «інструментальному методу», розвиненому в роботах Л. Виготського (Выготский, 2005). При цьому еволюція людської діяльності та розвиток нових її форм є нерозривно пов'язаними з опануванням знакової системи, властивої тому суспільству, в якому відбувається становлення і розвиток особистості.

Проблема активності як основи та детермінанти формування діяльності, розглядається також у роботах В. Петровського та М. Ярошевського, котрі виокремлюють такі складові активності людини, як мотиваційну основу активності, потреби, цільову та інструментальну основу активності (Петровский & Ярошевский, 1998). Зупинемось детальніше на кожній з них.

Мотиваційна основа активності полягає в тому, що людина, будучи активною, відтворює свої життєві стосунки зі світом. Це, своєю чергою, означає, що вона має в собі внутрішній образ цих стосунків, котрі є досить різноплановими. Тому цілком доцільно вважати «Я» людини множинним. Втім, розуміння мотиваційних основ активності не вичерпується лише спрямованістю на різні інтерпретації суб'єктності людини як діяча. Необхідним є аналіз потреб, які задовольняє суб'єкт, діючи в світі. Потреби – це стани живої істоти, що виражають її залежність від конкретних умов існування і виступають джерелом її активності.

Цільова основа активності визначає ціль діяльності, як передбачення її результату, образ можливого як перспективний образ актуального. При цьому варто розрізняти цілі і мотиви активності людини. У мотивах, так само як і в цілях, прогнозується імовірнісне майбутнє. Але воно співвідноситься з самим суб'єктом; в мотивах фіксується те, чим є активність для суб'єкта. Цілі

активності орієнтовані назовні, в них передбачений результат, який повинен існувати об'єктивно. З іншого боку, мотиви – це надбання самого суб'єкта, що може бути представлене унікальними і глибинними його переживаннями та не завжди знаходить відгук і розуміння у інших людей.

Інструментальна основа активності передбачає, що процес реалізації діяльності відбувається за рахунок використання людиною певних засобів у вигляді різноманітних пристосувань, інструментів, знарядь. Окрім конкретних предметів фізичного світу, інструментами діяльності можуть бути також органи людського тіла, тобто всі операції, котрі виконує людина, пов'язані з її руховою активністю (Петровский & Ярошевский, 1998).

Таким чином, відповідно до концепції В. Петровського та М. Ярошевського, для виникнення цілеспрямованої активності людини має існувати власне мета цієї активності, потреба у її реалізації, прагнення і готовність людини до активності, а також об'єктивні засоби та інструменти її втілення. При такому підході трактування активності людини принципово відрізняється від активності тварин, у той час, як в межах класичного біхевіоризму механізми формування людської поведінки часто ототожнювались з відповідними механізмами у тварин. Крім того, переважна частина експериментальних досліджень, котрі лягли в основу біхевіоризму, були проведені на тваринах, а їх результати в повному обсязі екстрапольовані на людську поведінку. Тобто, говорячи про чотириаспектну основу людської активності, представники діяльнісного підходу декларують антропологічне тлумачення проблеми і наголошують на суб'єктності діяльності. Такий підхід дозволяє не лише описати діяльність як специфічно людський прояв, але й дослідити динаміку її становлення в контексті особистісного онтогенезу.

Питання взаємозв'язку та розрізнення понять «діяльність» та «активність» висвітлюється також в роботах Б. Ломова, котрий стверджував, що «діяльність в найбільш широкому розумінні відноситься до будь-яких активних систем; у цьому значенні поняття «діяльність» є еквівалентним

терміну «активність» і безумовно може застосовуватися при описі і аналізі дуже широкого класу явищ, зокрема і психічних» (Ломов, 1999, с. 192).

Своєю чергою, М. Басов запропонував вважати діяльність особливою структурою, що складається з окремих актів і механізмів, зв'язки між якими регулюються завданнями. При цьому, структура діяльності може бути стійкою, стабільною, але вона може також кожного разу формуватись заново. У будь-якому випадку, діяльність є суб'єктивною: за всіма її актами і механізмами стоїть суб'єкт, «людина як діяч у середовищі» (Басов, 2007). Декларування одночасної стійкості та лабільності діяльності робить погляди М. Басова співзвучними з ідеями, сформульованими в межах поведінкової психології, відповідно до яких найбільш ефективні форми поведінки закріплюються та виникають кожного разу при дії подібних подразників. Але, щойно ці форми втрачають свою ефективність, або ж у випадку, якщо змінюються стимули, що надходять з зовнішнього середовища, людина здатна досить швидко і продуктивно формувати нові патерни поведінкових реакцій. Це в черговий раз підтверджує співзвучність поведінкових та діяльнісних теорій, хоча між ними є також і чисельні відмінності, про які вже було сказано та ще йтиметься далі.

В контексті загального вивчення діяльності, як психологічної категорії значна увага приділяється аналізу її окремих складових – дій та дослідженню психофізіологічних механізмів їх реалізації. Звертаючись до даної проблематики, В. Зінченко стверджував, що в результаті виокремлення і дифференціації, що відбуваються в ході становлення особистості, виникає відносна автономізація дії, образу, слова, думки, афекту, і йдеться вже не про їх інтеграцію, а про союз, координацію, субординацію та інші шляхи, покликані забезпечувати необхідну взаємодію автономізованих підсистем (Зінченко, 2009). Відповідно, генеза особистості являє собою вдосконалення структури діяльнісних підсистем, вибудовування ієрархії внутрішньосистемних взаємозв'язків та набуття нових властивостей, характерних для діяльності, як цілісного утворення.

При цьому, на думку О. Ткаченка, «дія (психофізіологічна, психосоціальна) – це продукт та умова інтеріоризації та екстеріоризації психічних властивостей суб'єкта. Людина взаємодіє з предметами соціального оточення, в яких «інкорпоровані» людські сутності сили. Предмет стає немовби «екстеріоризацією» дій людини. Присвоюючи («інтеріоризуючи») продукти суспільного виробництва, людина здійснює стосовно них дії, адекватні тим, які використовувались у процесі упредметнення («екстеріоризації») людських сутнісних сил» (Ткаченко, 2009, с. 83). А отже, взаємодіючи з предметами і явищами навколишнього світу, людина включає їх у систему власного суб'єктивного простору, опановуючи при цьому нові способи реагування, які, в результаті накопичення й аккумуляції, стають новими формами діяльності.

Принципово важливими для розуміння загальної логіки та методології діяльнісного підходу в психології є роботи О. Леонтьєва. Говорячи про діяльність загалом, він стверджував, що основною її характеристикою є предметність. Власне, в самому понятті діяльності, на думку О. Леонтьєва, імпліцитно міститься поняття її предмета, а вираз «безпредметна діяльність» є позбавленим будь-якого змісту (Леонтьєв, 2003). Діяльність може здаватися безпредметною, але наукове дослідження діяльності необхідно вимагає відкриття її предмета. В іншому випадку йтиметься не про діяльність, а про інші форми активності.

При цьому предмет діяльності, відповідно до концепції О. Леонтьєва, виступає в двох основних проявах: первинному – в своєму незалежному існуванні, як такий, що підкоряє собі і перетворює діяльність суб'єкта, та вторинному – як образ предмета, як продукт психічного відображення його властивостей, що здійснюється в результаті діяльності суб'єкта і не може бути здійснене за жодних інших умов (Леонтьєв, 2003). І тут знову постає питання про значення аналізу свідомості та особистісних проявів людини для розуміння характеру і специфіки її діяльності.

Для відповіді на це питання варто більш детально зупинитись на загальній структурі діяльності та проаналізувати особливості її формування в

процесі життєвого становлення особистості. Будь-яка діяльність має циклічну структуру і включає такі складові, як: початкова афферентація, в ході якої відбувається сприймання дії зовнішнього стимулу; ефекторні процеси, що реалізують контакти з предметним середовищем; корекція і доповнення за допомогою зворотних зв'язків вихідного афферентного образу (Леонтьєв, 2003). В ході особистої генези ці цикли, неодноразово повторюючися, видозмінюються, вдосконалюються та набувають якісно нових ознак.

При цьому, на думку О. Леонтьєва, основна суть полягає не в самій циклічній структурі, а в тому, що психічне відображення предметного світу породжується не безпосередньо зовнішніми впливами (тобто не механічними «стимулами»), а тими процесами, за допомогою яких суб'єкт вступає в практичні контакти з предметним світом і які підкоряються його незалежним властивостям, зв'язкам і відношенням (Леонтьєв, 2004). Це означає, що «афферентатором», який управляє процесами діяльності, первинно є сам предмет і лише вторинно – його образ як суб'єктивний продукт діяльності, який фіксує, стабілізує і несе в собі її предметний зміст. Інакше кажучи, здійснюється подвійний перехід: від предмета до процесу діяльності і від діяльності до її суб'єктивного продукту. Але перехід процесу в форму продукту відбувається не тільки на полюсі суб'єкта, або на полюсі об'єкта, трансформованого людською діяльністю; в цьому випадку регульована психічним чином діяльність суб'єкта переходить у властивості її об'єктивного продукту (Леонтьєв, 2004, с. 341). Це вчергове підтверджує суб'єктну обумовленість діяльності та її детермінованість психофізіологічними, індивідуальними та особистісними якостями суб'єкта діяльності.

Іншою важливою проблемою, що вирішується в межах діяльнісного підходу, є соціальна обумовленість людської діяльності. Як вже було зазначено, в межах класичного біхевіоризму поза увагою залишається роль соціуму у процесі формування типових поведінкових реакцій індивіда. Лише у роботах представників соціального біхевіоризму, зокрема О. Бандури, робляться спроби пояснення детермінації поведінки людини суспільними стереотипами,

властивими тому середовищу, в якому вона перебуває (Бандура, 2008). Такий підхід є співзвучним з нашою позицією, оскільки соціокультурна обумовленість поведінки передбачає її тісний зв'язок з когнітивною сферою індивіда. Адже збереження та відтворення культурних і соціальних патернів базується, передусім, на когнітивних процесах. Відповідна когнітивно-поведінкова дихотомія лежить в основі нашої дослідницької моделі.

Дещо інакше трактується ця проблема представниками діяльнісного підходу. Так, на думку С. Рубінштейна, діяльність є суспільно-орієнтованою та нерозривно пов'язаною зі свідомістю людини. Науковець вважав, що «оскільки діяльність людини загалом та окремі дії зокрема необхідні головним чином для задоволення не особистих, а суспільних потреб, дії людини, будучи спрямованими не на предмети, призначені для задоволення її потреб, не можуть виникнути інстинктивно, а лише внаслідок усвідомлення залежності задоволення особистих потреб від виконання дій, спрямованих на задоволення суспільних потреб: за рахунок суспільного характеру людської діяльності вона з інстинктивної – якою була у тварин – стає свідомою» (Рубинштейн, 2002, с. 371). Таким чином, діяльність можна розглядати не як адаптаційну реакцію індивіда, спрямовану на задоволення вітальних потреб, а як більш складну форму взаємодії зі світом (в тому числі і соціальним), метою якої є вдосконалення системи взаємозв'язків між індивідом та навколишнім середовищем, перетворення цього середовища та вдосконалення самого індивіда.

Разом з тим, на думку С. Рубінштейна, виникає можливість як сходження, так і розбіжності між мотивом і метою діяльності. Прямою метою суспільно-організованої людської діяльності є виконання певної суспільної функції; мотивом же її для індивіда може виявитися задоволення особистих потреб. У міру того, як суспільні та особистісні інтереси і мотиви розходяться у індивіда, розходяться також мотиви і цілі його власної діяльності; в міру того, як вони сходяться, сходяться також мотиви і цілі діяльності людини (Рубинштейн, 2003).

Отже в структурі діяльності можна виокремити дихотомію індивідуального та соціального. Ця дихотомія є передумовою для виникнення протиріч між індивідуальною значимістю певних відів діяльності та їх соціальною користю. Проте вирішення цих протиріч, пошук балансу між соціальним та індивідуальним і досягнення єдності загальної структури діяльності призводить до вдосконалення і диференціації початкових її форм та сприяє саморозвитку індивіда. На нашу думку, саморозвиток, що є результатом вдосконалення форм діяльності, може бути підґрунтям для гармонійного та безконфліктного особистісного становлення на етапі підлітковості.

Єдність діяльності виступає як єдність тих цілей, на які вона спрямована, і мотивів, з яких вона виходить. Мотиви та цілі діяльності, на відміну від мотивів і цілей окремих дій, мають зазвичай узагальнений, інтегрований характер та виражають загальну спрямованість особистості, яка в ході діяльності не тільки проявляється, але і формується.

Аналізуючи мотиви людських дій, С. Рубінштейн стверджував, що вони пов'язані зі своєю метою, оскільки мотивом є спонукання або прагнення її досягти. Але мотив може відокремитися від мети і зміщуватись на саму діяльність, або ж на один з результатів діяльності (Рубінштейн, 2003).

Питання, пов'язані з визначенням характеру мети діяльності, розкриваються в роботах В. Шадрикова, котрий стверджує, що мета будь-якої діяльності виступає в двох аспектах: ідеальному або уявному прогнозуванні майбутнього результату і рівні досягнень, на який претендує особистість (Шадриков, 2016).

Реалізація мети діяльності призводить до досягнення певного результату діяльності. При цьому, на думку С. Рубінштейна «успіх взагалі окрилює, особливо той, що дістається з докладанням певних зусиль і сприймається як заслужений результат виконаної праці. Але успіх, що дістався занадто легко може роззброїти, викликати самозаспокоєння і схильність покластися надалі на випадкову удачу. Невдача взагалі ускладнює подальшу роботу, робить її психологічно суб'єктивно більш важкою, ніж вона об'єктивно є. Але якщо

невпевнену, слабку людину, яка не розраховує впоратися з труднощами, неуспіх може збентежити, деморалізувати, легко представляючись як фатальний результат її власної некомпетентності, то у більш сильної людини, яка відчуває в собі резерв ще не використаних сил і можливостей, неуспіх може стимулювати бажання будь-що домогтися успіху; особливо якщо людина усвідомлює, що невдача, яка спіткала її стала результатом недостатньо напруженої роботи з її боку» (Рубінштейн, 2002, с. 423). Тобто перед нами постає проблема множинності варіантів суб'єктивного значення результату діяльності для людини, коли успіх (так само, як і невдача) може мати як позитивну, так і негативну модальність і відповідним чином впливати на прогнозування подальшої діяльності.

Погляди С. Рубінштейна були розвинені та доповнені його послідовниками. Зокрема, К. Абульханова-Славська, досліджуючи характер взаємозв'язку між свідомістю та діяльністю, наголошувала, що основою цього взаємозв'язку є суб'єкт. На думку науковиці, саме в принципі єдності свідомості і діяльності реалізується суб'єктний підхід в психології. При цьому, у двоаспектну формулу свідомість-діяльність додається третя складова – суб'єкт. І в цьому сенсі суб'єктно-діяльнісний підхід трансформується у нову парадигму побудови психологічної науки (Абульханова-Славская, 2012).

Говорячи про суб'єкта діяльності, К. Абульханова-Славська зазначала, що оскільки для соціальної психології ключовою є ідея про модуси суб'єкта, постановка проблеми зв'язку свідомості і діяльності вимагає відповіді на питання про суб'єкта цього зв'язку. Таким суб'єктом є особистість. В особистості як у фокусі зосереджуються рефлексивний та пізнавальний аспекти свідомості, а також особливості її ставлень, переживань, прагнень. У соціально-психологічних якостях особистості, які проявляються в її інтересах, ідеалах, спрямованості, світогляді, синтезуються її пізнавальні механізми, що регулюють суспільні відносини. Тобто, «складні системи зв'язків і ставлень людини до світу, інших людей, до себе виражаються в короткій і змістовній формулі: особистість є суб'єктом життя» (Абульханова-Славская, 2012, с. 296].

А отже, життєвий шлях є безперервним процесом діяльності індивіда, в ході якого відбувається розвиток та становлення особистості. При цьому, специфіка та форми провідної діяльності, а також типові поведінкові патерни визначають характер особистісної генези.

Розвиваючи суб'єктно-діяльнісний напрямок у психології, А. Брушлинський розробив теорію діяльності, дії та психічного як процесу, зробивши основний акцент на цілісності, єдності та інтегральності суб'єкта. При такому підході дослідженню підлягає системність прояву всіх психічних якостей індивіда в соціальному функціонуванні і в трудовій діяльності. Відповідно до цієї теорії, діяльність суб'єкта розглядається як безперервний процес активної взаємодії з навколишнім світом, в ході якої відбувається вдосконалення самої діяльності та опанування нових її форм, а також видозміна зовнішніх об'єктивних обставин навколишнього середовища (Брушлинський, 2016).

Продовжуючи вивчення діяльності з позицій системного підходу, Б. Ломов наголошував на необхідності окремого вивчення індивідуальної та суспільної діяльності як процесів, що не є тотожними, наділені власними унікальними характеристиками. На його думку, «в психологічних дослідженнях індивідуальної діяльності її часто намагаються аналізувати з тих самих позицій, що й спільну діяльність людини і суспільства. При цьому неминуче відбувається підміна психологічних аспектів аналізу діяльності філософськими, соціологічними, економічними і навпаки» (Ломов, 1999).

В результаті недоцільного ототожнення діяльності індивіда і діяльності суспільства у психологічному аналізі залишається поза увагою взаємодія індивіда з іншими людьми. При цьому індивідуальна діяльність трактується як замкнута система, наділена самостійним рухом, який породжує перцептивні, мнемічні та інші процеси, формує свідомість індивіда і його особистість (Ломов, 1999). Отже, недоцільним є опис життя індивіда у вигляді безперервної зміни діяльностей, котрі підпорядковуються своїй внутрішньої логіці і не залежать від діяльностей інших людей. Людина, формуючись та розвиваючись

у соціумі, діє відповідно до загальних правил, вимог, культурних детермінант і стереотипів цього соціуму, а, отже, діяльність має вивчатись виключно як соціально обумовлений конструкт. Таким чином, соціальна обумовленість діяльності не викликає сумнівів та має бути врахована при побудові загальної методології дослідження даної психологічної категорії.

В контексті аналізу соціальної обумовленості людської діяльності варто звернутись до робіт Б. Ананьєва, котрий стверджував, що людина не є пасивним продуктом суспільного середовища або спадковості. Натомість, становлення та зміна обставин сучасного життя типовою для людини поведінкою і працею, формування свого середовища розвитку за допомогою суспільних зв'язків – все це є проявами соціальної активності людини у її власному житті (Ананьєв, 2001). На думку автора, фазний характер розвитку соціальної активності проявляється в зміні станів провідної діяльності і може бути досить точно визначеним за допомогою хронологічно-біографічного методу. Кожна з цих фаз (підготовча, початкова, кульмінаційна і фінішна) характеризує структурні зміни суб'єкта діяльності. Натомість процес визначення аналогічних фаз в історії розвитку людини як особистості є дещо більш складним. Очевидно, що підготовчі фази розвитку особистості і суб'єкта співпадають. Однак визначити основні моменти становлення, стабілізації і «фінішу особистості» (Ананьєв, 2001, с. 321) можна лише шляхом зіставлення зрушень за багатьма параметрами соціального розвитку людини. Визначення фаз розвитку особистості відповідно до комплексу подібних параметрів є, на думку Б. Ананьєва, одним з важливих завдань наукової теорії особистості в соціології та психології (Ананьєв, 2001, с. 354).

Отже, особистісний розвиток людини обумовлюється низкою факторів, серед яких чільне місце посідає її включеність у систему суспільних відносин, а також еволюція форм і способів діяльності. Взаємодіючи з іншими, людина розширює свій поведінковий репертуар, опановує нові способи реагування на зовнішні стимули, а також верифікує стратегії поведінки та обирає ті, які є найбільш продуктивними і найменш енергозатратними. Водночас, формування

нових, більш складних поведінкових реакцій стає передумовою для еволюції діяльності людини, що, своєю чергою, сприяє особистісному становленню та розвитку.

Так, на думку О. Асмолова, за функціональними системними якостями суб'єкта завжди стоять прояви поведінки, що описуються в психології як стереотипізовані, репродуктивні і адаптивні (напр., адаптаційна конформна поведінка в соціальній групі, репродуктивне мислення, навички і звички). За системними індивідуальними якостями особистості як суб'єкта діяльності виступають такі її продуктивні і неадаптивні прояви, як вчинки і діяння індивідуальності, уява, творчість, інтелектуальна ініціатива та ін. З іншого боку, науковець стверджував, що інтегральні системні якості, притаманні індивідуальності особистості, її «Я» – це не глибинний прояв особистості, нерозривно пов'язаний з набором масок і ролей, а історико-культурне утворення, інтенсивність прояву якого залежить від рівня розвитку соціальної системи, в межах якої відбувається становлення особистості (Асмолов, 2001). Тож тут знову йдеться про двоаспектність особистісного становлення, яке відбувається в контексті продуктивної міжособистісної взаємодії та за рахунок опанування нових форм діяльності.

Для більш широкого розуміння цього процесу варто ще раз звернутись до проблеми загальної особистісної структури (більш детально див. розділ 1), а в процесі особистісного становлення відбувається трансформація та модифікація усіх структурних елементів особистості. В даному контексті доцільно апелювати до поглядів В. Роменця, на думку якого, особистість не можна зводити до поняття біологічної істоти, що має певний набір потягів і прагне їх реалізувати. Особистісний світ не визначається межами фізичної, тілесної організації. Натомість, до структури особистості входять її ставлення до предметів, явищ і подій, а також уся система зв'язків зі світом (Роменець, 2007).

Для позначення процесу і акту інтегрування людини у світ (соціальний і предметний), В. Роменець розвинув поняття «вчинок», введене у науковий

вжиток С. Рубінштейном. На думку В. Роменця, «саме вчинок виражає будь-яке відношення між особистістю і матеріальним світом; це відношення можна правильно зрозуміти, коли зміст поняття «особистість» вбирає в себе те, що вже є олюдненим, освоєним, набутих людською індивідуальністю – знання, уявлення, усвідомлені закони» (Роменець, 2007, с. 271). Отже, відповідно до концепції автора, вчинок – це те, що допомагає особистості ефективно адаптуватися до навколишнього середовища («великого сивіту»), оцінити власні якості та індивідуальні особливості, самоактуалізуватися та виділитись з-поміж інших суб'єктів, які існують в соціальному світі. Таким чином, вчинок є одночасно процесом і результатом: процесом опанування людиною нових форм і способів діяльності та результатом такого опанування. А отже, дослідження характерних для людини форм і способів діяльності дозволять більш повно пояснити процес її особистісного становлення.

Підводячи підсумки розвитку теорії діяльності у вітчизняній психології, можемо зробити висновок, що методологічні та емпіричні розробки категорії діяльності можуть бути умовно розділені на шість груп відповідно до форм психічного розвитку (генези). До першої групи входять філогенетичні дослідження проблеми виникнення психічного відображення в процесі еволюції і виокремлення стадій психічного розвитку тварин залежно від їх діяльності (О. Леонт'єв, О. Запорожець, К. Фабрі та ін.). Другу групу складають антропологічні дослідження, в межах яких в конкретно-психологічному плані розглядається проблема виникнення свідомості в процесі трудової діяльності людини (С. Рубінштейн, О. Леонт'єв) та психологічні відмінності між знаряддями праці у людини і допоміжними засобами діяльності у тварин (Л. Гальперін). Третя група розробок включає соціогенетичні дослідження відмінностей взаємозв'язку діяльності і свідомості в умовах різних історичних епох і різних культур (О. Леонт'єв, О. Лурія, М. Коул). До четвертої групи можуть бути віднесені самостійні діяльнісно орієнтовані теорії, такі як теорія періодизації психічного розвитку в онтогенезі Д. Ельконіна, теорія розвивального навчання В. Давидова, теорія формування перцептивних дій

О. Запорожця і ін. П'ята група включає функціонально-генетичні дослідження на основі принципу єдності свідомості і діяльності (Б. Ананьєв, М. Бернштейн, С. Рубінштейн, Б. Теплов). І, зрештою, до шостої групи варто віднести пато- і нейропсихологічні дослідження ролі конкретних форм діяльності в розвитку і корекції розпаду вищих психічних функцій (Б. Зейгарник, О. Лурія, Л. Цветкова та ін.).

Узагальнення теоретичних даних та результатів емпіричних досліджень, на які спираються наведені вище теорії, дозволило нам розробити модель структури індивідуальної генези діяльності (Рис. 2.1). Як видно з рисунка, діяльність – це процес, становлення якого відбувається у відповідній послідовності: початкова аферентація – ефекторні процеси – корекція і доповнення. Тобто діяльність починає формуватись у відповідь на стимули зовнішнього світу, не є константною та може постійно уточнюватись і доповнюватись. При цьому, на характер та форми перебігу процесу діяльності чинять безпосередній вплив дві основні групи детермінант: індивідуальні та соціальні. До індивідуальних детермінант належать психофізіологічні особливості людини, її стилеві характеристики, а також попередній досвід діяльності. Соціальні детермінанти включають характеристики культурного і соціального поля, в якому відбувається становлення особистості, соціальні стереотипи та запит (а водночас і заборону) суспільства на ті чи інші форми діяльності.

Загальна активність людини може бути визнана діяльністю у тому випадку, коли вона є цілеспрямованою, тому необхідною умовою перебігу процесу діяльності є наявність мети. Мета, знову ж таки, формулюється під впливом співвідношення індивідуальних і соціальних чинників (власні бажання і потреби особистості, її рівень домагань та особливості «я-концепції», а також соціальні вимоги і стереотипи). Реалізація мети діяльності необхідно призводить до досягнення результату, при цьому результат може бути як позитивним, так і негативним. Проте диференціація результату має відбуватись не лише за об'єктивними, але й за суб'єктивними параметрами.

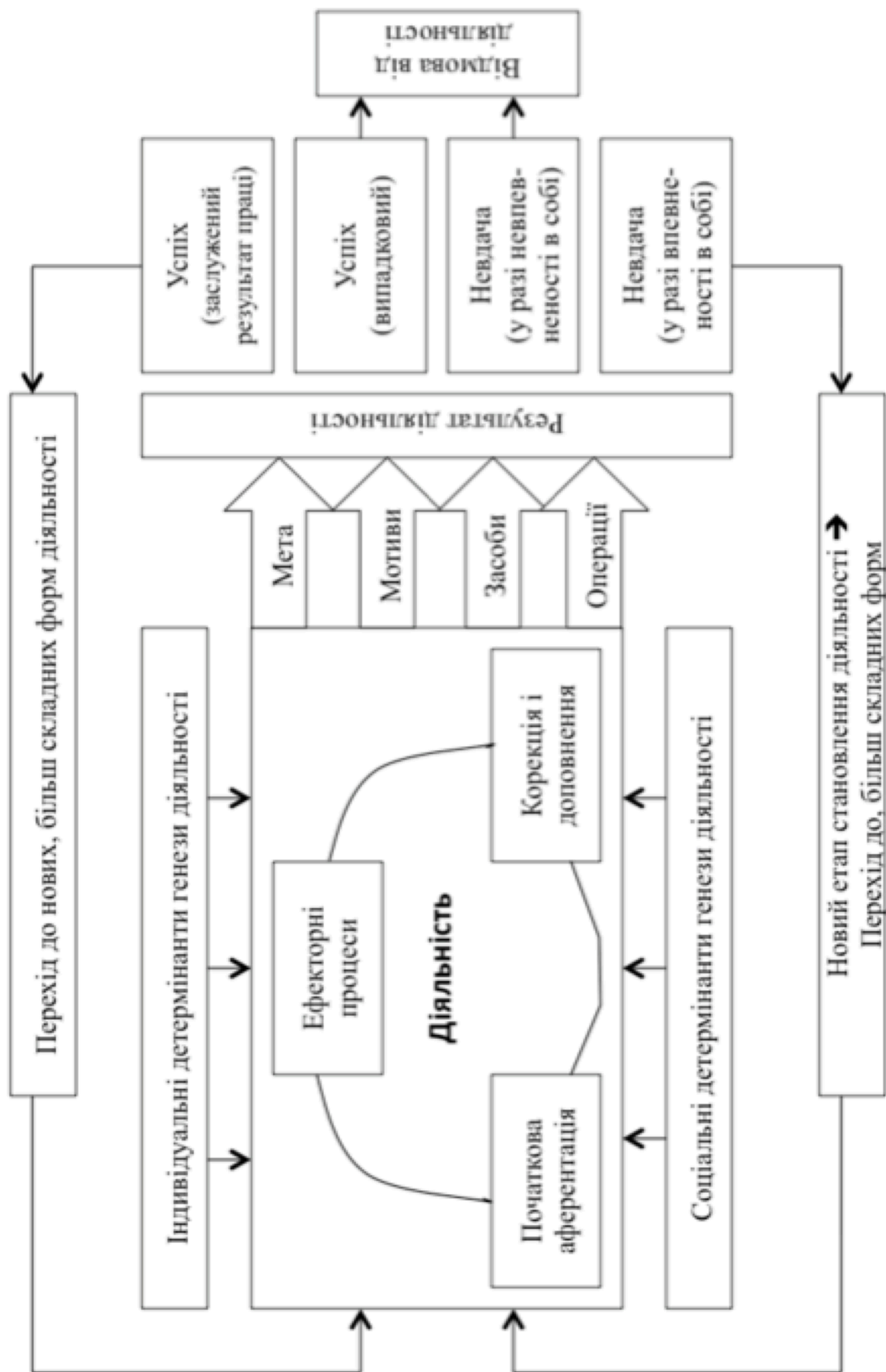


Рис. 2.1. Структура індивідуальної генези діяльності

Так, об'єктивно позитивний результати може сприйматись людиною як невдача і, навпаки, негативний результат може подекуди мати для суб'єкта позитивне значення. Сприймання результату діяльності (як позитивного, так і негативного) теж значною мірою залежить від індивідуальних особливостей суб'єкта. Як було зазначено, людина з достатнім рівнем впевненості у собі та здоровою самооцінкою здатна конструктивно реагувати навіть на невдачі, аналізувати їх та на основі отриманого досвіду організовувати свою подальшу діяльність. З іншого боку, порушення у структурі «я-концепції», негативний попередній досвід та деякі інші чинники можуть спричинити появу гострих негативних реакцій на невдачі та призвести до відмови від подальшої діяльності. Схожі закономірності спостерігаються і при реагуванні людини на успіх у діяльності. Як видно з рисунка, успіх, який сприймається людиною як заслужений результат праці, є передумовою для переходу до нових, більш складних форм діяльності. Водночас успіх, який було досягнуто випадково, або сприймається як не заслужений, з високою вірогідністю, знову ж таки призводить до відмови від подальшої діяльності.

Таким чином, діяльність – це складний процес цілеспрямованої активності, детермінованої особистісними, соціальними і середовищними чинниками та спрямованої на досягнення мети і перетворення навколишньої дійсності. Еволюція і вдосконалення діяльності є нерозривно пов'язаними з особистісним становленням людини. Опановуючи нові форми діяльності, особистість переходить на нові щаблі власного розвитку, зайнявши які, вона може опановувати ще більш складні та комплексні форми діяльності. Тобто розвиток особистості відбувається в процесі еволюції діяльності, а еволюція діяльності стає можливою за рахунок розвитку особистості.

Розглянувши основні аспекти класичних поведінкових та діяльнісних теорій, варто більш детально зупинитись на тому, як в межах цих теорій пояснюється процес особистісного становлення, звернувши при цьому особливу увагу на онтогенетичний і дизонтогенетичний аспекти даної проблеми. Висвітлення зазначеного кола питань буде представлено нижче.

2.2.3. Діяльнісний та поведінковий аспекти онтогенезу і дизонтогенезу становлення особистості підлітків. Поведінка людини – це складна система її реакцій на навколишній світ, спосіб взаємодії з ним та засіб самоаналізу і самопрезентації. В поведінці актуалізуються інтенції, прагнення мотиви та цілі, тому детальний аналіз поведінки суб'єкта дозволяє пояснити його індивідуальні та особистісні особливості та спрогнозувати подальші поведінкові реакції. Водночас діяльність є ще більш складним процесом осмисленої і цілеспрямованої активності, який детермінується зовнішніми (середовищними) та внутрішніми (особистісними) чинниками. Діяльність нерозривно пов'язана з розвитком і є одночасно його передумовою, детермінантою та результатом. Тому, аналізуючи психологічні особливості особистісного становлення, варто окремо зупинитись на питаннях формування характерних поведінкових патернів та опанування підлітками нових форм діяльності в онтогенезі та дизонтогенезі.

Як вже було зазначено, підлітковий вік характеризується низкою специфічних новоутворень, серед яких: розвиток самосвідомості, формування системи особистісних цінностей, прагнення приналежності до групи однолітків, розвиток вольових якостей, підвищена збудливість та ін. При цьому типова поведінка та основні форми діяльності часто визначається саме цими новоутвореннями, або ж провідними особистісними детермінантами.

Спираючись на ідею провідних детермінант, Л. Виготський виокремлював чотири групи інтересів підлітка: 1) егоцентрична детермінанта – інтерес до власної особистості; 2) домінанта далечини – настанова на великі масштаби; 3) домінанта зусилля – прагнення до вольового напруження, до опору (впертість, протест); 3) домінанта романтики – прагнення до ризику, героїзму, до невідомого (Виготський, 2005). Тобто, зазначені чотири сфери включають переважну більшість тригерів, які є значущими для особи підліткового віку та які запускають в неї прагнення до активної діяльності.

Також важливими для розуміння специфіки особистісного становлення підлітків є положення культурно-історичної теорії Л. Виготського, згідно з

якими особистісне становлення визначається специфікою соціального середовища, в якому воно відбувається, та полягає в засвоєнні культурних кодів і патернів, властивих даному суспільству (Выготский, 1996). Ідеї Л. Виготського щодо соціально-культурної обумовленості вікового становлення розвинув Д. Ельконін, котрий запропонував дещо інше розуміння дитячого психічного розвитку. Відповідно до його концепції зміна стадій розвитку залежить від ступеня взаємодії дитини і суспільства. На думку Д. Ельконіна, особистість дитини формується всередині системи «дитина-суспільний предмет» і «дитина-суспільний дорослий». При цьому, дитина, орієнтуючись у навколишньому світі, реалізує певні свої потреби, мотиви і завдання (дитина-дорослий) і опановує культурно-детерміновані способи дії з предметним світом (дитина-предмет) (Эльконин, 2011).

Розглядаючи своєрідність соціальної ситуації розвитку і провідної діяльності в кожний віковий період, Д. Ельконін виявив таку закономірність. Спочатку дитина орієнтується в основних змістах людської діяльності і тільки потім опановує суспільно вироблені способи дії з предметами. Ці дві лінії засвоєння не можна розглядати ізольовано, оскільки вони взаємодоповнюють одна одну, а в кожному віковому періоді одна з тенденцій є домінуючою. Перша тенденція – розвиток мотиваційно-потребової сфери, друга – розвиток операційно-технічних можливостей (Эльконин, 2011). Відповідно, гармонійне становлення особистості передбачає своєчасний прояв кожної тенденції та перехід до більш складних форм діяльності.

Важливими для розуміння вікового розвитку є питання, пов'язані з провідною діяльністю, характерною для кожного етапу формування індивіда. Різні види діяльності чинять різний вплив на становлення особистості. Головні зміни в розвитку психічних функцій і особистості, що відбуваються на кожному віковому етапі, обумовлені провідною діяльністю. У даному контексті О. Леонтьєв виокремив три ознаки провідної діяльності: 1) в межах провідної діяльності виникають і диференціюються нові види діяльності; 2) у провідній

діяльності формуються і перебудовуються окремі психічні функції; 3) від неї залежать актуальні для даного етапу зміни особистості (Леонт'єв, 2004).

Провідною не може стати будь-яка діяльність, якій приділяється багато часу, проте, кожна діяльність робить свій внесок у психічний розвиток. Умови життя людини складаються таким чином, що на кожному віковому етапі вона отримує можливість найбільш інтенсивно розвиватися в певному виді діяльності. Отже, психічний розвиток відбувається в процесі закономірної зміни провідного типу діяльності. Переходи від одного періоду до іншого супроводжуються значними труднощами у стосунках між дорослими і дитиною, оскільки дитина прагне якомога більш виразно заявити навколишньому світу про свої нові потреби або уміння. Ці перехідні періоди названі кризами вікового розвитку (Луцьянова, 2001). Визначаючи, що кожен період розвитку є відносно замкнутим віковим проміжком, Д. Ельконін характеризував кожен такий період в контексті трьох головних показників: 1) соціальної ситуації розвитку, 2) провідного типу діяльності, 3) основних психічних новоутворень (Ельконин, 2011, с. 271).

Жодна діяльність не являє собою механічну суму дій. Для здійснення будь-якого, навіть найбільш елементарного діяльнісного процесу, дії об'єднуються в систему. Адаптація людини до діяльності відбувається через формування психологічної системи діяльності. Саме завдяки формуванню системи діяльність набуває суб'єктного характеру.

В процесі опанування нових форм діяльності людина розпредмечує нормативно-схвалений спосіб діяльності і реалізує діяльність відповідно до власних індивідуально-психологічних особливостей. При цьому формується стійка система прийомів, способів, орієнтирів, прагнень, рівнів домагань у виконанні діяльності. Така система стає основою для формування індивідуального стилю діяльності (Карпов, 2016).

Науковці, котрі досліджували проблему індивідуального стилю діяльності (Клімов, 1992; Мерлін, 1996; Леонт'єв, 2004 та ін.), визначали його як стійку систему прийомів, способів, методів діяльності, що обумовлена

індивідуально-специфічними якостями людини і є засобом ефективного пристосування до об'єктивних обставин. Такий стиль дозволяє людям з різними індивідуально-тіпологічними особливостями нервової системи, різною структурою здібностей та характеру досягати еквівалентної ефективності при виконанні однієї діяльності різними способами.

Структура індивідуального стилю діяльності включає в себе ядро і допоміжні елементи. Ядро охоплює особливості, способи діяльності, які мимоволі або без помітних суб'єктивних зусиль (стихійно) виникають в даній діяльності на основі наявних у людини якостей (насамперед, властивостей нервової системи). Ядро забезпечує первинний адаптивний ефект. Потім, в міру необхідності, виникає інша група особливостей діяльності, які виробляються в результаті пошукової активності. Цю групу становлять допоміжні елементи ядра (Климов, 1992).

Розуміння індивідуального стилю діяльності є важливим для пояснення характерних для підліткового віку діяльнісних патернів. Індивідуальний стиль, будучи досить широкою характеристикою, проявляється в тому числі і в неформальній міжособистісній взаємодії, як одній з провідних для підліткового віку форм діяльності. Тож, аналізуючи поведінку і діяльність індивіда, можна визначити характерні для нього стильові особливості та особистісні якості.

Проаналізувавши теоретичні положення та результати емпіричних досліджень з вікової та загальної психології (Липкова, 2001; Лишохва, 2007; Казанская, 2008; Круглова, 2017; Степанова, 2017), можемо зробити висновок, що діяльність підлітків в онтогенезі характеризується наступними ознаками: детермінується переважно екстернальними (зовнішніми) мотивами, має досить низьку прогностичність, тобто не забезпечує передбачення всього діапазону можливих результатів; орієнтується на соціальне схвалення, особливо представниками референтної групи, може мати досить складну структуру, порівняно з онтогенетично більш ранніми формами діяльності, спрямовується частіше на реалізацію власних егоцентричних мотивів. Характерний для підліткового віку розвиток афективно-вольової сфери визначає становлення

вольової регуляції діяльності, що забезпечує її генезу та вдосконалення. Сильові особливості індивіда впливають на специфіку його діяльності, але, водночас, характер діяльності, що виконується, та її типові результати (успіхи, або невдачі) суттєво впливають на формування індивідуального стилю та особистісних якостей людини.

Розглянувши таким чином загальні принципи організації та реалізації поведінки і діяльності підлітків в онтогенезі, маємо звернутись до дизонтогенетичного аспекту даної проблеми. Для цього проаналізуємо окремо структуру, форми та етапи становлення діяльності підлітків з порушенням функції слухового та зорового аналізаторів, що дозволить виокремити спільні закономірності.

Загалом, людина як свідома істота сформувалася і виділилася з тваринного світу в процесі трудової діяльності, спільного виготовлення та використання знарядь праці, спілкування, в ході якого від покоління до покоління передавався накопичений досвід.

Згідно з результатами досліджень (Липкова, 2001; Круглик, 2012 та ін.), розвиток в умовах сенсорної недостатності підпорядкований тим самим закономірностям, що і розвиток в нормі. Вироблення компенсаторних адаптаційних механізмів, завдяки яким відновлюються або замінюються порушені або втрачені функції, є лише частковим проявом рефлексорної діяльності людини. За допомогою компенсаторних пристосувань здійснюється відновлення порушеної рівноваги між людиною, природою та соціальним середовищем, приходять в норму зміщені або порушені зв'язки й відносини (Синьова, 2004). Завдяки цим пристосуванням індивід долучається до діяльності. Розвиток або відновлення активності, що виявляється в діяльності, є одним з найбільш важливих завдань реабілітаційної роботи в контексті дизонтогенетичного розвитку. Одночасно діяльність виступає як неодмінна умова компенсації дефекту.

Натомість інші дослідники (Pinquart, 2011; Гадельшина, 2013) стверджують, що втрата нормальної функції певного аналізатора в ранньому

віці викривлює природний перебіг психічного розвитку та сприяє появі дисгармоній і суттєвих психологічних труднощів. Зокрема, навіть незначне зниження слухової перцепції стає передумовою затримки в інтелектуальному та соціальному розвитку дитини, ої продовжується до підліткового віку. З часом це формує специфічний психічний інфантилізм (Лихошва, 2007).

Положення теорії діяльності О. Леонтьєва, теорія поетапного формування розумових дій П. Гальперіна, уявлення В. Давидова про структуру навчальної діяльності сформували теоретичну базу для дослідження особливостей психічного розвитку глухих дітей. Т. Розановій належать численні дослідження особливостей сприймання, образної і словесної пам'яті, наочно-образного і словесно-логічного мислення глухих підлітків, в яких розкриваються не тільки особливості психічного розвитку досліджуваних, обумовлені порушенням слуху і недорозвитком мовлення, але й потенційні можливості розвитку їх пізнавальної сфери в умовах адекватного навчання і виховання (Розанова, 1978). Особливу увагу Т. Розанова приділяє клініко-психолого-педагогічному дослідженню глухих осіб зі складним дефектом, що дозволяє глибше зрозуміти особливості цих дітей, виявити умови їх психічного розвитку вибудувати адекватний навчальний процес. Роботи А. Венгера відображають психологічні особливості формування перцептивних узагальнень у глухих підлітків, специфіку становлення наочних форм мислення, основні напрямки та особливості психодіагностичної роботи з особами даної групи (Венгер, 1972).

Розглянемо особливості слабчучих та глухих, що впливають на формування їх діяльності. У зв'язку з ураженнями слуху обмежується обсяг зовнішніх впливів на інтелектуальну сферу слабчучих, звужується взаємодія з середовищем, утруднюється спілкування з оточуючими. Як наслідок, психічна та інтелектуальна діяльність часто спрощуються, реакції на зовнішні впливи стають менш складними і менш різноманітними. Це може ставати перешкодою для опанування тих навичок, які вимагають застосування різноманітних і комбінованих дій.

Для осіб з порушенням слуху більш важливими, ніж для осіб без відповідних порушень, є зорові подразники. Отже, основне навантаження, пов'язане з переробкою інформації з зовнішнього світу, лягає на зір. Наприклад, сприймання мовлення за допомогою зчитування з губ вимагає повної зосередженості на обличчі людини, котра говорить. Крім того, така особливість сприймання людей з вадами слуху вимагає від співрозмовника фіксації на власній артикуляції, що також суттєвим чином впливає на процес міжособистісної взаємодії (Vernon, 2010).

Прояви у глухих і слабочуючих осіб емоційно-вольової незрілості є найбільш характерними для віку 7-13 років і частково компенсуються до кінця підліткового віку (Барденштейна, 1974). При цьому поведінковий аспект особистості проявляється в міжособистісних взаєминах, в уявленнях про інших, про їх соціальні та особистісні якості. В осіб підліткового та юнацького віку з порушеннями слуху становлення міжособистісних взаємин відбувається в основному в трьох напрямках: 1) міжособистісні взаємини в групі однолітків; 2) міжособистісні взаємини з педагогами та вихователями в освітніх закладах; 3) міжособистісні сімейні взаємини (Барденштейна, 1974, с. 15).

Поведінкова складова відіграє важливу роль також і у формуванні самоусвідомлення підлітків з порушеннями слуху та їх загальному особистісному становленні. Особистісне становлення в даному контексті можна розглядати як «диференціацію та внутрішні взаємозв'язки між «я» та «не-я» людини» (Ельконин, 2011). Життя підлітків з порушеннями слуху проходить зазвичай в закладах інтернатного типу, що негативно впливає на накопичення якісного соціального досвіду і багато в чому визначає ставлення оточуючих до таких підлітків (Лишохва, 2007). Спільнота осіб з порушеннями слуху являє собою закрите утворення зі складною системою внутрішньогрупових взаємозв'язків. Отже, типові поведінкові патерни осіб з порушеннями слуху формуються в процесі наслідування поведінки однолітків та старших осіб, які в переважній більшості теж належать до даної категорії. При цьому логічно припустити, що організація інклюзивного навчального і

соціального простору, в межах якого підлітки з порушеннями слуху були б занурені у спільноту однолітків без таких порушень, дозволила б, крім іншого, розширити поведінковий репертуар та сприяла гармонізації їх особистісного становлення.

Тобто, провідна діяльність підлітків (взаємодія в межах референтної групи) набуває деяких специфічних характеристик, а саме: є досить імпульсивною та експансивною (у зв'язку з емоційно-вольовою незрілістю); відбувається в рамках обмеженої спільноти, вихід з якої, частіше за все є неможливим для підлітка. У зв'язку з цим, відносини, що формуються всередині групи підлітків з порушеннями слуху, стають для особи надцінними та набувають особливого, емоційно-забарвленого значення, а значні внутрішньособистісні ресурси витрачаються на набуття високого соціального статусу в спільноті.

На процес особистісного становлення підлітків з порушеннями слуху взагалі та на поведінковий аспект цього процесу, зокрема, суттєвий вплив чинить також і сімейне виховання, ступінь усвідомлення усіма членами родини характеру труднощів психічного розвитку, домінантного способу комунікативної взаємодії в процесі спілкування, прагнення розвинути мовлення дитини та володіння жестовою мовою (Круглик, 2012). Тож, аналізуючи поведінку та діяльність глухих і слабочуючих підлітків, варто також ретельно вивчати соціальну ситуацію їх розвитку та особливості внутрішньосімейних взаємин.

Говорячи про специфічні форми активності осіб з порушеннями зору, варто зазначити, що роль діяльності у компенсації відповідних дефектів підтверджується низкою тифлопсихологічних досліджень (Липкова, 2001; Белова & Солнцева, 2012; Білик, 2012 та ін.) У діяльності (перш за все, провідній для даного періоду розвитку) формуються нові психічні утворення, вона окреслює зону найближчого розвитку людини. Для осіб з глибокими порушеннями зору характерним є сповільнене формування різних видів діяльності. Такі особи потребують спеціально спрямованого навчання

елементам діяльності і, головним чином, виконавчої її частини, оскільки рухова сфера сліпих і слабозорих тісно пов'язана з дефектом, а його вплив на рухову активність виявляється найбільш суттєвою (Пахомова, 2010).

Таким чином, активна і розвивальна роль провідної діяльності розтягується в часі. Наприклад, у дошкільному віці у сліпих дітей еквівалентними формами провідної діяльності є наочна і ігрова (Л. Солнцева), а в молодшому шкільному – ігрова та навчальна (Д. Маллаєв). У віці до трьох років спостерігається значне відставання в психічному розвитку дітей з порушеннями зору, у зв'язку з чим виникають вторинні порушення, виражені в неточних уявленнях про навколишній світ, в недостатньому розвитку предметної діяльності, в практичному спілкуванні, що уповільнено розвивається, в дефектах орієнтування та мобільності в просторі, в загальному розвитку моторики (Синьова, 2004).

В даному контексті А. Вітковська відзначає також уповільнений темп формування предметних дій, труднощі перенесення їх в самостійну діяльність (Вітковська, 1998). У дошкільному віці до становлення предметної діяльності активно включається мовлення, що забезпечує мотивацію і розуміння функціонального призначення предметів. Найбільш складним компонентом при цьому залишається виконавча функція, заснована на мануальних здібностях сліпих, оскільки характерною для них є недосконалість предметних дій, в результаті чого спостерігається значне розходження між розумінням функціонального призначення предмета і можливістю виконати конкретну дію з цим предметом. Причина цього, на думку деяких авторів, полягає в недосконалості предметних дій сліпої дитини (Синьова, 2012).

У представленій в попередньому параграфі теорії діяльності О. Леонтєва було виокремлено принцип наочності, котрий полягає в тому, що предмет діяльності є об'єктом, на який спрямована дія суб'єкта (Леонтєв, 2004). Труднощі сліпих в оволодінні предметними діями позначаються на формуванні всіх видів діяльності. Таким чином, сповільнене формування конкретних дій і операцій визначає загальний характер діяльності людини.

Специфіка діяльності при глибоких порушеннях зору полягає, перш за все, у зміні характеру сенсорного контролю. У нормі рухи і дії спочатку контролюються візуально, і тільки в міру автоматизації досвіду контроль починає здійснюватися за допомогою м'язового почуття. При глибоких порушеннях зору зоровий контроль виявляється недостатнім, а при тотальній сліпоті він взагалі відсутній. Іншими словами, в структурі дії, що включає в себе виконання, контроль і регулювання, найбільш ураженою є середня ланка. В результаті компенсаторного пристосування рука сліпого починає виконувати не тільки робочі функції, а й функції контролю (Литвак, 1998). Тому процес виконання кожної конкретної дії вимагає надмірних енергетичних витрат, що чинить суттєвий вплив на загальну специфіку діяльності.

Оволодіння предметними діями в значній мірі ґрунтується на спільній діяльності сліпої дитини і дорослого, в якій елемент сприяння дорослого є провідним. У самотійній поведінці сліпих дітей спостерігаються дії з предметами, які М. Бернштейн характеризує як стадію просторового поля з дуже примітивними і одноманітними рухами (Бернштейн, 2003). Відсутність зорового наслідування компенсується за рахунок засвоєння і повторення пасивних рухів, тобто рухового наслідування, яке являє собою більш складний акт, що включає аналіз пасивного руху за допомогою пропріоцептивної чутливості і контролю за виконанням руху. Індивід застосовує досить розвинене вміння аналізувати і контролювати свої рухи і рухи того, хто його навчає, що вказує на високий рівень аналітико-синтетичної діяльності. А отже тут, як і при порушеннях слуху, на передній план виходить міжособистісна взаємодія зі значимими іншими: батьками, педагогами, а у підлітковому віці – референтними однолітками.

Іншою важливою характеристикою діяльності є її мотивація, тобо ті причини, передумови та передбачувані результати, які спонукають людину до дії. Аналізуючи процес становлення діяльності сліпих та слабозорих, О. Самойлов зазначав, що мотивами, котрі спонукають сліпих підлітків до розгортання активної діяльності, є безпосередній інтерес до змісту і форм

діяльності, а спонукальними мотивами інтелектуальної самостійності стає розуміння поставленої мети, співвідношення її із засобами її виконання (Самойлов, 1977). Отже, формування довільності психічних процесів у сліпих вимагає специфічних методів при організації їх діяльності, особливо дій і операцій, виконання яких є ускладненим у зв'язку з порушеннями в роботі аналізатора. Втім, ефективне мотивування може суттєво пришвидшити процес опанування людиною нових форм та способів діяльності (Белова & Солнцева, 2012). При цьому йдеться не лише про зовнішні, прагматичні мотиви, але й про внутрішні, пов'язані з ціннісно-сміисловою сферою особистості.

Загалом, підлітковий вік є суперечливим і певною мірою критичним етапом розвитку особистості, а особистісні особливості, пов'язані з саморозумінням, самопізнанням, цілісністю «я-концепції», є важливими якостями, що формуються в підлітковому віці в ході, передусім, провідної діяльності. Базуючись на результатах досліджень, М. Римарев стверджує, що початок підліткового віку є нерозривно пов'язаним зі зміною емоційного статусу людини (Рымарев, 2006). Зорова депривація сприяє появі афективної дезадаптації, яка полягає в переживанні почуття психічної напруженості, зниженні настрою, психічної активності, підвищенні тривожності. Водночас, на думку Я. Гостунської, порушення зору – це внутрішній дискомфорт, що впливає на виникнення у підлітків різних невротичних станів та емоційних відхилень у розвитку (Гостунская, 2009).

Для підлітків потреба в спілкуванні є принципово важливою, базовою для становлення особистості. Це зумовлено ще й тим, що на даному віковому етапі провідною діяльністю виступає спілкування з однолітками (Казанская, 2008). Підліток хоче бути як усі, при цьому намагається зайняти свою позицію серед однолітків, відстояти свою унікальність. І від способів, методів досягнення цієї мети буде залежати прийняття або відкидання його суспільством.

Спілкування в підлітковому віці ґрунтується більшою мірою на мотиві афіліації, як прагненні бути в суспільстві інших людей, потребі у створенні

довірчих, теплих, емоційно значущих стосунків. На думку О. Степанової, афіліація – це тип певних взаємодій у соціумі, до яких належить спілкування між людьми, що приносить задоволення обом сторонам. Зворотною ж стороною афіліації виступає страх відкидання або страх бути неприйнятним, що істотно ускладнює контакти з оточуючими (Степанова, 2017).

У даному контексті варто звернутись також до позиції В. Ільїна, на думку якого, у реалізації потреби спілкування головну роль відіграє контакт між співрозмовниками (Ильин, 2011). Отже, ця потреба формується лише в спільній діяльності, у процесі розвитку особистості. Таким чином, потреба в спілкуванні не є вродженою, вона вторинна і задовольняє такі категорії потреби, як: пізнавальні, потреби у враженнях, у підтримці, у визнанні та ін. (Ильин, 2011, с. 179).

Розглядаючи потребу людини в емоційно-довірчому спілкуванні (афіліації), І. Кузнецова виокремлює дві тенденції – надію на аффіліацію (очікування відносин симпатії, взаєморозуміння при спілкуванні) та страх відкидання (страх того, що спілкування буде формальним) (Кузнецова, 2006). При цьому весь адаптаційний потенціал людини активується для забезпечення тих форм поведінки, які є найбільш прийнятними в даних умовах та які можуть отримати максимальне соціальне схвалення.

Як було зазначено, підлітковий вік вважається кризовим періодом психічного розвитку особистості і виражається у докорінних змінах у сфері мотивації та потреб. При цьому, мотив афіліації може мати різні предиспозиції, але його значимість для розвитку людини, на думку численних авторів (Кузнецова, 2006; Ильин, 2011; Степанова, 2017), є очевидною. Даний мотив є провідним у міжособистісних взаєминах підлітка і бере участь в розвитку, формуванні не тільки комунікативних навичок, здібностей, а й соціалізації особистості в цілому.

Таким чином, провідна діяльність (спілкування в межах референтної групи) реалізується у підлітків з порушеннями зору так само, як і у тих, які мають порушення слуху, а саме: група однолітків зазвичай виявляється досить

закритою та ригідною в своїй ієрархічній структурі. Це обумовлюється відсутністю у таких підлітків можливості довільно вийти з групи чи змінити її. Тому взаємини в межах групи стають надцінними для людини, а норми, правила і традиції групи визначають та детермінують поведінку і діяльність кожного її члена.

Узагальнюючи особливості онтогенезу та дизонтогенезу діяльності і поведінки підлітків, можна виокремити низку закономірностей (див. Рис. 2.2). Характерною для поведінки підлітків є загальна імпульсивність та афективна зумовленість, що детермінуються незрілістю мозкових структур, які відповідають за емоційно-вольову регуляцію (середній мозок та лімбічна система). Підлітки схильні досить емоційно реагувати навіть на незначні подразники, при чому інтервал між дією подразника і реакцією є відносно нетривалим. Така тенденція прослідковується як в онтогенезі, так і в дизонтогенезі і є варіантом вікової норми. У процесі дорослішання діяльність лімбічної системи вдосконалюється, що дозволяє людині за рахунок цілеспрямованих вольових зусиль контролювати власну поведінку та емоційні прояви.

Іншою особливістю поведінки, властивою підліткам незалежно від особливостей функціонування їх аналізаторів, є обмежена прогностичність. Дана особливість пов'язана передусім зі специфікою суб'єктивного сприйняття часу і недостатнім розвитком навичок побудови довготривалих причинно-наслідкових зв'язків.

Ще одна загальна характеристика пов'язана з тим, що поведінка підлітків є відображенням традицій і норм соціального середовища, в якому відбувається становлення особистості. При цьому, якщо основним середовищем особистісного становлення дітей є сім'я і значимі дорослі, то для підлітків референтною є група однолітків, до якої вони належать (або прагнуть належати) і на норми і традиції якої вони орієнтуються в організації поведінки.

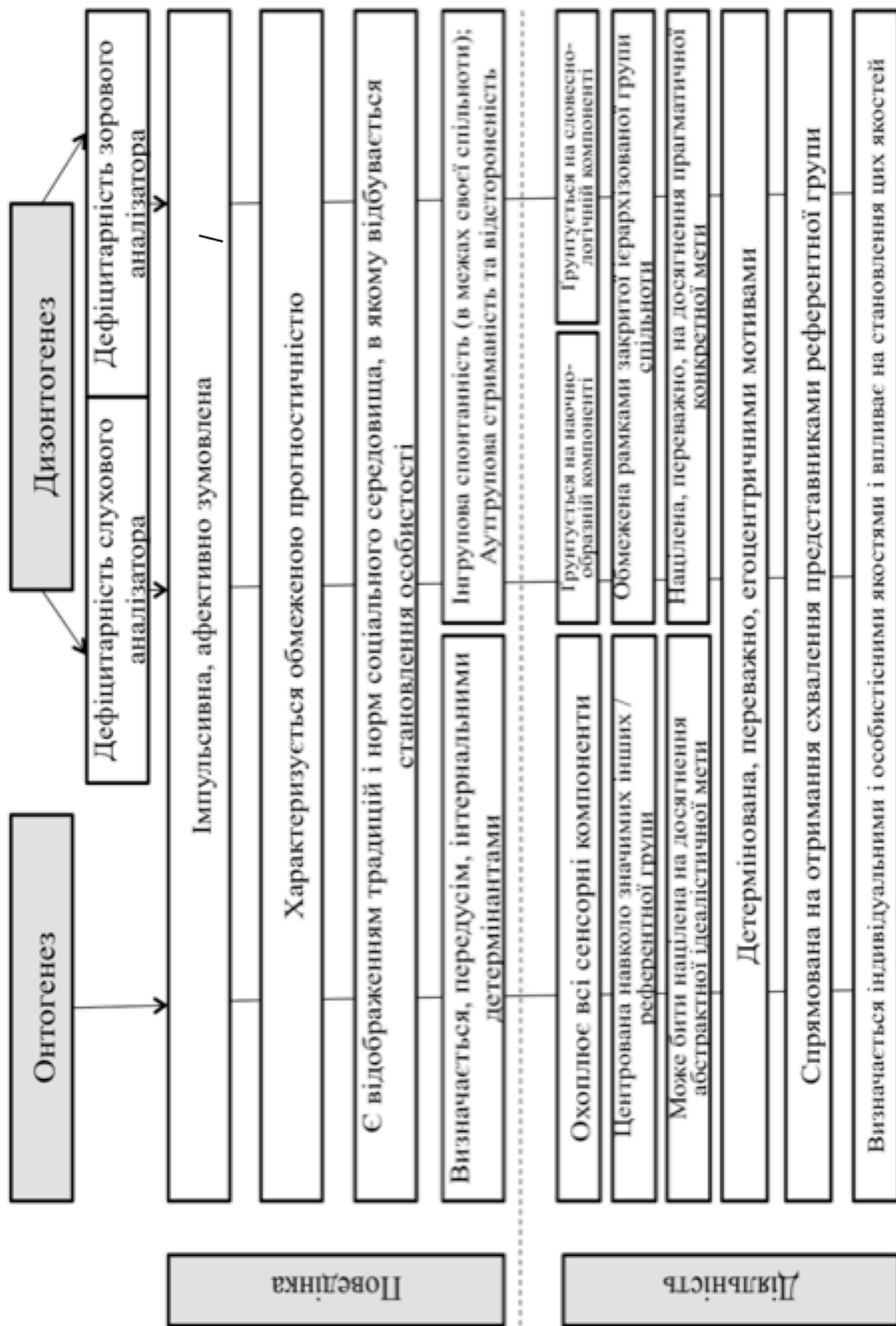


Рис. 2.2. Онтогенетичний і дизонтогенетичний аспекти поведінки і діяльності підлітків

До специфічних ознак поведінки підлітків з дефіцитарним розвитком одного з аналізаторів (зорового, або слухового), можна віднести спонтанність, що проявляється в межах своєї спільноти (осіб, яким теж властива відповідна дефіцитарність) і стриманість та відстороненість при взаємодії з тими, хто не входить до цієї спільноти. У свідомості таких підлітків відбувається чітка і послідовна диференціація інших на «своїх» та «чужих», внаслідок якої особи, що належать до другої категорії, викликають підозрілість та недовірливе ставлення. Для елімінації такої недовіри необхідна тривала позитивна та передбачувана взаємодія.

Аналізуючи онтогенез і дизонтогенез діяльності підлітків, варто зазначати відмінності в її загальному характері, що обумовлюються специфікою дефекту. Так діяльність підлітків з порушеннями слуху відбувається переважно за рахунок наочно-образного мислення і характеризується предметністю та конкретністю. Водночас діяльність осіб з порушеннями зору актуалізується за рахунок вербальної взаємодії з оточуючими і, відповідно, ґрунтується на словесно-логічній компоненті мисленнєвої активності. Це суттєво впливає на характер взаємодії суб'єкта з об'єктами діяльності та визначає загальний характер цієї взаємодії.

Наступна характеристика діяльності підлітків з дефіцитарним розвитком аналізатора пов'язана з середовищем, в якому вона відбувається, а саме з характером спільноти, що є референтною для індивіда. Як вже було зазначено, спільноти підлітків з порушеннями слуху і зору є чітко структурованими і ієрархізованими соціальними утвореннями зі складною і досить щільною системою міжособистісних взаємин. В той час, як підлітки без порушень у роботі аналізаторів можуть одночасно належати до декількох значимих для них груп однолітків, еkleктично відбираючи для себе ті норми і принципи діяльності, які відповідають їх індивідуальним особливостям, особи з порушеннями зору або слуху часто бувають обмежені у виборі соціального середовища та стикаються з необхідністю адаптуватись до тієї групи, яка є для них доступною. Взаємодія в межах таких спільнот не лише забезпечує

вироблення характерних поведінкових патернів, але й визначає характер діяльності індивіда, її спрямованість, а також верифікує її відносно цінностей і орієнтирів групи.

Наступна особливість діяльності підлітків пов'язана зі сферою цілепокладання. Особи з порушеннями зору і слуху схильні ставити перед собою більш чіткі, конкретні та часто виключно прагматичні цілі і послідовно діяти заради їх досягнення. Водночас, підлітки, які не мають відповідних порушень в роботі аналізаторів, набагато частіше виявляють схильність до формулювання складних, абстрактних та важкодосяжних цілей. Така тенденція може пояснюватись характерною для дизонтогенезу невпевненістю у своїх силах та можливостях, а також страхом перед поразкою.

Перерахувавши особливості діяльності, які різняться в онтогенезі та дизонтогенезі, звернемось до аналізу тих характеристик, які є спільними для підлітків незалежно від особливостей функціонування їх аналізаторів. Першою такою характеристикою є загальний егоцентризм мотивів діяльності. Як було зазначено у попередньому розділі, підлітковий вік є одним з принципово важливих етапів формування особистості, побудови її самоусвідомлення та «я-концепції». Саме тому основні форми діяльності, за які береться підліток, так чи інакше націлені на те, щоб краще зрозуміти себе, свої риси і характеристики; визначити і перевірити межі власних можливостей, або ж просто задовольнити свої потреби. Крім того, незрілість лімбічної системи може бути причиною недостатньої сформованості емпатії, тобто уміння розуміти емоції інших, а відповідно і висловлювати дієве співчуття і співпереживання. Крім того, діяльність переважної більшості підлітків характеризується орієнтацією на соціальне схвалення та має на меті підвищення статусу індивіда в референтній для нього групі.

Остання характеристика діяльності, яка є типовою не лише для різних категорій підлітків, але й для представників різних вікових груп, полягає в тому, що вона визначається індивідуальними і особистісними якостями і, водночас, впливає на становлення цих якостей. Тобто структура і специфіка

організації діяльності, а також вибір її форм залежать від індивідуального стилю суб'єкта. Але процес діяльності забезпечує також особистісне становлення, в результаті якого людина переходить до опанування більш складних форм діяльності. Таким чином відбувається безперервний розвиток діяльності людини і людини в діяльності. Саме тому, в контексті комплексного дослідження особистісного становлення підлітків увага має бути присвячена психологічному аналізу їх поведінкових реакцій та діяльності.

2.3. Концептуальна модель онтогенезу та дизонтогенезу особистісного становлення підлітків

Узагальнюючи положення, представлені у розділах 1–2, можемо сформулювати та описати теоретичну модель досліджуваного явища (Рис. 2.3). Як видно з рисунку, процес особистісного становлення підлітків може відбуватись за двома шляхами: онтогенезу та дизонтогенезу. При цьому, в контексті формування саме особистісних (а не, наприклад, пізнавальних) новоутворень, недоцільно говорити про патологічність одного з цих шляхів та оптимальність іншого. Жоден з них не є умовно «кращим» за інший, натомість вони є принципово різними, і це необхідно враховувати. Шлях особистісного становлення в контексті дизонтогенезу диференціюється відповідно до аналізатора, функціонування якого є порушеним.

Ми припускаємо, що процес становлення особистості підлітків з порушеннями слуху і зору відповідно до низки параметрів відрізняється від умовно нормативних стандартів. Водночас, суттєві розбіжності можуть бути виокремлені також при окремому аналізі кожної з зазначених груп.

Тобто, підлітки з порушеннями слуху і зору за своїми специфічними якостями та проявами відрізняються від однолітків, які не мають таких порушень і водночас мають специфічні риси, наявність яких детермінується порушеннями у роботі конкретного аналізатора.

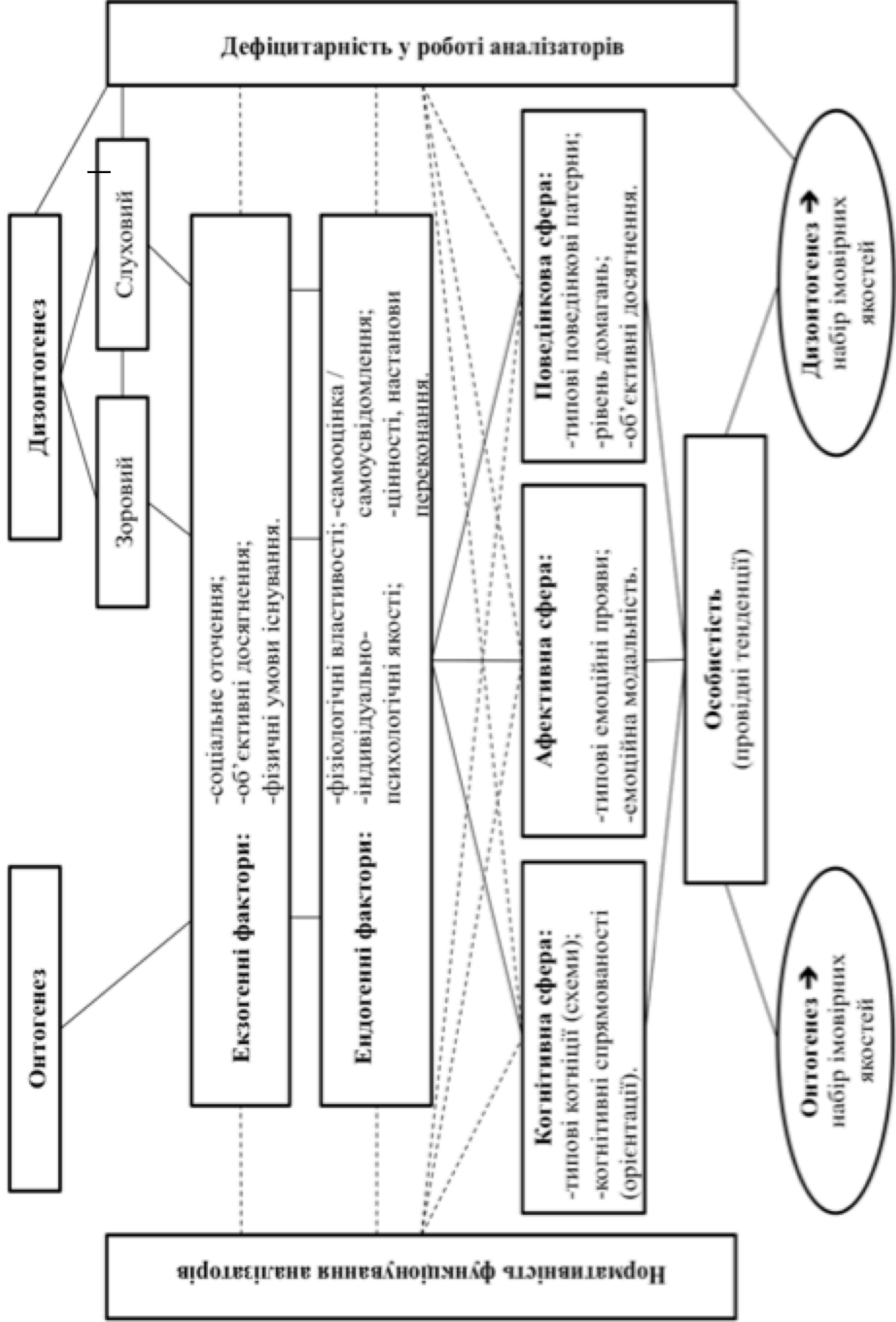


Рис. 2.3. Модель онтогенезу та дизонтогенезу особистісного становлення підлітків

Таким чином в межах емпіричного дослідження нами було виокремлено три групи респондентів: підлітки з порушеннями слуху, підлітки з порушеннями зору, а також підлітки, чий розвиток є умовно нормативним і, так би мовити, онтогенетичним.

Представники кожної з трьох зазначених груп на шляху свого особистісного становлення потрапляють під вплив екзогенних та ендогенних факторів. До екзогенних факторів відноситься соціальне оточення та загальний соціальний контекст існування індивіда, його об'єктивні досягнення, а також фізичні умови існування. Зупинимось більш детально на кожному з цих факторів.

Соціальний контекст існування індивіда охоплює весь спектр його міжособистісних взаємодій, кількість та модальність інтеракцій, характер та тематичну спрямованість комунікативних актів. Очевидно, що за даним параметром можуть бути простежені принципові відмінності, властиві представникам кожної з трьох виокремлених груп респондентів. Як свідчать результати досліджень, наведені у попередніх параграфах, процес соціалізації та міжособистісної взаємодії підлітків з порушеннями слуху і зору характеризується низкою специфічних закономірностей (Богданова, 2002; Синьова, 2004; Vernon & Andrews, 2010; Pinguart & Pfeiffer, 2011; Gonzales, 2020).

По-перше, досить часто вони бувають обмежені рамками своєї спільноти, котра з одного боку є приймаючою та підтримуючою, а з іншого, характеризується досить суворою нормативністю та наявністю низки правил і вимог, дотримання яких може суттєво порушувати особистісні межі.

По-друге, підлітки з порушеннями слуху і зору часто виховуються в інтернатних установах. Вважається, що такий формат навчання та соціалізації є найбільш оптимальним для них (Липкова, 2001), проте він може призводити до суттєвої депривації потреби в тісному емоційному спілкуванні з рідними, а також позбавляти підлітків можливості наслідувати поведінкові патерни

значимих для них близьких дорослих, що, своєю чергою, порушує гармонійний перебіг процесу становлення особистості.

По-третє, порушення слуху спричиняють появу цілком передбачуваної дистанції між особою та широким соціальним оточенням. Відсутність можливості вільно і спонтанно взаємодіяти з іншими суттєво обмежує коло спілкування, а відповідно і призводить до певної комунікативної депривації (Лишохва, 2007). У випадку з порушеннями зору цей процес є не настільки інтенсивним, оскільки індивід все ж здатен ініціювати та підтримувати комунікативні акти (Солнцева & Белова, 2012). Втім зазвичай такі особи стикаються з труднощами переміщення у просторі, котрі, своєю чергою, призводять до звуження кола соціальних контактів і також позбавляють їх можливості спонтанної міжособистісної взаємодії. Таким чином, соціальний контекст існування підлітків, як один з екзогенних факторів їх особистісного становлення принципово по-різному реалізується серед представників трьох виокремлених нами груп респондентів, визначаючи специфіку та унікальність даного процесу.

Наступним виокремленим нами екзогенним фактором є об'єктивні досягнення особи. Доведено, що інтенсивність та специфіка цих досягнень у поєднанні з рівнем домагань є передумовою для формування самооцінки особистості та сприймання нею себе і навколишнього світу (Степанова, 2017). За даним параметром також можуть бути простежені певні відмінності серед наших груп респондентів. Адже підлітки, які мають порушення у роботі аналізаторів, бувають суттєво обмежені у виборі сфер для самореалізації, а відповідно, і для досягнення певних успіхів. Водночас, обмеження широти вибору часто компенсується глибиною опанування тієї чи іншої справи. Так підлітки, які через порушення слуху не можуть реалізувати себе у діяльності, що вимагає активної вербальної взаємодії, часто досягають суттєвих успіхів у прикладних заняттях, виконання яких не передбачає активації функції мовлення (Подпругина, 2014). Схожі компенсаторні тенденції спостерігаються також і у підлітків з порушеннями зору (Липкова, 2001). Тож, в даному випадку

можемо говорити, що дефіцитарність у роботі аналізатора не обмежує рівень можливих успіхів, а лише звужує коло сфер, у яких цього успіху можна досягти.

Третім фактором зовнішнього середовища, що впливає на становлення особистості, є фізичні умови існування. Реалізація даного фактора залежить, передусім, від дорослих, які опікуються життям підлітка і не має безпосереднього взаємозв'язку зі специфікою роботи його аналізаторів. Так, до об'єктивних умов життя належить задоволення базових потреб індивіда: фізіологічних і потреби у захисті та безпеці. Як було зазначено вище, задоволення або незадоволення цих потреб є передумовою формування типових для індивіда емоційних реакцій та станів. При цьому емпірично доведено, що даний алгоритм породження емоцій не залежить від того, чи має суб'єкт порушення зору, або слуху, а обумовлюється лише силою потреби та психофізіологічними особливостями особи (Гадельшина & Еремина, 2013). Таким чином, об'єктивні умови життя, вже в силу своєї об'єктивності, тобто позасуб'єктності, чинять однаковий вплив на представників кожної з трьох груп наших респондентів.

Окрім екзогенних факторів на процес становлення особистості впливають також фактори ендогенні, а саме: фізіологічні властивості та індивідуально-психологічні якості індивіда, його цінності, настанови та переконання, а також оцінка себе та самоствавлення. До фізіологічних особливостей відноситься передусім параметр, за яким ми в межах даної роботи диференціюємо онтогенез та дизонтогенез, а саме – специфіка роботи аналізаторів. Адже повнота та якість сприйняття навколишнього світу не лише обумовлює здатність швидко і ефективно до нього пристосовуватись, але і визначає особливості формування більш складних психологічних утворень, як, наприклад, специфіку взаємодії з оточуючими, оцінку себе та інших, розуміння загальних закономірностей функціонування предметного і соціального світу та формування світоглядних переконань.

До індивідуально-психологічних особливостей індивіда належать передусім його темпераментальні якості, а саме: загальна активність та реактивність, глибина та сила емоційних процесів, потреба та готовність до міжособистісної взаємодії, загальна нервово-психічна витривалість та працездатність. Належність цих якостей до групи темпераментальних обумовлює їх вроджений характер, а отже є свідченням того, що саме на їх основі формується особистість, а не навпаки. З іншого боку, будучи вродженими, ці якості можуть послідовно придушуватись факторами життєвого контексту існування індивіда та не знайти своєї актуалізації, а відповідно і не проявлятись в ході, наприклад, психологічної діагностики. Втім, таке придушення, витіснення вроджених рис та схильностей необхідно призводить до суттєвого порушення психоемоційного благополуччя індивіда.

Крім темпераментальних, до індивідуально-психологічних особливостей певною мірою можуть бути віднесені і характерологічні якості. Проте детермінація особистісного становлення тут не є такою очевидною. Адже характер – це пластичне утворення, формування якого продовжується протягом усього життя. Тож не можна сказати, що становлення особистості відбувається від впливом її характерологічних якостей. Натомість, у процесі особистісного становлення формується характер та утворюються його окремі риси і прояви. Але саме ці риси і прояви у своїй сукупності визначають загальну специфіку особистості. Тобто зв'язок між окремими рисами характеру і особистісною специфікою є не односпрямованим, а, радше, перебуває у площині кон'юнкції.

Традиційно до класу індивідуально-психологічних якостей особи відносять також її задатки, здібності та схильності. Дані утворення найбільш тісно пов'язані з категорією діяльності та відображають можливості індивіда досягти успіху в певній сфері. Як було зазначено, саме об'єктивні досягнення та успіх у значимих в межах референтної групи видах діяльності визначають самооцінку індивіда та його ставлення до себе і оточуючих. Таким чином, здібності та схильності детермінують не лише загальну спрямованість особистості, але і визначають певні досить конкретні її характеристики.

На сьогоднішній день немає однозначних даних щодо того, наскільки інтенсивно та яким чином порушення у роботі аналізаторів можуть впливати на індивідуально-психологічні якості особистості. Відносно однозначними в даному контексті є лише результати досліджень задатків і здібностей (Gonzales, 2020). Очевидно, що порушення зору та слуху суттєво обмежують діапазон сфер, в яких можуть бути реалізовані здібності, а також просто виключають можливість прояву певних задатків (напр., глухота є несумісною з задатками, необхідними для занять музикою, сліпота – для образотворчої діяльності та ін.). Стосовно ж темпераментальних, характерологічних та інших якостей, свідчення окремих емпіричних досліджень (наведені у попередніх розділах) є досить суперечливими. Тому тут відкривається поле для ґрунтовних наукових пошукувань, метою яких має бути визначення того, наскільки формування та прояви індивідуально-психологічних якостей детермінуються дизонтогенезом особистісного становлення.

Наступним ендогенним фактором, пов'язаним з процесом становлення особистості, є самооцінка та самоставлення індивіда. Проблема формування цих утворень розкривалась вище, в контексті аналізу об'єктивних досягнень та здібностей індивіда. Тож тут варто зазначити лише те, що самооцінка підлітків є нестабільним утворенням, варіації в структурі якого являють собою досить нормативне явище. Так, найменші зовнішні впливи здатні похитнути, або навпаки закріпити на певному рівні самооцінку осіб підліткового віку. Водночас, сучасні наукові теорії, поділяючи самооцінку на умовну та безумовну, постулюють ідею про те, що найбільш конструктивною є безумовна самооцінка, тобто така, що не залежить від виконання суб'єктом певних «умов» зовнішнього середовища: вимог, очікувань, стандартів (Борн, 2003). Спираючись на положення цієї теорії безумовної самооцінки, а також враховуючи доведений факт нестабільності підліткової самооцінки, можемо прийти до висновку, що умовність підліткової самооцінки детермінує її деструктивність, а, відповідно, процес гармонійного особистісного становлення підлітків передбачає поступовий перехід від умовної до безумовної самооцінки.

Окрім зазначених, до екзогенних факторів особистісного становлення підлітків належать їх цінності, настанови та переконання. Тут, як і в попередніх випадках, можемо простежити очевидну причинно-наслідкову дихотомію. Адже будучи елементом когнітивної сфери, цінності, настанови та переконання є результатом становлення особистості. Але той результат, який формується на більш ранніх етапах даного процесу, необхідно визначає специфіку його подальшого перебігу. Тобто те, які цінності, настанови та переконання стосовно навколишнього світу та свого місця в ньому сформувались в індивіда у період дитинства, може суттєво впливати на те, якого характеру та спрямованості набуде процес особистісного становлення у підлітковому віці. Як зазначалось вище, на сьогоднішній не було проведено ґрунтовних досліджень формування ціннісно-світоглядної сфери особистості, залежно від специфіки роботи її аналізаторів. Тому в цій сфері ми вбачаємо ще один з напрямів нашої пошукової роботи.

Повертаючись до представленої вище моделі, зазначимо, що відбуваючись під впливом екзогенних та ендогенних факторів, а також реалізуючись в умовах онтогенезу або дизонтогенезу, процес особистісного становлення реалізується у трьох основних сферах: когнітивній, афективній та поведінковій. Когнітивна сфера включає типові для індивіда когніції (схеми) та його когнітивні спрямованості. Детально аналізуючи дослідження сучасних психологів-когнітивістів, ми зазначали, що когнітивними схемами називаються сформовані переважно у дитячому віці глибинні переконання особи, які визначають бачення світу, інтерпретацію подій, котрі трапляються в житті, типові поведінкові та емоційні реакції, а також характер міжособистісної взаємодії. Часто когнітивні схеми бувають дисфункційними, тобто такими, що викривляють об'єктивний зміст подій та стають причиною неадекватних поведінкових реакцій на них. Всього виокремлюють 18 дисфункційних схем і нашою задачею буде з'ясувати, які з них є найбільш притаманними кожній з груп респондентів на різних етапах особистісного становлення в межах підліткового віку (молодший, середній та старший підлітковий вік).

До когнітивних спрямованостей ми відносимо, передусім, темпоральну спрямованість індивіда, тобто орієнтацію на минуле, або майбутнє. Орієнтація на минуле, при цьому, виражається у схильності до надмірної фіксації на подіях, які вже відбулись, румінації та нав'язливому відтворенні окремих образів, ситуацій і соціальних інтеракцій, тривогу через те, що певні події у минулому можуть призвести до катастрофічних подій у теперішньому та майбутньому. Натомість, орієнтація на майбутнє передбачає гіперболізовану схильність до планування, формулювання короткотермінових і довгострокових цілей та розробки детальних стратегій їх досягнення. Зазначена когнітивна спрямованість також має свої недоліки, пов'язані, передусім, з тим, що надмірно фіксуючись на майбутніх досягненнях, суб'єкт може втрачати можливість насолоджуватись поточним моментом свого життя, а це, своєю чергою, призводить до суттєвих порушень психоемоційного благополуччя.

Таким чином, не можна виокремити певну когнітивну спрямованість, як оптимальну, оскільки найбільш конструктивним є відносно рівноцінне їх поєднання. Проте ми припускаємо, що для більшості підлітків провідною є лише одна спрямованість, при чому типові спрямованості осіб, які мають порушення слуху і зору, відрізняються від спрямованостей їх однолітків, які не мають таких порушень. Дана гіпотеза також потребує перевірки в ході емпіричного дослідження. Крім того, до когнітивних спрямованостей було включено орієнтацію на аналіз почуттів та переживань, когнітивну фіксацію на міжособистісній взаємодії, а також схильність до відсторонених роздумів та орієнтацію на абстрактні, нематеріальні цінності. Детальна характеристика даних категорій буде наведена у наступному розділі.

Афективна сфера особистості включає типові для індивіда емоційні прояви та характерну емоційну модальність. Як було зазначено, поняття «емоційна модальність» ми вживаємо для позначення змістової наповненості та спрямованості емоцій, тобто їх умовного поділу на позитивні та негативні, а також видової диференціації. Своєю чергою, до емоційних проявів ми відносимо типові емоційні реакції, їх силу та глибину, а також окремі

особистісні риси, пов'язані з афективною сферою, як, наприклад, тривожність, сензитивність, агресивність, емоційну лабільність та ін.

Слід зауважити, що дослідженню емоційної сфери підлітків, які мають порушення слуху і зору, були присвячені численні роботи, але результати їх є досить суперечливими. Так, деякі дані свідчать про підвищену емоційну реактивність зазначеної категорії осіб, їх схильність до гіперболізованих афективних реакцій навіть на незначні подразники (Гадельшина & Еремина, 2013); в інших теоріях говориться про те, що вони проявляють підвищену, порівняно з іншими, схильність лише до тривожних та депресивних реакцій (Гостунская, 2009); натомість прихильники третьої групи теорій, спираючись на результати окремих досліджень, стверджують, що особливості афективної сфери підлітків, які мають порушення у роботі аналізаторів не відрізняються від відповідних особливостей їх однолітків, які не мають таких порушень (Коган & Яковлева, 2012). Тож нашою метою в даному випадку є перевірка гіпотези про наявність відмінностей за параметрами емоційних проявів та емоційної модальності серед представників трьох вибірок та виокремлення особливостей, характерних для дизонтогенезу особистісного становлення.

Зрештою, поведінкова сфера особистості включає типові поведінкові патерни індивіда, його рівень домагань, а також об'єктивні досягнення. Аналізуючи поведінкову сферу, варто зупинитись, передусім на об'єктивних досягненнях. Дана категорія є однією з провідних в контексті особистісного становлення, саме тому у нашій моделі вона представлена тричі: двічі безпосередньо (як один з екзогенних факторів і як складова поведінкової сфери) і одного разу опосередковано, як чинник формування самооцінки.

Як складові поведінкової сфери, об'єктивні досягнення є вже не передумовою особистісного становлення, а, так би мовити, результатом цього процесу. Тобто, з одного боку, рівень та характер досягнень індивіда, як ендогенний фактор, визначає його особистісну спрямованість та загальний вектор процесу становлення, а з іншого – саме особистісна спрямованість визначає сферу подальших досягнень та зусилля, які індивід докладає заради їх

реалізації. Відповідно, важливою є не лише формальна фіксація кількісного аспекту досягнень, але й аналіз їх взаємозв'язку з цілями та цінностями суб'єкта, його домаганнями, а також глибинними переконаннями про себе і свої можливості. Саме тому, у якості наступної складової поведінкової сфери особистості нами було виокремлено рівень домагань.

Будучи, певним чином, когнітивним утворенням та ґрунтуючись на тих самих глибинних переконаннях, рівень домагань може також розглядатись як поведінковий фактор в тій мірі, в якій він виконує функцію «пускового механізму», що запускає процеси діяльності, детермінує вибір їх сфер, а також визначає рівень складності завдань, які особа готова ставити перед собою. Водночас, рівень домагань, визначаючи специфіку діяльності та досягнень індивіда, детермінує появу тих чи інших емоційних реакцій. Це, вчергове, доводить безпосередній взаємозв'язок між поведінковою, афективною та когнітивною сферами особистості, а також тісну інтеграцію їх окремих складових елементів. Додаткових емпіричних досліджень, при цьому, вимагають питання, пов'язані з тим, як на рівень домагань індивіда впливають об'єктивні обмеження, пов'язані з порушеннями у роботі аналізаторів, а також наскільки фруструючим є сам факт наявності таких обмежень.

Третьою складовою поведінкової сфери особистості є типові для неї патерни поведінки. Такі патерни являють собою реакції, які неодноразово повторюючись формують стандартну відповідь індивіда на події та ситуації одного порядку. Так, наприклад, можна виокремити специфічні патерни, пов'язані з реагуванням у конфліктних ситуаціях, в умовах стресу, або фрустрації потреб. Очевидно, що специфіка поведінкових реакцій особи залежить не лише від об'єктивних характеристик зовнішнього стимулу, але і від низки інших чинників, таких, зокрема, як глибинні та проміжні переконання, а також емоційний стан, що супроводжує ту чи іншу ситуацію. Це, знову ж таки, повертає нас до ідеї взаємозв'язку та взаємозалежності когніцій, емоцій та поведінки індивіда.

Враховуючи різноспрямованість такого зв'язку, можемо припустити, що, здійснюючи цілеспрямований вплив засобами психологічного консультування, корекції та психотерапії на одну з особистісних сфер, можна оптимізувати інші та суттєво зменшити негативний вплив чинників, які порушують психоемоційне благополуччя суб'єкта. Так, психокорекційна робота з глибинними переконаннями, а зокрема з дисфункційними схемами може призводити до зміни в інтерпретації подій, котрі відбуваються з індивідом. Своєю чергою, саме інтерпретація визначає характер емоційних реакцій, що виникають у відповідь на подію. Тож зміна когніцій необхідно призведе до зміни емоцій. На тлі ж емоційного відреагування формуються поведінкові реакції, які, таким чином, теж зазнають змін. Дану гіпотезу буде перевірено в ході експериментальної частини даного дослідження. Крім того, буде з'ясовано, вплив на яку зі сфер є найбільш оптимальним при взаємодії з підлітками, а також визначено відмінності у психологічній роботі з представниками кожної з трьох груп респондентів.

Отже, особистісне становлення підлітків одночасно відбувається та відображається у трьох сферах: когнітивній, афективній та поведінковій. При цьому, принципові відмінності ми вбачаємо в онтогенезі та дизонтогенезі даного процесу. З нашої точки зору, підлітки, які мають порушення у роботі аналізаторів, а, відповідно, стикаються з об'єктивними труднощами в адаптації до навколишнього світу, необхідно наділені специфічними особистісними рисами, які компенсують фізіологічний дефект, або ж, навпаки, знижують їх адаптаційний потенціал. Так, ми припускаємо, що для осіб з порушеннями зору і слуху характерними є специфічні когнітивні схеми та їх поєднання, а також провідні емоційні реакції та типові поведінкові патерни, що відрізняються від відповідних реакцій та патернів підлітків, які не мають порушень у роботі аналізаторів. Перевірці даної гіпотези буде присвячено емпіричну частину роботи.

Емпірична та експериментальна перевірка наведених вище гіпотез дозволить нам описати структуру особистісних якостей, типову для кожної з

груп респондентів, а також охарактеризувати онтогенез та дизонтогенез особистісного становлення підлітків. Тож наразі в нашій моделі залишаються відкритими відповідні елементи, куди пізніше будуть внесені дані, отримані в ході наукового пошукування.

Висновки до розділу 2

Аналіз проблеми емоційного і когнітивного розвитку підлітків, а також становлення їх діяльності та поведінки дозволив виокремити і описати низку закономірностей. Зокрема, було систематизовано підходи до класифікації емоцій. З'ясовано, що сучасні класифікації можна умовно розподілити на дві великих групи: 1) потребові класифікації, тобто такі, що розрізняють емоції, відповідно до тих потреб, фрустрація яких їх викликає; та 2) функціональні класифікації, котрі групують емоції, орієнтуючись на функції, реалізація яких забезпечується за рахунок прояву емоцій. Розуміння логіки дифференціації емоцій дозволяє нам визначити їх роль та місце у загальному процесі особистісної генези.

Проаналізовано особливості становлення афективної сфери підлітків та виокремлено такі її характеристики, як підвищена реактивність на подразники зовнішнього світу і безпосередня залежність провідної модальності та специфіки прояву емоцій від усталених стандартів, прийнятих в межах референтної для підлітка соціальної спільноти. Визначено роль батьків та сімейного оточення у процесі формування емоційної компетентності підлітків та сформульовано припущення про можливу патологізацію афективної сфери в умовах відсутності значимих дорослих, наслідуючи поведінку яких підліток міг би формувати власні емоційні реакції.

Виокремлено та описано основні принципи формування емоційних реакцій. Визначено, що власне породження емоцій, їх модальність та особливості вираження обумовлюються вищими психічними функціями індивіда, а не є лише механічною реакцією нервової системи на зовнішні

подразники. Тобто ситуація, або подія, що трапляється з особою певним чином оцінюється нею на когнітивному рівні і тільки на основі цієї цієї оцінки виникає емоція, реалізація якої призводить до вибору тих, чи інших поведінкових стратегій. Таким чином, одні й ті самі ситуації можуть викликати різні емоції залежно від тих суб'єктивних значень, які їм надаються. На основі цього сформульовано припущення про те, що впливаючи на когніції суб'єкта, можна корегувати його емоційні прояви та загалом оптимізувати афективну сферу.

З урахуванням взаємозв'язку між афективною та когнітивною сферами особистості сформульовано робоче визначення емоцій, як реакцій афективно-оціночного характеру, що виникають внаслідок безпосередньої, або опосередкованої дії на індивіда певних зовнішніх стимулів та оцінки ним суб'єктивного значення цих стимулів.

Узагальнено когнітивні теорії особистості. З'ясовано, що оцінка індивідом власних дій, вчинків інших осіб, а також об'єктивних подій відбувається за рахунок когніцій, котрі реалізуються на трьох рівнях: на рівні негативних автоматичних думок, проміжних та глибинних переконань. Когніції кожного з трьох рівнів визначають не лише особливості оцінки індивідом окремих подій, але і його емоційні та поведінкові реакції на ці події, а також елементарні фізіологічні реакції (напр.: пришвидшення серцебиття, розширення зіниць та ін.). При цьому, найбільш значущою в даному процесі є роль глибинних переконань, які формуються, переважно, в ранньому дитинстві і в подальшому визначають процесу становлення особистості.

На основі аналізу наукових джерел, визначено поняття когнітивних схем, як відносно стійких когнітивних моделей, що формуються в процесі особистісного становлення і набуття досвіду; забезпечують здатність особи сортувати і синтезувати інформацію, що надходить до неї з зовнішнього світу, а також формувати свою відповідь на цю інформацію. Для становлення здорових когнітивних схем необхідною є наявність низки факторів, а саме: базової довіри до світу, яка формується в ранньому дитинстві, досвіду достатнього і

своєчасного задоволення вітальних потреб, досвіду довірчих стосунків зі значущими іншими, самореалізації та актуалізації власних здібностей, віри у себе та свої сили і можливості. Якщо ж зазначені фактори не реалізуються, відбувається формування дисфункційних схем, які викривляють сприйняття інформації та сприяють патологізації афективних та поведінкових проявів.

Узагальнено результати дослідження проблеми діяльності в психології. Визначено поняття діяльності, як складного процесу цілеспрямованої активності, детермінованої особистісними, соціальними і середовищними чинниками та спрямованої на досягнення мети і перетворення навколишньої дійсності. З'ясовано, що еволюція і вдосконалення діяльності є нерозривно пов'язаними з становленням особистості. Тобто розвиток особистості відбувається в процесі еволюції діяльності, а еволюція діяльності стає можливою за рахунок розвитку особистості.

З'ясовано, що в межах теорії діяльності може бути виокремлено три основних напрями теоретико-емпіричних пошукувань: знаково-символічний (діяльність реалізується за рахунок оволодіння системою символів і знаків, властивою тій культурі, в межах якої відбувається становлення особистості), власне діяльнісний (діяльність є самостійним предметом дослідження) та особистісний (особистість формується в діяльності). Основні методологічні засади особистісного напрямку обрано у якості основи для організації емпіричного дослідження становлення особистості підлітків.

Констатовано, що передумовою формування діяльності є цілеспрямована активність індивіда, а сама діяльність є суспільно-орієнтованою та нерозривно пов'язаною зі свідомістю людини. Тобто для виникнення активності людини має існувати власне мета цієї активності, потреба у її реалізації, прагнення і готовність людини до активності, а також відповідне соціальне середовище та об'єктивні засоби та інструменти її втілення.

Виокремлено та систематизовано основні ознаки діяльності підлітків: детермінується переважно екстернальними (зовнішніми) мотивами, має досить низьку прогностичність, тобто не забезпечує передбачення всього діапазону

можливих результатів; орієнтується на соціальне схвалення, особливо представниками референтної групи, може мати досить складні форми та структуру, порівняно з діяльністю дітей, спрямовується частіше на реалізацію власних егоцентричних мотивів. При цьому процес діяльності забезпечує особистісне становлення, в результаті якого людина переходить до опанування більш складних форм діяльності.

Виокремлено характерні особливості діяльності підлітків з дефіцитарним розвитком одного з аналізаторів (слухового, або зорового). Провідна діяльність (спілкування в межах референтної групи) реалізується у таких підлітків дещо специфічно. А саме, група однолітків зазвичай виявляється досить закритою та ригідною в своїй ієрархічній структурі. Тому взаємини в межах групи починають бути надцінними для людини, а норми, правила і традиції групи визначають та детермінують поведінку і діяльність кожного її члена. Тому, досліджуючи діяльність підлітків в онтогенезі, варто звертати особливу увагу на соціальну складову їх особистісного становлення.

Досліджено проблему становлення поведінкової сфери особистості. Визначено поведінку, як складну форму реагування індивіда на стимули зовнішнього середовища, а також пошукову активність, спрямовану на віднайдення найбільш ефективних способів вирішення завдань.

Констатовано наявність безпосереднього зв'язку між поведінковою, когнітивною і афективною сферами особистості. З'ясовано, що типові думки, ідеї, переконання та настанови визначають характерні для індивіда способи поведінкового реагування на події, а зміна поведінки може призводити до трансформації окремих когніцій. Відповідні закономірності спостерігаються також і в афективній сфері, оскільки специфіка емоційного реагування на події визначає типові способи поведінки, а зміни у поведінці можуть впливати на модальність і характер емоційних проявів.

Визначено також основні напрями критики поведінкового підходу в психології, перший з яких пов'язаний з механістичністю та надмірним редукціонізмом тлумачення детермінант людської активності, а другий – з

обмеженістю, викликаною вживанням термінів з фізики та біології на противагу власне психологічним поняттям. А отже, загальна методологія та науковий дискурс поведінкового підходу мають бути посилені і доповнені особистісно орієнтованими положеннями психологічної теорії діяльності.

На основі аналізу та систематизації наявних теорій загальної, вікової, спеціальної, когнітивної та діяльнісної психології розроблено модель онтогенезу та дизонтогенезу особистісного становлення підлітків. В межах даної моделі становлення особистості розглядається як процес, що детермінується низкою ендогенних та екзогенних факторів та реалізується у трьох основних сферах: когнітивній, афективній та поведінковій. При цьому функціональні порушення у роботі аналізаторів специфікують вплив зазначених факторів на особистісну генезу, а також визначають формування окремих якостей особистості та загальний перебіг процесу її становлення. З позицій психологічної практики в межах описаної моделі передбачена можливість цілеспрямованого впливу на кожен з особистісних сфер з метою покращення психоемоційного благополуччя та оптимізації становлення підлітків в онтогенезі та дизонтогенезі. Перевірці гіпотез, на яких ґрунтується розроблена модель, присвячені наступні етапи роботи.

РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОНТОГЕНЕЗУ І ДИЗОНТОГЕНЕЗУ ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ

3.1. Принципи, завдання, методика та структура дослідження

Основними методологічними принципами, на яких будувалось дослідження онтогенезу та дизонтогенезу особистісного становлення підлітків були принципи розвитку, детермінізму, системності, а також єдності свідомості та діяльності.

Урахування перших трьох принципів, в тому розумінні, в якому вони розкриваються А. Петровським та М. Ярошевським, дозволило орієнтуватись на пошук та вивчення взаємозв'язку між якісними змінами у психічних явищах та причинами, які породжують ці зміни. При цьому враховувалась також залежність змін та перетворень психічних явищ від їх включеності в цілісну систему. Орієнтуючись на принцип розвитку ми розглядали новоутворення психічного розвитку як такі, що характеризуються незворотністю трансформацій, їх темпоральною спрямованістю з минулого в майбутнє, логічною закономірністю перетворень, надбудовою нових перетворень над попередніми, що мають не лише кількісні, але й якісні параметри. Основні засади принципу детермінізму дозволили розглянути генетичний аспект особистісного становлення підлітків, аналізуючи не лише динаміку вікових змін та формування новоутворень, але й причини, які зумовили їх появу та специфіку прояву, а також наслідки, котрі в ході особистісної генези ставали причинами змін і новоутворень більш високого порядку. Зрештою, з опорою на принцип системності, особистісне становлення підлітків розглядалось як процес, включений в загальну сукупність інтер- та інтрапсихічних явищ і процесів (Петровский & Ярошевский, 1998).

Четвертим принципом, значимим для даного дослідження, став принцип єдності свідомості та діяльності, котрий пояснює людську свідомість як феномен, що формується та вдосконалюється в ході діяльності та, водночас,

призводить до опанування людиною нових, більш складних форм діяльності (Леонт'єв, 2004). Єдність свідомості та діяльності пояснюється як циклічний процес, що, регулярно повторюючись, кожного разу відбувається на якісно іншому рівні. Основні засади даного принципу забезпечили можливість в межах теоретичної моделі пояснити взаємозв'язок між трьома основними особистісними сферами підлітків: когнітивною, афективною та поведінковою. Так, типові когніції, тобто глибинні та проміжні переконання, визначаючи оцінку та інтерпретацію людиною певної події, провокують породження емоційної реакції, під впливом якої формуються поведінкові відповіді, котрі, неодноразово повторюючись, утворюють типові для людини поведінкові, а також і діяльнісні патерни, що вчергове підтверджує тезу про єдність та тісний різноспрямований взаємозв'язок між свідомістю та діяльністю.

Визначивши, таким чином, загальні принципи побудови емпіричної частини дослідження, можемо перейти до формулювання конкретних завдань, реалізація яких дозволила досягти мети даного етапу роботи, котра полягала у визначенні та аналізі когнітивних, афективних та поведінкових факторів, що чинять системний вплив на процес особистісного становлення підлітків в онтогенезі та дизонтогенезі. Такими завданнями були наступні: 1) виокремити параметри когнітивної сфери підлітків, вивчення яких дозволить максимально різнобічно охарактеризувати онтогенез та дизонтогенез їх особистісного становлення; підібрати психодіагностичний інструментарій для дослідження цих параметрів; 2) визначити універсальні критерії діагностики афективної сфери підлітків та специфічні методи їх оцінки; 3) підібрати параметри дослідження поведінкової сфери та способи їх вивчення і фіксації; 4) визначити шляхи і способи інтеграції отриманих емпіричних даних та розробити на їх основі цілісну модель онтогенезу і дизонтогенезу особистісного становлення підлітків.

Емпіричне дослідження, в ході якого відбувалась реалізація представлених вище завдань, тривало протягом 2015–2020 років. Кількість респондентів склала 568 осіб, при цьому загальна вибірка була поділена на три

групи: 1) група А – досліджувані, які мали порушення слуху (198 осіб); 2) група Б – досліджувані, які мали порушення зору (116 осіб); 3) група В (умовно нормативна група) – досліджувані, які не мали порушень у роботі аналізаторів (254 осіб). Усі респонденти були учнями середніх загальноосвітніх та спеціальних навчальних закладів, а також закладів професійно-технічної освіти Києва, Харкова, Одеси, Кривого Рогу, Слов'янська та інших міст України. Вік досліджуваних становив 12–17 років. При цьому 370 осіб одноразово взяли участь у зрізовому дослідженні, а 198 осіб були включені у лонгитюдне дослідження, яке тривало протягом усіх п'яти років та передбачало три етапи збору даних за участі тих самих респондентів. Це дозволило не лише простежити динаміку особистісного становлення підлітків, але й визначити генетичні закономірності даного процесу для різних груп респондентів.

Технічно процес дослідження реалізовувався за окремим алгоритмом для кожної групи респондентів. Так, підлітки, які не мали порушень у роботі аналізаторів, працювали з бланками методик переважно у груповому форматі. У кожній групі з 20–30 осіб обов'язково був присутній психолог-модератор, який надавав пояснення до завдань та відповідав на запитання досліджуваних. Підлітки, які мали порушення слуху, також працювали з письмовими бланками, але розмір груп не перевищував 10 осіб, а, окрім психолога-модератора, на кожному етапі дослідження був присутній також перекладач-дактилолог. Це дозволило забезпечувати повноцінну взаємодію між дослідником та респондентами і максимально повно та детально пояснювати останнім інструкції до завдань, а також окремі запитання особистісних опитувальників. Робота ж з підлітками, які мали порушення зору, відбувалась переважно в індивідуальному форматі, коли дослідник-психолог озвучував та пояснював завдання, а респонденти усно їх виконували. При цьому здійснювались аудіозаписи бесід, які пізніше було транскрибовано. Втім, глибина порушення у деяких представників даної групи була такою, що дозволяла їм працювати зі спеціальними бланками або ж з їх комп'ютерними версіями. Тож взаємодія з ними відбувалась саме в такому форматі.

Деяка частина емпіричних даних, збір яких було заплановано на останній етап безпосередньої дослідницької роботи (перша половина 2020 року), у зв'язку з загальнонаціональним карантинном була зібрана в дистанційному режимі. Респондентам надавались онлайн форми опитувальників, а їх відповіді надходили безпосередньо до експериментатора. Крім того, для кожного респондента передбачалась можливість безпосередньої онлайн-взаємодії з психологом-дослідником, котрий в режимі реального часу відповідав на запитання, що виникали в ході виконання завдань. Таким чином було зібрано більше 100 наборів емпіричних даних.

Логіка емпіричного дослідження передбачала вивчення закономірностей прояву когнітивних, афективних та поведінкових якостей підлітків, аналіз взаємозв'язків між ними та визначення їх впливу на загальну структуру особистості (рис 4.1).

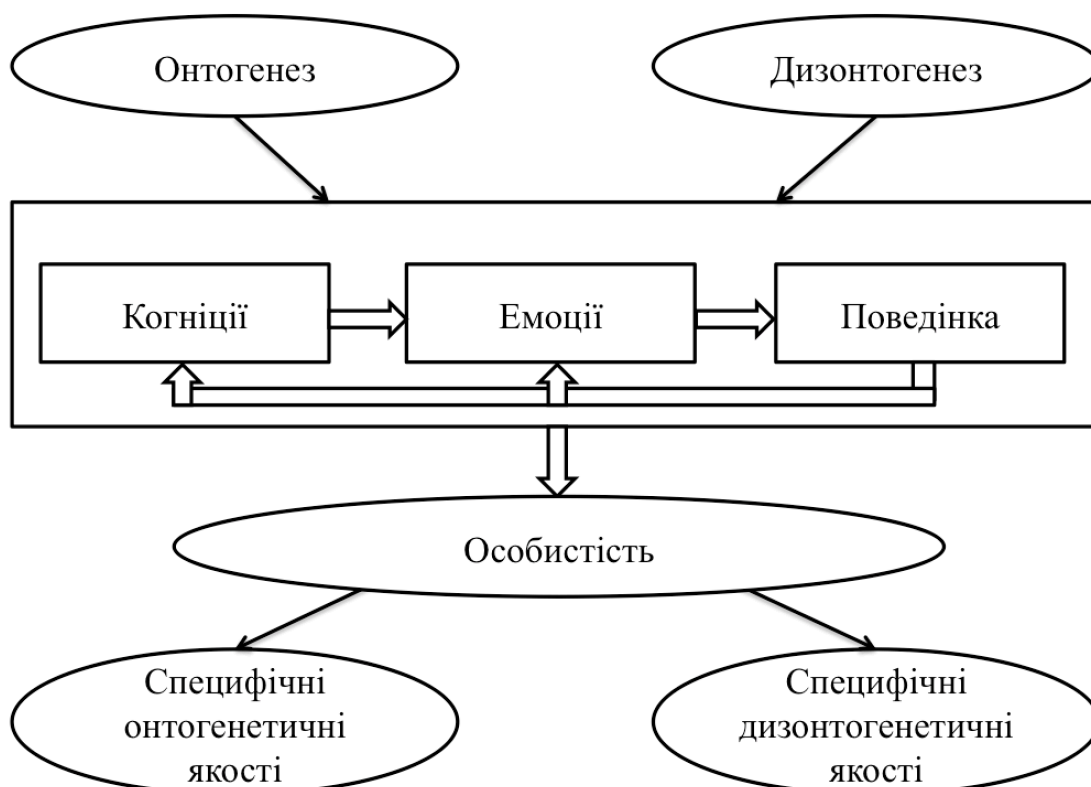


Рис. 4.1. Модель емпіричного дослідження онтогенезу і дизонтогенезу особистісного становлення підлітків

Теоретична модель онтогенезу та дизонтогенезу особистісного становлення підлітків представлена та описана у попередньому розділі, тому

тут ми зупинимось лише на тому її фрагменті, який пояснює структуру дослідження та доцільність вибору певних методів.

Як було зазначено, основними елементами когнітивної сфери підлітків ми вважаємо їх глибинні переконання та когнітивну спрямованість. Глибинні переконання, або схеми, не відображаючись на рівні свідомості, формують ставлення особи до інших людей та ситуацій, а також інтерпретацію подій навколишнього світу. Своєю чергою, когнітивна спрямованість відображає змістову наповненість когніцій індивіда, а також задає умовний вектор його темпоральної орієнтації на минуле або майбутнє. З нашої точки зору, така орієнтація не лише визначає розвиток прогностичної функції психіки особи, але і є безпосередньо пов'язаною з її психоемоційним станом, сприйманням себе та інших, а також рівнем розвитку навичок коупінг-поведінки.

До основних афективних характеристик, виокремлених в межах нашої моделі, відноситься провідна емоційна модальність та афективні прояви. Емоційна модальність, відповідаючи за якісну наповненість переживань індивіда, пов'язана з тими емоціями, які є для нього найбільш типовими. Типові ж емоції, як свідчать результати теоретичного дослідження, є передумовою формування поведінкових реакцій та загальної структури поведінкової сфери. До афективних проявів ми відносимо особистісні риси, пов'язані з емоційністю, такі, як: тривожність, агресивність, емоційна лабільність та ін. Ці риси, будучи, з одного боку, результатом становлення особистості, з іншого – обумовлюють специфіку його перебігу та детермінують появу інших особистісних рис і проявів.

Поведінковими ж якостями, врахування яких є необхідним при дослідженні особистісного становлення, ми вважаємо рівень домагань індивіда, характерні для нього патерни поведінки, а також його об'єктивні досягнення. Діагностика та детальний аналіз цих якостей дозволяє виявити механізми формування поведінки та діяльності індивіда та їх вплив на інші особистісні структури, зокрема на когніції та емоції.

Ще один блок дослідження присвячено вивченню окремих особистісних рис і проявів підлітків та аналізу структури їх особистості. Виокремлюючи риси, дослідження яких є необхідним для розуміння загальної специфіки організації особистості, ми спирались на факторні теорії, в межах яких особистість описується як організована сукупність факторів – рис та генеральних тенденцій, котрі, поєднуючись, визначають її неповторність та унікальність. В різних факторних теоріях виокремлюється різна кількість особистісних факторів (див. Розділ 1), проте деякі з них, будучи в тому чи іншому вигляді представленими у кожній факторній теорії, можуть вважатись необхідною складовою особистісної структури. До таких рис належать передусім екстравертованість та інтровертованість, ригідність та гнучкість, готовність до змін, товариськість та ін. Саме ці риси ми й обрали для вивчення структури особистості підлітків на різних етапах становлення (молодший, середній та старший підлітковий вік).

Результатом такого дослідження має стати детальна характеристика структури особистості та специфіки її становлення окремо для онтогенезу та дизонтогенезу, а отримані емпіричні дані дозволять не лише розширити теоретичні знання з даної проблеми, але і розробити методи практичної роботи (психокорекційного та психотерапевтичного впливу), спрямованої на гармонізацію особистісного становлення підлітків в онтогенезі та дизонтогенезі.

Проаналізувавши таким чином загальну структуру емпіричного дослідження, зупинимось більш детально на окремих методах та методиках його реалізації (див. Табл. 4.1).

Основними критеріями при відборі психодіагностичного інструментарію були наступні: 1) специфікація методики для діагностики нашої цільової аудиторії (досліджуваних підліткового віку); 2) придатність для використання при роботі з усіма групами респондентів (в тому числі і тими, що мають порушення слуху та зору). Зважаючи на другий критерій, ми намагались уникати будь-яких завдань, які передбачають роботу з графічними

зображеннями та особливу увагу приділяти методикам психолінгвістичної (контент-аналіз створених досліджуваними текстів) та експериментальної (дослідження рівня домагань) спрямованості, а також біографічному методу. Це дозволило максимально уніфікувати умови дослідження для кожної з груп респондентів та зробити отримані результати релевантними і придатними для однорідного статистичного аналізу та обробки.

Таблиця 4.1

Методики емпіричного дослідження

Сфера досл.	Назва методу / методики	Ціль, яка реалізується
Когнітивна	Дюссельдорфський опитувальник схем для дітей	<i>Визначення провідних дисфункційних глибинних переконань (когнітивних схем)</i>
	Контент-аналіз персональних наративів	<i>Визначення провідної когнітивної спрямованості</i>
Афективна	Шкала диференційних емоцій К. Ізарда	<i>Визначення провідної емоційної модальності</i>
	Окремі шкали Індивідуально-типологічного опитувальника Л. Собчик (агресивність, тривожність, сензитивність, емотивність)	<i>Визначення емоційних особистісних проявів</i>
Поведінкова	Методика дослідження рівня домагань Ф. Хоппе	<i>Визначення рівня домагань досліджуваних</i>
	Біографічний метод	<i>Визначення об'єктивних досягнень</i>
	Контент-аналіз персональних наративів	<i>Визначення типових поведінкових реакцій у складних ситуаціях</i>
Структ. особист.	Окремі шкали Індивідуально-типологічного опитувальника Л. Собчик (екстраверсія, інтроверсія, спонтанність, ригідність)	<i>Визначення рівнів прояву окремих особистісних рис</i>

Додаткової підготовки вимагав процес використання стандартизованих особистісних опитувальників у роботі з представниками групи А (підлітками, які мають порушення слуху). Очевидна фрагментарність їх вербального

розвитку стала фактором, що ускладнював розуміння тексту запитань та робив неможливим використання окремих методів, формулювання завдань до яких є надто обтяженим у лексичному плані.

Саме тому для відбору методик, придатних для використання в межах даної групи досліджуваних, було застосовано метод фокус-груп (фокусованого групового інтерв'ю). Сутність даного методу полягає в тому, що в межах спеціально підібраної групи, яка за загальними параметрами відображає необхідну досліднику генеральну сукупність, відбувається організоване та кероване обговорення певної проблематики (Якіманська, 2013). Процес обговорення є чітко регламентованим, а його порядок визначається та підтримується організатором (в даному випадку – дослідником). При цьому, завдання учасників групи полягає в тому, щоб, розглянувши запропонований матеріал, дати відповідь на низку запропонованих питань.

У нашому випадку фокус-група мала відобразити генеральну сукупність підлітків, які мають порушення слуху. Саме тому, окрім основного параметра (порушення у роботі аналізатора), враховувалась також низка соціально-демографічних та індивідуально-психологічних факторів, що дозволило зробити групу максимально репрезентативною. Такими факторами стали стать досліджуваних, факт їх проживання у родинах або в інтернатних установах, рівень інтелектуального розвитку та академічна успішність. Відповідні дані про респондентів були надані представниками адміністрації та психологічної служби освітніх установ, в межах яких проходив відбір учасників фокус-групи.

Даний етап дослідження відбувався на початку 2016 року. При цьому завданням, що вирішувалась в його межах, була наступна – визначити доступність та зрозумілість завдань та інструкцій окремих психодіагностичних інструментів для представників цільової аудиторії. Кількість учасників групи склала 8 осіб. Окрім психолога-модератора до дослідження був залучений також перекладач-дактилолог, котрий забезпечував взаємодію між респондентами та психологом. В ході дослідження на розгляд учасників було

запропоновано три особистісних опитувальники, а саме 14-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттела для підлітків (форма HSPQ – 142 запитання), підліткова версія Індивідуально-типологічного опитувальника Л. Собчик (61 запитання) та 5-факторний особистісний опитувальник Х. Тсуйї, адаптований О. Хромовим (75 запитань). Учасники групи дали відповіді на питання кожного з опитувальників. При цьому психолог-модератор фіксував усі запитання та прохання про роз'яснення, з якими досліджувані звертались до перекладача-дактилолога. Такі запитання стосувались переважно тлумачення слів та окремих сталих виразів, що вживались у тексті завдань опитувальників. Після заповнення опитувальників відбувалось їх групове обговорення, в ході якого основним запитанням до учасників були наступні: 1) «Питання якої методики є найбільш зрозумілими?»; 2) «З якою методикою працювати було найлегше?». Спільна думка учасників групи полягала в тому, що найбільш простим і зрозумілим є Індивідуально-типологічний опитувальник. І справа тут не лише в найменшій кількості запитань (що в даному випадку є очевидною перевагою), але і у найбільш чіткому, стислому та лаконічному формулюванні текстових інструкцій.

Тому, у якості психодіагностичного інструменту для дослідження структури особистості, а саме для визначення провідних особистісних факторів респондентів було обрано Індивідуально-типологічний опитувальник Л. Собчик. Важлива для нас перевага даної методики полягає також в тому, що вона, крім іншого, дозволяє визначити рівень прояву у досліджуваних окремих рис афективної сфери, таких як сензитивність, емоційна лабільність та ін.

За схожими принципами учасниками фокус-групи було відібрано також і вербальну методику діагностики провідної емоційної модальності, придатну для використання в роботі з респондентами, які мають порушення слуху. Такою методикою стала Шкала диференційних емоцій К. Ізарда.

Третьою методикою, що мала формат особистісного опитувальника, став Дюссельдорфський опитувальник схем для дітей. Проте його обговорення не відбувалося в межах фокус-групи, натомість даний англomовний опитувальник,

створений у 2018 році, спеціально перекладався та адаптувався з урахуванням індивідуальних особливостей представників кожної з наших груп досліджуваних, в тому числі і тих, які мають порушення слуху. Більше деталей про процес адаптації та стандартизації даної методики представлено у наступному параграфі.

Таким чином, з трьох опитувальників, які за своєю структурою передбачали необхідність взаємодії досліджуваних з численними формалізованими текстовими фрагментами, два були відібрані представниками спеціально сформованої фокус-групи, а третій – адаптований з урахуванням індивідуальних особливостей представників цільової аудиторії.

Детальний структурно-функціональний аналіз кожного психодіагностичного інструменту, задіяного в ході дослідження, а також обґрунтування доцільності його застосування наведено у наступних параграфах даного розділу.

3.2. Дослідження становлення когнітивної сфери підлітків в онтогенезі та дизонтогенезі. Добір методів та адаптація методик.

3.2.1. Адаптація україномовної версії Дюссельдорфського опитувальника схем для дітей. Основними методами вивчення когнітивної сфери підлітків в межах даного дослідження стали Дюссельдорфський опитувальник схем для дітей та контент-аналіз персональних наративів.

Дюссельдорфський опитувальник схем для дітей (Dusseldorf Illustrated Schema Questionnaire for Children – DISC) був розроблений К. Лузом, Ф. Мейєром та Р. Петровські (Loose, Meyer & Pietrowsky, 2018). Даний метод являє собою форму з 36 запитань для визначення сили прояву в індивіда кожної з 18 дисфункційних когнітивних схем, виокремлених в межах представленої у попередньому розділі теорії Дж. Йонга. Як було зазначено, до дисфункційних схем належать наступні: 1) схеми втрати зв'язку та відкидання (покинення, недовіри, емоційної депривації, дефективності, соціальної ізоляції); 2) схеми

обмеженої автономії і здатності досягати успіху (залежності, очікування на катастрофу, злиття, некомпетентності); 3) схеми порушення меж (особливого статусу, недостатнього самоконтролю); 4) схеми спрямованості на інших (підкорення, самопожертви, пошуку визнання) і 5) схеми надмірної пильності та інгібіції (негативізму, емоційної інгібіції, надвисоких стандартів, покарання).

Опитувальник є коротким економним інструментом для оцінювання дисфункційних схем, а результати його стандартизації свідчать про високу надійність, а також підтверджують конструктну та прогностичну валідність. В ході розробки даної методики 18 оригінальних факторів, запропонованих Дж. Йонгом, підлягали статистичній перевірці на достовірність. Крім того, передбачалося, що всі 18 факторів перетворюються на загальний фактор, що дозволяє визначити рівень дезадаптації досліджуваних. В оригінальній версії даний опитувальник продемонстрував високі показники ретестової надійності. В результаті повторного тестування, що відбувалось через 13–14 місяців після первинного, були виявлені сильні позитивні кореляції (за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона) між двома групами результатів ($r=0,61$, $p<0,001$). Результати ж дослідження, що проводились через 24–36 місяців після первинного, також дозволили виявити достатньо тісний взаємозв'язок між отриманими даними ($r=0,37$, $p < 0,05$). Все це свідчить про високий рівень психометричних характеристик даного діагностичного інструменту.

Загалом же результати стандартизації та апробації Дюссельдорфського опитувальника показали, що виокремлені Дж. Йонгом на дорослій вибірці схеми притаманні і дітям, і підліткам, а також те, що вони не є незалежними одна від одної. Про це свідчить кореляційний взаємозв'язок між рівнями прояву схем, які належать до однієї групи. Отже, дисфункційні схеми є утвореннями, притаманними представникам різних вікових категорій, що визначають характер та специфіку їх когнітивних проявів і можуть бути визначені за допомогою спеціалізованих психодіагностичних інструментів.

Саме тому було прийнято рішення про переклад та адаптацію Дюссельдорфського опитувальника з метою подальшого використання для

дослідження особливостей когнітивної сфери підлітків. Адаптація психодіагностичного інструментарію є досить структурованим та суворо регламентованим процесом. І хоча Дюсельдорфський опитувальник схем є, в першу чергу, клінічною шкалою, працюючи над його адаптацією, ми намагались дотримуватись загальних психометричних вимог та послідовностей дій (Бурлачук, 2006).

На першому етапі адаптації було здійснено переклад питань та методичного посібника до опитувальника. При цьому в роботі над питаннями була застосована технологія подвійного перекладу, в ході якої з англійської їх було перекладено на українську, а з української на англійську та порівняно дві англійських версії. До даного процесу були залучені двоє фахівців-лінгвістів, які працювали незалежно один від одного. Для подальшої роботи залишались тільки ті питання, суть яких була незмінною після обох процедур перекладу. Після цього україномовні варіанти запитань були порівняні з оригіналом та оцінені експертом-психологом, який володіє українською та англійською мовами.

Після лінгвістичного етапу роботи відбувся психометричний аналіз опитувальника, який полягав у реалізації наступних кроків: 1) аналіз ретестової надійності, тобто визначення стійкості результатів через певний проміжок часу; 2) перевірка кореляції з релевантними критеріями, тобто порівняння даних, отриманих з використанням опитувальника з відповідними даними, які були отримані при застосуванні методик, перекладених і адаптованих раніше.

Перевірка ретестової надійності відбувалась в три етапи серед групи з 75 досліджуваних віком від 12 до 16 років, яка включала 37 дівчат та 38 хлопців. Перший етап дослідження відбувався безпосередньо після перекладу опитувальника у 2018 році, другий – через 12 місяців після першого – у 2019 році, а третій – через 18 місяців після першого та через 6 місяців після другого, у 2020 році. При цьому порівнювались показники окремо для кожної шкали, тобто рівні прояву кожної з 18 дисфункційних схем. Результати кореляційного

аналізу, проведеного з використанням коефіцієнта кореляції Спірмена, представлені у Таблиці 4.2.

Таблиця 4.2

Показники ретестової надійності адаптованої версії Дюсельдорфського опитувальника схем

Схема	2019 рік (r_1)	2020 рік (r_2)	Схема	2019 рік (r_1)	2020 рік (r_2)
Недостатнього самоконтролю	,628*	,507*	Особливого статусу	,625*	,524*
Підкорення	,683*	,591*	Емоційної депривації	,696*	,516*
Недовіри	,688*	,627*	Покинутості	,672*	,633*
Дефективності	,534*	,472*	Самопожертви	,745*	,432*
Соціальної ізоляції	,546*	,451*	Пошуку визнання	,534*	,551*
Залежності	,665*	,518*	Негативізму	,671*	,699*
Некомпетентності	,623*	,469*	Емоційної інгібіції	,769*	,411*
Очікування на катастрофу	,693*	,330*	Очікування на покарання	,540*	,330*
Злиття	,534*	,431*	Надвисоких стандартів	,449*	,561*

* – кореляції є значимими на рівні 0,01

Отримані дані свідчать про досить високий рівень ретестової надійності Дюсельдорфського опитувальника. Особливо стабільними виявились показники досліджуваних за схемами «недовіри» ($r_1=0,69$; $r_2=0,63$); «підкорення» ($r_1=0,68$; $r_2=0,59$); «покинутості» ($r_1=0,67$; $r_2=0,63$) та «негативізму» ($r_1=0,67$; $r_2=0,69$). Водночас цікавим є те, що показники досліджуваних за схемою «негативізму», отримані на другому етапі дослідження ретестової надійності (у 2020 році), виявились не лише не нижчими, а навіть трохи вищими, ніж відповідні дані, отримані на першому етапі (у 2019 році). Схожі показники можемо спостерігати також за схемами «пошуку визнання» ($r_1=0,53$; $r_2=0,55$) та особливо «надвисоких стандартів» ($r_1=0,45$; $r_2=0,56$). Таким чином, рівень прояву даних схем через два роки після

першого тестування виявився більш наближеним до первинного, аніж той, що був зафіксований на проміжному етапі дослідження.

Зазначимо, що дві з цих схем («надвисоких стандартів» та «негативізму») належать до однієї групи – схем надмірної пильності та інгібіції. Тобто, складові саме цієї групи мають тенденцію до варіацій у рівні прояву впродовж різних етапів життя людини. Визначення суті та причин такого феномену потребує додаткових наукових пошукувань, зокрема лонгитюдних досліджень, присвячених вивченню особливостей прояву даних схем на різних етапах особистісного становлення. Загалом же результати перевірки ретестової надійності Дюссельдорфського опитувальника дозволяють говорити про високий рівень стабільності його показників.

Наступним етапом стала перевірка кореляції з релевантними критеріями. Реалізація даного етапу адаптації опитувальника передбачала порівняння отриманих з його допомогою результатів з відповідними даними, отриманими з використанням інших психодіагностичних інструментів. В якості релевантного критерію було обрано третю версію Опитувальника схем Йонга (YSQ-S3), україномовна версія якого була адаптована у 2013 році Українським інститутом когнітивно-поведінкової терапії.

Опитувальник YSQ-S3, незважаючи на те, що є короткою версією, містить 90 запитань (по 5 для виявлення кожної з 18 схем) і не є специфікованим інструментом для роботи з дітьми та підлітками. Тому ми вважали недоцільним використовувати його для основної частини нашого дослідження. З іншого боку, придатність Опитувальника YSQ-S3 для вимірювання кількісного рівня прояву у досліджуваних 18 дисфункційних когнітивних схем дозволила застосувати його як інструмент перевірки конкурентної валідності Дюссельдорфського опитувальника схем, розробленого спеціально для визначення дисфункційних глибинних переконань дітей та підлітків. В процесі адаптації Дюссельдорфського опитувальника групі з 50 респондентів було запропоновано дати відповіді на запитання двох методик:

DISC та YSQ-S3. Порівняння отриманих даних дозволило визначити показники кореляції між їх результатами (див. Табл. 4.3).

Таблиця 4.3

Показники кореляції між шкалами Дюссельдорфського опитувальника схем (DISC) та Опитувальника дисфункційних переконань (PBQ)

Схема за DISC	Аналог за YSQ-S3	Схема за DISC	Аналог за YSQ-S3
Недостатнього самоконтролю	,319*	Надвисоких стандартів	,420**
Підкорення	,559**	Емоційної депривації	,403**
Недовіри	,456**	Покинутості	,594**
Дефективності	,561**	Самопожертви	,486**
Соціальної ізоляції	,127	Пошуку визнання	,550**
Залежності	,100	Негативізму	,483**
Некомпетентності	,243	Емоційної інгібіції	,439**
Очікування на катастрофу	,327*	Очікування на покарання	,464**
Злиття	,327*	Особливого статусу	,431**

* – кореляція є значимою на рівні 0,05

** – кореляція є значимою на рівні 0,01

Як видно з таблиці, було проаналізовано показники досліджуваних для кожної з 18 дисфункційних схем. Це дозволило визначити не лише узагальнений середній коефіцієнт кореляції, але і проаналізувати надійність кожного параметра окремо. Отримані дані свідчать про високий загальний рівень конкурентної валідності Дюссельдорфського опитувальника, втім, показники за деякими шкалами суттєво відрізняються від середнього результату. Так, найменш значимий взаємозв'язок було виявлено за схемами «соціальної ізоляції» ($r=0,127$) та «залежності» ($r=0,100$). Тобто у досліджуваних, які продемонстрували високий рівень прояву даних схем за опитувальником Йонга, не було зафіксовано відповідних результатів в ході використання Дюссельдорфського опитувальника, і навпаки. Такі дані можуть бути результатом неоднозначного формулювання питань, або ж (що є більш вірогідним) наслідком того, що опитувальник Йонга не є специфічним

психодіагностичним інструментом для підлітків, а, відповідно, і не може бути повністю релевантним для використання у роботі з цільовою аудиторією.

З іншого боку, коефіцієнти кореляції за 16 іншими шкалами методик свідчать про високий рівень їх узгодженості. Особливо сильним виявився взаємозв'язок між рівнем прояву схем «підкорення» ($r=0,559$), «дефективності» ($r=0,561$) та «пошуку визнання» ($r=0,550$), визначений з використанням обох опитувальників. Вартим уваги є те, що дві з трьох зазначених схем («підкорення» і «пошуку визнання») належать до однієї групи – схем спрямованості на інших. Це дозволяє припустити, що схеми даної групи є особливо стабільними, а їх прояви настільки очевидними, що вони однозначно фіксуються за допомогою різних психодіагностичних інструментів.

Таким чином, отримані в ході емпіричних досліджень дані та результати їх статистичної обробки свідчать про високі психометричні властивості Дюссельдорфського опитувальника схем для дітей. Зокрема, показники ретестової надійності та конкурентної валідності відповідають загальним психодіагностичним та психометричним вимогам до інструментів такого типу. Це дозволило зробити висновок про можливість та доцільність застосування Дюссельдорфського опитувальника з метою дослідження особливостей когнітивної сфери підлітків в контексті їх особистісного становлення.

3.2.2. Змістові та технічні особливості використання методів наративної психології для дослідження когнітивної сфери підлітків. Наступним етапом діагностики даної сфери стало визначення притаманної досліджуваним когнітивної спрямованості за допомогою аналізу їх персональних наративів. Дослідження такого формату не передбачає відповідей на запитання стандартизованих опитувальників, що робить його особливо ефективним у роботі з різними групами респондентів, зокрема і тими, які мають порушення слуху. При цьому інструкція, яку отримували досліджувані, була максимально стислою, а саме: їм було запропоновано написати текст про себе, тобто в письмовій формі створити власний персональний наратив. Жодних

чітких вказівок щодо структури, стилю та формату подачі інформації не надавалось. Єдиною вимогою була особистісна орієнтованість тексту.

На даному етапі дослідження ми спирались на класичну тезу наративної психології про те, що створюючи власні текстові одиниці (наративи) людина виявляє особисті, принципово значущі психологічні характеристики (Sarbin, 1986). Втім, для більш повного розуміння методологічних засад та загальної доцільності аналізу персональних наративів в ході дослідження особистісного становлення, варто більш детально зупинитись на фундаментальних принципах наративної психології.

Наратив – поняття психології постмодерну, яке фіксує процесуальне самоздійснення особи як спосіб буття авторського тексту (Van Dijk, 2008). Представники наративного підходу присвячують увагу взаєминам автора з його персональним текстом – наративом (Bauer J. & McAdams, 2010; Dautenhahn, 2009; Harge, 2002). В ході наукових пошукувань Т. Сарбін сформулював робоче поняття персонального наративу, котрий властивий кожній людині і є при цьому нестабільним та постійно оновлюється. Базовий наратив, на думку науковця, є сутністю, що означає просторові координати та часову перспективу, в якій живе людина (Sarbin, 1986).

В сучасній психолінгвістиці вивченню механізмів відображення досвіду особистості у створених нею текстах присвячені чисельні праці. Так, дослідники говорять про відображення загальної структури «я-концепції» особистості у текстах (Курбак, 2009), про наратив як засіб самопрезентації (Федорова, 2007) та результат інтерації (Юрьєва, 2018). Крім того, науковці вивчають представлення в персональних текстах типових для автора когнітивних (Blenkiron, 2005), поведінкових (Засекіна, 2007) та афективних (Ионова & Штеба, 2019) патернів.

Проблеми особливостей продукування мовцем особистісних текстів досліджуються, зокрема, Н. Чепелевою, котра розглядає наративну психологію як таку, що має виходити з розуміння особистості як саморозповіді і, відповідно, особистісного досвіду як результату упорядкування, організації

життєвих подій у наративні тексти. У праці «Життєвий успіх як наратив» науковиця припускає, що оповідь про життя і проживання життя є за своєю суттю тим самим феноменом (Чепелева, 2010). Таким чином, наратив являє собою трансформацію невпорядкованих життєвих подій у певну послідовність, вибудовану на основі загальної життєвої концепції оповідача, або ж його особистісного міфу, що визначає внутрішню логіку породжуваного тексту. Наслідком цього є створення власного внутрішнього світу особистості, реальності, яка вибудовується як неповторне особистісне творіння за допомогою авторського ставлення до навколишньої дійсності і до власної особистісної ідентичності.

Метою даного етапу дослідження стало визначення характерних для досліджуваних когнітивних орієнтацій, які, на нашу думку, крім іншого, можуть слугувати наративними індикаторами дисфункційних когнітивних схем. Тобто, ми припустили, що аналіз текстів, які продукує особистість, дозволить не лише встановити, яка когнітивна спрямованість є характерною для неї, але й визначити притаманні їй дисфункційні когнітивні схеми. Реалізація даної мети стала можливою за рахунок виконання таких завдань: 1) виокремлення конкретних текстових категорій (індикаторів), які б вказували на наявність дисфункційних схем та 2) визначення прогностичної сили кожної категорії (індикатора) персональних наративів для передбачення наявності у мовця тієї чи іншої дисфункційної когнітивної схеми.

Створені досліджуваними тексти були піддані контент-аналізу, який являє собою формалізований і систематизований метод дослідження текстової та графічної інформації й полягає у переведенні інформації, що аналізується, у кількісні показники та подальшій її статистичній обробці (Wooffitt, 2015). Алгоритм дослідження з використанням даного методу має наступний вигляд: 1) формулювання теми, завдань та гіпотези дослідження; 2) визначення категорій аналізу – найбільш загальних, ключових понять, що відповідають дослідницьким завданням; 3) вибір відповідних одиниць аналізу – лінгвістичних мовленнєвих утворень або елементів змісту, що слугують у

тексті індикаторами досліджуваного явища; 4) фіксація одиниць підрахунку, які дозволять встановити кількісну міру взаємозв'язку текстових і позатекстових явищ.

Отже, перш ніж перейти до безпосередньої роботи з текстом, необхідно було дібрати категорії контент-аналізу, тобто ключові поняття (сміслові одиниці), що відповідають цікавим для нас дефініціям та їх емпіричним індикаторам, визначеним у програмі дослідження, а також виокремити кількісні показники, за допомогою яких будуть зафіксовані результати дослідження. Для аналізу особистісних наративів, написаних респондентами, було виокремлено чотири основних категорії: 1) емоції та переживання; 2) соціальна взаємодія; 3) абстрактні міркування; 4) темпоральна спрямованість. При цьому перші три категорії поділялись на дві підкатегорії відповідно до модальності (позитивної та негативної), а четверта включала підкатегорії відповідно до часового виміру (спрямованість у майбутнє та спрямованість у минуле). Зупинимось більш детально на кожній з них.

Когнітивна орієнтація на емоції та переживання виражається у схильності особи фокусувати увагу на афективній сфері, обдумуючи та аналізуючи власні почуття та переживання інших, формулюючи гіпотетичні припущення щодо загального смислу цих переживань, їх можливих причин та наслідків. При цьому власне переживання почуттів може підмінюватись їх аналізом та систематизацією, а сам процес такого осмислення – перетворюватись на, так би мовити, афективну румінацію. В лінгвістичному плані для текстів такого типу найбільш характерною є емоційно-забарвлена лексика, тобто наявність вербальних одиниць, що позначають назви почуттів та переживань, а також допомагають висловити емоційне ставлення до подій навколишнього світу. Важливим параметром для даної когнітивної орієнтації, як і для двох наступних (на соціальну взаємодію та на абстрактні міркування), є її поділ на дві модальності: позитивну та негативну. Тобто емоції та почуття можуть сприйматись і описуватись індивідом як позитивно- або негативно-забарвлений конструкт, пов'язаний з переважно приємними або неприємними

переживаннями. При цьому безпосередній зв'язок між модальністю когнітивної спрямованості та модальністю емоції не є обов'язковим. Наприклад, умовно негативна емоція, така, як сум, може інтерпретуватись у позитивному контексті і навпаки, радісні переживання – засуджуватись та визнаватись переважно негативними.

Наступною є когнітивна орієнтація на соціальну взаємодію. Відображаючись у персональних наративах, вона виражається у схильності особи основну увагу акцентувати на інтерперсональних зв'язках та контактах. При цьому в текстах описуються як ситуації безпосередньої міжособистісної взаємодії, що мали місце в житті людини, так і її роздуми та аналіз гіпотетичних комунікативних актів, загальної доцільності та окремих стратегій налагодження контактів з оточуючими. Лексичні одиниці, що позначають в текстах дану спрямованість, пов'язані, насамперед, з поняттями (переважно дієсловами), які описують соціальну взаємодію як вид діяльності, а також можуть включати окремі абстрактні терміни, такі як «дружба», «вірність», «відданість». Проте, на відміну від наступної категорії, в якій абстрактна лексика є домінуючою, в даному випадку вживання зазначених термінів є досить фрагментарним та відноситься переважно до опису конкретних подій та ситуацій. Когнітивна орієнтація на соціальну взаємодію також включає дві модальності та може бути як позитивною, так і негативною.

Ще одна когнітивна орієнтація – на абстрактні міркування – передбачає схильність людини особливу увагу приділяти осмисленню глобальних нематеріальних питань, таких як добро, справедливість, сенс життя та ін. Ми припустили, що типовою така орієнтація може бути для старших підлітків, для яких особливо актуальною є проблема сенсу життя, вибору свого життєвого шляху та пошуку свого місця в світі. В персональних наративах досліджуваних прояв даної орієнтації позначається вживанням абстрактної лексики, униканням опису окремих подій та ситуацій, тенденцією до узагальнень, формулюванням багаторівневих умовиводів. При цьому, орієнтація на абстрактні роздуми, як і дві попередніх, поділяється відповідно до

модальностей. Тобто узагальнені роздуми суб'єкта можуть мати як позитивне, так і негативне забарвлення. При цьому, доцільно припустити, що домінування тієї чи іншої модальності обумовлюється індивідуально-психологічними особливостями та є безпосередньо пов'язаним з характерними для індивіда дисфункційними схемами. Результати перевірки даного припущення буде наведено у наступному розділі.

Останньою когнітивною орієнтацією є темпоральна. За своєю специфікою та змістовою наповненістю вона дещо відрізняється від попередніх, оскільки вказує не на предметне поле спрямованостей суб'єкта, а на часовий вектор, відповідно до якого він сприймає навколишній світ та оцінює події, що відбуваються з ним. Саме тому, поділяючись на дві підкатегорії, темпоральна орієнтація різниться не за модальністю, а за направленістю: у минуле або у майбутнє. Детальну її характеристику було представлено вище в контексті аналізу загальної теоретичної моделі особистісного становлення підлітків, тож тут зазначимо лише, що орієнтація на минуле пов'язана з багаторазовим обмірковуванням подій, що сталися, румінуванням (повторенням негативних автоматичних думок) з приводу власних вчинків та висловлювань, переживанням почуття провини, втрачених можливостей та ін. Водночас орієнтація на майбутнє пов'язана, з одного боку, з довгостроковим плануванням, формулюванням стратегічних цілей і розробкою конкретних алгоритмів їх досягнення, а з іншого – з безпідставним фантазуванням та деякою втечею від об'єктивної дійсності. Тож недоцільним і навіть неможливим була б диференціація темпоральної орієнтації відповідно до модальності: на позитивну та негативну, адже кожна її підкатегорія має як очевидні переваги, так і недоліки.

Отже, контент-аналіз персональних наративів досліджуваних дозволив визначити провідну для них когнітивну орієнтацію. Подальша ж обробка отриманих даних дала змогу встановити, чи може така орієнтація виступати в якості індикатора наявності у суб'єкта тих чи інших дисфункційних когнітивних схем, а також охарактеризувати особливості організації

когнітивної сфери підлітків на різних етапах їх особистісного становлення (молодший, середній та старший підлітковий вік).

Таким чином, в ході дослідницької роботи ми оперували загалом 26 параметрами, що характеризують когнітивну сферу підлітків (див. Рис. 3.2), серед яких 18 дисфункційних когнітивних схем та 8 когнітивних орієнтацій (спрямованостей). Значення дослідження виокремлених параметрів полягає не лише у можливості виявлення загальних закономірностей когнітивних проявів респондентів, але й у визначенні специфічних особливостей когнітивної сфери, притаманних різним групам досліджуваних: тим, які мають порушення слуху та зору, а також тим, які не мають порушень у роботі аналізаторів.

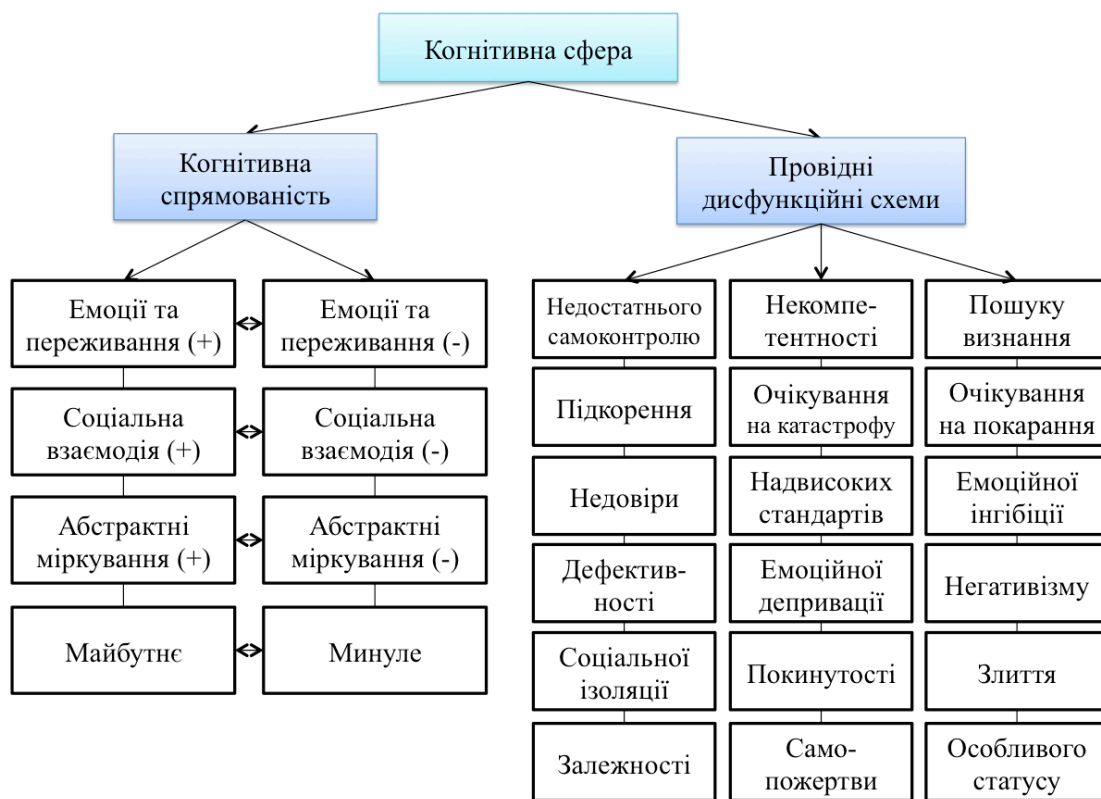


Рис. 3.2. Параметри дослідження афективної та поведінкової сфери особистості підлітків

Все це, одночасно з аналізом афективної та поведінкової сфер особистості, дозволяє досягнути загальну логіку онтогенезу та дизонтогенезу особистісного становлення підлітків.

3.3. Методологічні засади та методичні прийоми дослідження онтогенезу та дизонтогенезу становлення афективної та поведінкової сфер особистості підлітків

В межах емпіричної частини дослідження деякі методи та методики були використані двічі для досягнення різних цілей або ж їх одноразове застосування дозволило отримати дані, що стосувались різних блоків дослідження. Так, контент-аналіз створених респондентами текстів використовувався для вивчення їх поведінкових особливостей, а також як метод діагностики окремих когнітивних проявів. Своєю чергою, застосування Індивідуально-типологічного опитувальника Л. Собчик дозволило визначити рівень прояву у досліджуваних провідних особистісних тенденцій, деякі з яких водночас являють собою емоційні риси особистості. Тобто, за допомогою даного опитувальника одночасно були отримані дані як для афективного, так і для загальноособистісного блоків дослідження. Саме тому доцільним є детальний аналіз його структури та психодіагностичного змісту.

Індивідуально-типологічний опитувальник було розроблено на основі теорії провідних тенденцій, відповідно до якої особистість являє собою єдність біологічного, психологічного та соціального факторів. Провідна тенденція – це поняття більш широке і динамічне, ніж риса, властивість або стан. Воно об'єднує усі ці категорії та визначає напрямок їх трансформації на різних етапах життя, а також на різних рівнях особистісної організації. Провідна тенденція є наскрізною характеристикою, що формує індивідуальний стиль мотиваційної та емоційної сфери, пізнавальної діяльності та міжособистісної взаємодії (Собчик, 2002).

У межах своєї теорії Л. Собчик описує модель цілісної особистості схематично, у вигляді «дерева особистості». Коріння цього дерева символізують генетичну спадщину, і забезпечують формування вроджених властивостей, які утворюють темперамент людини. Основна частина стовбура дерева особистості символізує характер, який формується у процесі взаємодії вроджених особливостей з набутими у процесі соціалізації рисами. В загальній структурі

характерологічних властивостей паралельно розвиваються емоційні особливості, мотивація, тип мислення і стиль міжособистісного спілкування. Крона дерева особистості, на думку дослідниці, охоплює сферу інтересів, професійної та соціальної активності, морально-етичних орієнтирів особистості. При цьому вважається, що особистість не пасивно вбирає культурно-історичні цінності свого соціуму: найчастіше неусвідомлено індивід вибірково прагне до одних явищ життя та уникає інших, що і характеризує його індивідуальність (Собчик, 2002). Таким чином, основою теоретичного обґрунтування Індивідуально-типологічного опитувальника Л. Н. Собчик є опора на вроджені властивості, які в процесі соціалізації трансформуються в риси характеру, а потім – в особистісні якості. Кількісні показники методики дозволяють визначити рівень прояву цих якостей та відмежувати умовно нормальну, врівноважену особистість від акцентуованої і дезадаптованої.

Як було зазначено, Індивідуально-типологічний опитувальник відрізняється від більшості інших методик такого плану невеликою кількістю запитань (61 питання у підлітковій версії) і простотою включених в нього тверджень, які не викликають захисних реакцій і настороженості з боку досліджуваних, оскільки не спрямовані на їх морально-етичні цінності та стосуються в основному їх комунікативних якостей, емоційних рис, станів та проявів, а також окремих поведінкових реакцій, тобто таких індивідуально-особистісних якостей, які найменше підлягають соціально-оціночному обговоренню як позитивні або негативні риси (Собчик, 2002). Крім того, простота і лаконічність формулювання запитань дозволила використовувати базову версію опитувальника без спеціальних додаткових адаптацій у роботі з усіма трьома групами досліджуваних, зокрема і з підлітками, які мають порушення слуху. Обґрунтування можливості і доцільності такого використання наведене вище у даному розділі.

Опитувальник містить вісім основних шкал, що оцінюють чотири пари якостей, таких як: екстраверсія-інтроверсія, спонтанність-сензитивність, агресивність-тривожність, ригідність-лабільність. Крім того, з первинних

поєднань він дозволяє виокремити вторинні якості. Вторинних якостей також 8, і вони теж розділені на чотири пари: лідерство-залежність, конформність-неконформність, індивідуалізм-комунікативність і конфліктність-компромісність. Крім основних восьми шкал, методика містить дві шкали достовірності: «брехня» і «агравачія», показники за якими дозволяють визначати рівень надійності отриманих результатів.

Першою парою первинних якостей, що оцінюються за допомогою опитувальника, є екстраверсія-інтроверсія. Як було зазначено у Розділі 1, прагнення індивіда до міжособистісної взаємодії або ж, навпаки, бажання дистанціюватись від оточення та виражена потреба в усамітненні в тому чи іншому вигляді описані у всіх без винятку факторних теоріях особистості, а, отже, можуть вважатись базовими, системоутворючими особистісними характеристиками. Саме у міжособистісній взаємодії формується уявлення людини про себе, доповнюється її «я-концепція», викристалізуються навички встановлення та підтримання довірчих стосунків з іншими. Це, своєю чергою, якісно видозмінює характер і специфіку комунікації та визначає екстравертованість або інтровертованість особистості.

Друга пара включає спектр особистісних проявів від крайньої тривожності до агресивності. При цьому високі показники тривожності забезпечують прояв таких рис, як боязливість, невміння відстоювати власні переконання, страх виглядати безглуздо, невпевненість у собі, а також акуратність у роботі, уважність та схильність до частих самоперевірок, уміння довго і скрупульозно працювати над виконанням монотонних завдань. З іншого боку, особи з високими показниками агресивності зазвичай демонструють підвищену активність, енергійність, впевненість у собі та наполегливість. Вони можуть вдаватись до безпосередніх проявів агресії, але можуть і не демонструвати цієї риси, реалізуючи агресивний мотив у стилі діяльності та досягненні цілей.

Третя дихотомія сягає від сензитивності, до спонтанності. Виражена сензитивність у даному випадку співвідноситься з низькою стресостійкістю,

загальною вразливістю та нездатністю конструктивно справлятися з негативними зовнішніми впливами. Своєю чергою, високий рівень спонтанності забезпечує незалежність у прийнятті рішень, уміння відстоювати власну позицію і наполягати на своєму, сформовані навички емоційного контролю та саморегуляції, а також відкритість новому досвіду.

Остання пара тенденцій охоплює особистісні прояви від лабільності до ригідності. Люди з високою лабільністю здатні легко пристосовуватись до активних змін зовнішнього середовища, діяти в умовах невизначеності та приймати рішення під тиском. Водночас лабільність як характеристика афективної сфери пов'язана з частими і подекуди безпідставними змінами емоційних станів, помітними коливаннями настрою та загальною нестабільністю почуттів і переживань. З іншого боку, ригідність стимулює появу проявів інертності та консерватизму. Особи з сильно вираженою тенденцією до ригідності понад усе цінують порядок і послідовність у діяльності та можуть мати труднощі з адаптацією, якщо звичні умови їх існування зазнають суттєвих трансформацій.

Таким чином, згідно з теорією Л. Собчик, загальна структура особистості може бути описана за допомогою дихотомічних пар провідних особистісних тенденцій. І хоча складові кожної пари є протилежними, авторка не виключає можливості їх одночасного прояву (Собчик, 2002). Тобто припускається можливість так званої особистісної амбівертності. Наприклад, особа може одночасно мати високі показники як сензитивності, так і спонтанності та діяти по-різному, відповідно до того, яка тенденція є більш конструктивною або більш звичною для певної ситуації. Такий підхід принципово відрізняється від інших (напр. теорії особистісних рис Г. Айзенка), де протилежні особистісні фактори розглядаються як взаємовиключні.

В межах даного дослідження показники прояву у респондентів чотирьох з восьми особистісних тенденцій (агресивність, сензитивність, емоційна лабільність (емотивність) та тривожність) розглядались як особливості їх афективної сфери, в той час як особистісні спонтанність та ригідність є

більшою мірою характеристиками поведінкових проявів, а екстраверсія-інтроверсія – комунікативними якостями.

Іншою методикою, яка була обрана для діагностики афективних проявів досліджуваних, став Опитувальник (шкала) диференційних емоцій К. Ізарда, котрий дозволяє визначити провідну емоційну модальність респондентів за рахунок використання шкали значимості емоцій. Основна суть теорії диференційних емоцій полягає у центрації на окремих емоціях, які описуються як специфічні афективно-мотиваційні процеси та відіграють принципову роль у процесі формування мотивації, навичок соціальної комунікації та інших аспектів когнітивної та афективної сфери (Изард, 2007).

Шкала диференційних емоцій є придатною для використання у роботі як з підлітками, так і з дорослими. Інструкція передбачає самооцінку респондентами інтенсивності і частоти виникнення у них десяти базових емоцій, виокремлених в межах теорії К. Ізарда. Кожна базова емоція (тестова шкала) має три градації (три пункти опитувальника). Таким чином, загалом опитувальник налічує 30 запитань. Саме невелика кількість питань, їх стислість та лаконічність, а також схвалення даної методики учасниками фокус-групи, стали вирішальними факторами, що вплинули на вибір Шкали диференційних емоцій в якості діагностичного інструменту для нашого дослідження.

Таким чином, вивчаючи афективну сферу особистості підлітків, ми оперували чотирнадцятьма параметрами: чотирма емоційними рисами та десятьма емоційними модальностями. Адаптованість обох психодіагностичних інструментів, що застосовувались на даному етапі наукового пошукування для роботи з підлітками, а також їх простота та зрозумілість дозволили отримати максимально релевантні дані від представників трьох респондентських груп, а відповідно, в повній мірі охопити онтогенез та дизонтогенез особистісного становлення.

Наступною сферою, вивчення якої дозволяє розкрити загальну специфіку та закономірності становлення особистості підлітків, є поведінкова. Досліджуючи її, ми намагались максимально дистанціюватись від суб'єктивних

самооцінних тестів та опитувальників, результати яких можуть бути спотворені внаслідок активації захисних механізмів психіки, а також свідомого або неусвідомленого прагнення респондентів давати соціально-бажані відповіді. Саме тому основними методами, що були використані на даному етапі дослідження, стали проєктивні (що дозволяють мінімізувати вплив когнітивних тенденцій та конструктів на результати дослідження) та експерієнтальні (котрі базуються на реальному досвіді та життєвих подіях досліджуваних).

Першим етапом дослідження поведінкової сфери респондентів стало визначення рівня їх домагань у діяльності. Даний психологічний конструкт знаходиться на межі поведінкової та когнітивної сфери особистості, тому варто окремо зупинитись на обґрунтуванні доцільності його вивчення саме в поведінковому контексті, так само, як і на аналізі методологічних засад та методичних прийомів його діагностики.

Експериментальні дослідження рівня домагань традиційно проводились представниками класичної школи гештальт-психології, зокрема учнями та послідовниками К. Левіна. За аналогією з фізичною картиною світу К. Левін пояснював поведінку людини властивостями «поля», тобто певних різноспрямованих сил, в межах яких ця поведінка реалізується. При цьому низка екстернальних та інтернальних факторів визначає характер та специфіку координації і конфігурації сил, відповідно до їх значимості та впливу на загальний результат поведінки. «Різниця потенціалів», що виникає в межах даного процесу, визначає «траєкторію» психічного руху та забезпечує вирішення існуючих ситуативних суперечностей (Левин, 2016). Процесуальні характеристики вирішення індивідом таких суперечностей, а також особливості формулювання ним довгострокових цілей та вибору стратегій їх досягнення залежить, передусім, від рівня його домагань.

Саме поняття рівня домагань було запропоноване послідовницею К. Левіна Т. Дембо, котра визначала даний конструкт як найпростішу проміжну мету, що дозволяє наблизитись до основної цілі, яку індивід хоче досягти в декілька етапів (Dembo, 1993). Своєю чергою, Ф. Хоппе пояснював даний

феномен як сукупність невизначених або більш конкретизованих очікувань, цілей і прагнень щодо своїх майбутніх досягнень. Такі очікування є не статичними, а такими, що зазнають постійних зсувів та трансформацій (Хоппе, 2009). Саме Ф. Хоппе розпочав активне емпіричне вивчення рівня домагань особистості, використовуючи для цього низку методів. На перших етапах своїх досліджень науковець встановив, що оцінка рівня домагань з використанням методу клінічного інтерв'ю та бланків самооцінки для респондентів виявляється описовою і необ'єктивною (Хоппе, 2009). Зазначимо, що сам К. Левін вважав рівень домагань феноменом, що виходять за рамки конкретної експериментальної ситуації, тобто надто багаторівневим та ієрархізованим особистісним утворенням, а висоту рівня домагань – однією з основних характеристик цілепокладання індивіда (Левін, 2016). Проте, будучи представником та послідовником школи К. Левіна, Ф. Хоппе дотримувався дещо інших поглядів на проблему, що, зрештою, дозволило йому розробити та апробувати експериментальний метод дослідження рівня домагань особистості.

Дослідження рівня домагань за методом Ф. Хоппе – це об'єктивний поведінковий тест, який своєю практичністю та експериментальною спрямованістю відрізняється від інших психодіагностичних інструментів. Саме орієнтація процедури даного тесту на виконання практичних завдань та необхідність фіксації об'єктивних поведінкових реакцій, стали причиною його включення до загальної програми нашого дослідження. Крім того, отримані з його допомогою дані дозволили більш повно досягнути специфіку поведінкової сфери особистості представників кожної з трьох груп респондентів.

Особистісні характеристики при дослідженні рівня домагань виводяться з аналізу характерних ознак поведінки в спеціально організованих ситуаціях. При цьому психолог-дослідник формує і цілеспрямовано змінює параметри ситуації, фіксуючи реакції респондентів на ці зміни. Це дозволяє визначити рівень прояву низки параметрів, поєднання яких і являє собою загальний конструкт рівня домагань особистості.

Процесуально, експериментальний метод визначення рівня домагань, розроблений Ф. Хоппе, полягає у самостійному виборі досліджуваним завдань, які необхідно вирішити. Рівень складності завдань є рангованим, а інформація про їх складність доступна досліджуваному. Крім того, інструктуючи респондента перед початком експерименту, дослідник пояснює, що виконання більш складних завдань оцінюються в більшу кількість балів, але і за помилки в них нараховуються, так звані, «штрафні бали». Тож, обираючи для себе завдання підвищеної складності, досліджуваний свідомо погоджується на ситуацію ризику, заради досягнення більшого успіху. І навпаки, вибір простих завдань може свідчити про готовність відмовитись від високих досягнень, але й уникнути пов'язаних з ними ризиків.

В ході експерименту дослідник фіксує усі вибори респондента, а також успішність або неуспішність виконання ним певних завдань. Це дозволяє сформуванню загальний профіль особистості та визначити рівень її домагань. В межах нашого дослідження було виокремлено чотири рівня домагань: 1) реалістично завищений (досліджуваний проявляє схильність обирати завдання підвищеної складності, але вирішує їх переважно успішно); 2) нереалістично завищений (досліджуваний проявляє схильність обирати завдання підвищеної складності, але вирішує їх переважно неуспішно); 3) нереалістично знижений (досліджуваний проявляє схильність обирати прості завдання та вирішує їх без жодних зусиль); 4) реалістично знижений (досліджуваний проявляє схильність обирати прості завдання, але має труднощі і з їх вирішенням).

Таким чином, рівень домагань являє собою конструкт, що одночасно реалізується на когнітивному та поведінковому рівні. Когнітивний рівень представлений, передусім, в контексті самооцінки досліджуваним власних здібностей та здатності досягти успіху (яка в даному контексті може бути розподілена на реалістичну та нереалістичну, тобто умовно об'єктивну та необ'єктивну), а також оцінки ним свого попереднього досвіду, зокрема пов'язаного з досягненнями та невдачами у діяльності. Як ми знаємо, саме на

основі попереднього досвіду формуються глибинні переконання особистості та її дисфункційні когнітивні схеми. Тож доцільно припустити наявність взаємозв'язку між типовими для індивіда схемами та рівнем його домагань.

З іншого боку, будучи поведінковим конструктом, рівень домагань визначає вибір індивідом тих чи інших поведінкових реакцій, на основі яких формуються типові для нього поведінкові стратегії. В загальному вигляді всі ці стратегії можна поділити на два великих класи: прагнення до успіху (завищений рівень домагань) та уникнення невдач (знижений рівень домагань). Діагностика схильності особистості до вибору певних поведінкових стратегій в межах нашого дослідження відбувалась також з використанням методу контент-аналізу створених респондентами текстів, а результати, отримані на кожному з етапів дослідницької роботи, проаналізовані та наведені у Розділі 5.

Методологічні та процедурні аспекти застосування методу контент-аналізу, так само, як і основні принципи наративного підходу в психології, були описані вище, в контексті характеристики методів дослідження когнітивної сфери особистості. Тож в даному випадку можемо не зупинятись на їх відтворенні, але проаналізуємо ті категорії, які були виокремлені для діагностики поведінкових проявів респондентів.

На даному етапі дослідження метод контент аналізу було застосовано не до персональних наративів, тобто особистісних «я-текстів» респондентів, а до продуктів їх текстової діяльності, які не стосувалися безпосередньо їх самих, а були створені відповідно до вимог експериментатора та мали чітко задану структуру. Загальна тематика цих текстів стосувалась подолання життєвих труднощів. Досліджуваним було представлено початок історії, в якій герой потрапляє у складні життєві обставини та запропоновано продовжити її та запропонувати свої варіанти подолання цих труднощів. У якості робочої гіпотези, ми припустили, що максимально повно та деталізовано респонденти будуть описувати саме ті поведінкові стратегії, які є найбільш характерними для них самих, а відповідно, результати, отримані в ході такої роботи являтимуть собою проєктивний матеріал. Для подальшої обробки та

інтерпретації отриманих даних було виокремлено п'ять категорій контент-аналізу: 1) активні, агресивні дії; 2) інтелектуалізація; 3) пошук альтернатив; 4) пошук соціальної підтримки та 5) уникання. Зупинимось більш детально на кожній з них.

Категорія «активні, агресивні дії» передбачає опис цілеспрямованої діяльності, орієнтованої на досягнення мети у будь-який спосіб та будь-якою ціною. У таких текстах з'являються лінгвістичні одиниці, пов'язані з руйнуванням, відкритим протистоянням, негативізмом, відмовою від кооперації та орієнтацією винятково на інтереси головного героя – особистісної проекції автора («розбити», «кинутись напролом», «подолати всіх», «зламати» та ін.). Виокремлюючи дану категорію, ми припустили можливість кореляції її прояву у досліджуваних з їх агресивністю, як особистісною характеристикою.

Категорія «інтелектуалізація» передбачає вихід із складної ситуації за рахунок її аналізу та пошуку раціональних способів вирішення проблем. Текстовими індикаторами даної категорії є не тільки поняття, що позначають когнітивні операції («подумати», «вигадати», «осмислити» та ін.), але і терміни, які вказують на дії, що можуть бути результатом цих операцій («створити», «налагодити», «побудувати» та ін.).

Прояв категорії «пошук альтернатив» у текстах досліджуваних пов'язаний з у тенденцією до уникання безпосередніх конфронтацій та активної діяльності, спрямованої на подолання труднощів. Проте, на відміну від останньої категорії, яка теж передбачає уникання, тексти цього типу відрізняються збереженням прагнення досягти мети, яке реалізовується за рахунок пошуку таких способів вирішення проблеми, які були б хоч і більш довготривалими, але менш енерговитратними. У тексті прояв даної категорії зазвичай позначається лінгвістичними одиницями на зразок «шукати інший спосіб», «відступити, щоб почати все спочатку», «обійти ситуацію» та ін.

Категорія «пошук соціальної підтримки», проявляючись у текстах позначає тенденцію головного героя звертатись по допомогу до оточення, шукати способи вирішення власних проблем за рахунок інших осіб.

Лінгвістичними індикаторами при цьому слугують терміни, що позначають міжособистісну взаємодію у різноманітних її проявах («попросити», «поскаржитись», «порадитись» та ін.). При цьому досить імовірним виглядає припущення про взаємозв'язок прояву даної категорії у тексті з загальною екстравертованістю автора та наявністю у нього окремих рис, які забезпечують успішність у комунікативній сфері.

Остання категорія – «уникання» – позначає повну відмову від досягнення цілей, прагнення дистанціюватись від проблеми та вберегтись від будь-яких сильних переживань, пов'язаних з її вирішенням. У текстах дана категорія проявляється за рахунок таких термінів, як «втекти», «відмовитись», а також «перехотіти», «передумати», «вирішити, що все це не дуже потрібно» тощо. Зважаючи на те, що пасивність та уникання є характерними поведінковими патернами при тривожних та депресивних розладах, можемо припустити, що прояв даної категорії у текстах досліджуваних, а також їх схильність до вибору відповідної стратегії поведінки при зустрічі з життєвими труднощами може корелювати з наявністю у них відповідних особистісних рис, таких як сензитивність, тривожність та ін.

Таким чином, використання на даному етапі дослідження методу контент-аналізу створених респондентами текстів дозволило виявити типові для них поведінкові патерни та порівняти їх з особистісним рівнем домагань, а зокрема, з поведінкою, продемонстрованою в ході експерименту, спрямованого на визначення цього рівня. Обидва представлених методи вивчення поведінкової сфери особистості не передбачають відповідей на запитання стандартизованих опитувальників, що є особливо цінним для нашої роботи, оскільки дозволяє створити максимально рівні умови для усіх трьох груп респондентів.

Наступний метод дослідження поведінкової сфери – біографічний – було обрано в тому числі і з огляду на зазначені вище фактори. Адже збір фактичних даних про життєві обставини індивіда є незмінним для різних категорій респондентів і, відповідно, дозволяє максимально уніфікувати отримані

результати. За своєю психодіагностичною спрямованістю біографічний метод належить до групи емпіричних (Трофімов, 2005) та передбачає збір та аналіз даних про життєвий шлях людини як особистості і суб'єкта діяльності (Ананьєв, 2001). Загалом даний метод оперує відомостями про об'єктивні події і суб'єктивні переживання особистості в різних життєвих обставинах, на основі чого дозволяє робити висновки про характер самосвідомості, спрямованості, здобутків і життєвого досвіду особистості. На думку Б. Ананьєва, котрий детально аналізував даний метод, всі зазначені вище структури належать до особистісно-біографічних і не можуть бути інтерпретовані у відриві від реального життєвого шляху людини, а отже, без біографічного методу (Ананьєв, 2001, с. 176). Науковець пов'язував біографічний метод з реалізацією одного з двох генетичних підходів до розвитку людини, що відповідають двом основним його формам (перша форма – онтогенез, еволюція індивіда-психофізіологічного організму; друга – життєвий шлях – історія особистості в суспільстві). При цьому поряд з генетикою, спрямованою на вивчення онтогенезу (а, відповідно і дизонтогенезу) індивіда, існує генетична персоналістика – теорія і метод біографічного дослідження життєвого шляху людини, основних подій, конфліктів, продуктів і цінностей, що розгортаються протягом її життя в даних суспільно-історичних умовах (Ананьєв, 2001).

З огляду на деякий суб'єктивізм біографічного методу, постає питання про його достовірність, надійність та валідність. Аналізу даної проблеми присвячені роботи послідовниці Б. Ананьєва Н. Логінової. Дослідниця зазначає, що достовірність біографічних джерел визначається достовірністю документів, їх приналежністю особам, які були реальними учасниками подій, що описуються і мають особисті спогади про них. Надійність біографічного методу полягає в узгодженості оцінок та прогнозів стосовно особистості і поведінки досліджуваного, зроблених різними експертами на основі єдиного комплексу отриманого біографічного матеріалу. Крім того, надійність біографічного методу підвищується у разі використання при його інтерпретації кількісних показників, наприклад, індексів контент-аналізу. Своєю чергою, валідність

біографічного дослідження являє собою відповідність між експертними прогнозами, зробленими на біографічному матеріалі та реальною поведінкою досліджуваного в об'єктивних життєвих умовах або його відповідями на запитання тестів та особистісних опитувальників (Логінова, 2006).

В межах нашого дослідження за допомогою біографічного методу визначались об'єктивні досягнення респондентів. Зазначимо, що до об'єктивних досягнень відносились такі параметри, як: академічна успішність, досягнення у спорті та досягнення в інших видах позашкільної активності. За кожним з цих параметрів фіксувався один з трьох рівнів: високий, середній, низький (відсутність очевидних досягнень).

Оцінка академічної успішності здійснювалась в ході аналізу документації, а саме класних журналів у школах та журналів академічних груп у закладах професійно-технічної освіти. Відповідно до попередньо визначеної шкали, високим досягненням за даним параметром вважалась успішність на рівні не нижче 10 балів з усіх навчальних дисциплін; середнім – не нижче 7 балів, а низьким – академічна успішність з рейтинговими балами нижче 7.

Показники успішності в спорті та інших видах позашкільної активності аналізувались на основі самозвітів досліджуваних. До інших форм активності відносились, переважно, заняття творчістю (музичною, хореографічною, театральною та ін.) та прикладними видами діяльності (пошиття одягу та взуття, вишивання та ін.); відвідування та активна діяльність у різноманітних гуртках та секціях (робототехніка, журналістика, програмування та ін.); успішна участь у змаганнях з комп'ютерних ігор тощо. Ранжування рівнів досягнень відбувалось наступним чином: 1) високий рівень – перемоги та призові місця у конкурсах та змаганнях; 2) середній рівень – допуск до участі у змаганнях, але без визначних звершень у них; 3) низький рівень – відсутність досягнень, які можна було б зафіксувати.

Визначення чітких параметрів оцінки об'єктивних досягнень респондентів та можливість їх кількісної інтерпретації дозволила максимально об'єктивізувати результати дослідження з використанням біографічного

методу, підвищити їх достовірність та надійність, а також полегшила їх подальшу статистичну обробку та порівняння з іншими параметрами.

Таким чином, для аналізу афективних та поведінкових проявів було виокремлено п'ять груп параметрів, котрі загалом включають двадцять шість категорій (див. Рис. 3.4).

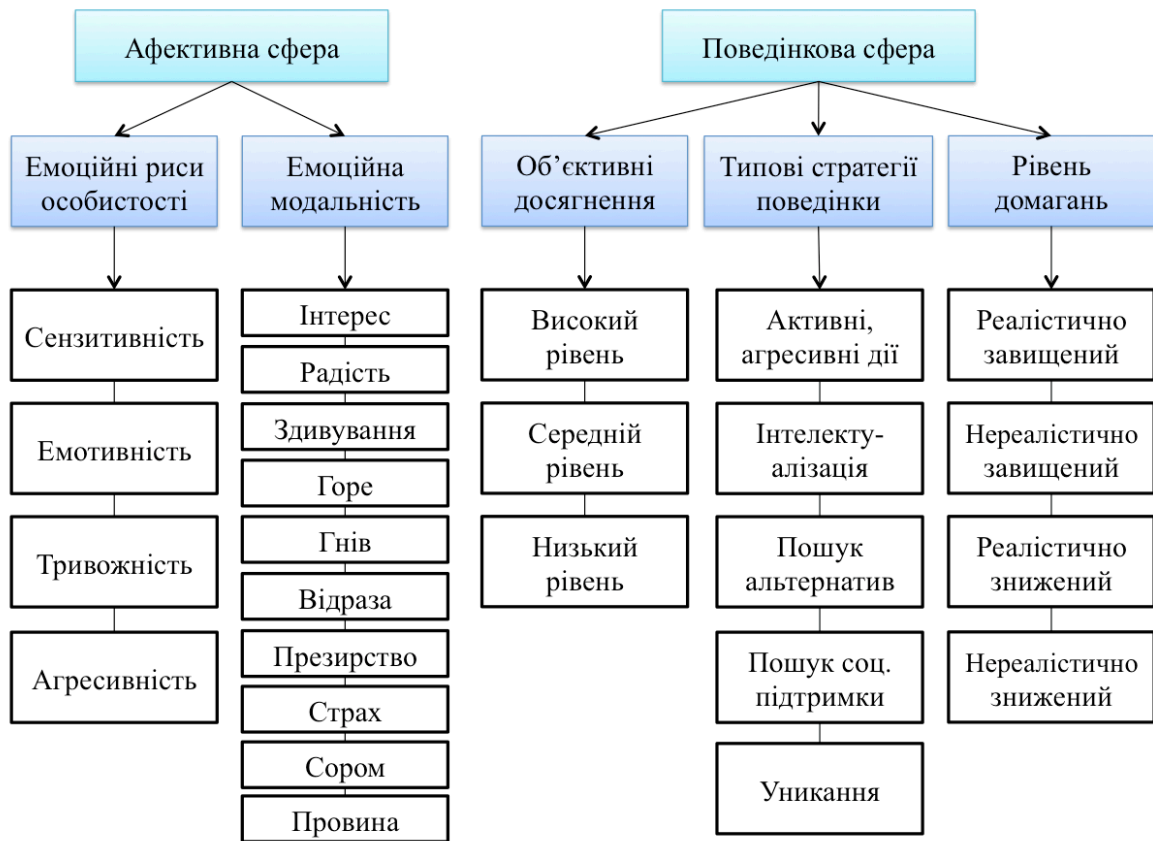


Рис. 3.3. Параметри дослідження афективної та поведінкової сфери особистості підлітків

Афективна сфера особистості підлітків вивчалась через діагностику їх емоційних рис (сензитивності, емотивності, тривожності та агресивності) та провідної емоційної модальності (інтерес, здивування, страх та ін.).

Своєю чергою, дослідження поведінкових особливостей здійснювалось за рахунок визначення рівня домагань респондентів (нереалістично завищеного або зниженого та реалістично завищеного або зниженого), типових для них поведінкових стратегій (інтелектуалізація, уникання та ін.) та рівня об'єктивних досягнень. Статистична обробка та аналіз отриманих емпіричних даних, представлені у наступному розділі, дозволили перевірити дослідницькі гіпотези

і визначити основні закономірності онтогенезу та дизонтогенезу особистісного становлення підлітків.

Висновки до розділу 3

У розділі представлено та описано методологічні принципи, на яких базувалось дослідження онтогенезу та дизонтогенезу особистісного становлення підлітків. До них належать принципи взаємодії та розвитку, детермінізму, системності, а також єдності свідомості та діяльності. Урахування перших трьох принципів дозволило орієнтуватись на пошук та вивчення взаємозв'язку між якісними змінами у психічних явищах, їх структурі та причинами, що породжують ці зміни. Своєю чергою, принцип єдності свідомості та діяльності дозволив пояснити та обґрунтувати взаємозв'язок між трьома основними особистісними сферами підлітків: когнітивною, афективною та поведінковою.

Охарактеризовано особливості проведення емпіричного дослідження, яке тривало протягом п'яти років. Зазначено, що частина респондентів одноразово взяла участь у дослідженні зрізового формату, а інша була включена у лонгитюдне дослідження, яке відбувалось протягом усіх п'яти років та передбачало три етапи збору даних за участі тих самих осіб. Це дозволило не лише простежити динаміку особистісного становлення підлітків, але і визначити генетичні закономірності даного процесу. Загальну сукупність досліджуваних було розподілено на три групи, відповідно до специфіки функціонування їх аналізаторів. До першої групи увійшли підлітки, які мали порушення слуху, до другої – ті, які мали порушення зору, а до третьої – особи, які не мали порушень у роботі аналізаторів. Результати, отримані в ході роботи з представниками перших двох груп дозволили виявити особливості дизонтогенезу особистісного становлення підлітків, в той час як дані третьої групи розкривали сутність його онтогенезу.

Наведено загальні засади підбору психодіагностичного інструментарію, зокрема його специфікація для діагностики визначеної цільової аудиторії (осіб підліткового віку), а також придатність для використання при роботі з усіма групами респондентів. З огляду на другий критерій особлива увага приділялась методикам психолінгвістичної та психопрактичної спрямованості, а також біографічному методу. Використання ж стандартизованих опитувальників відбувалось тільки після дослідження їх придатності для діагностики осіб, які мають порушення слуху, або ж після спеціальної адаптації. Це дозволило максимально уніфікувати умови дослідження для кожної з груп респондентів та зробити отримані результати релевантними і придатними для однорідного статистичного аналізу.

Окреслено основні орієнтири у вивченні особистісного становлення підлітків, пов'язані з діагностикою їх когнітивних, афективних та поведінкових особливостей. Для дослідження кожної з цих сфер було підібрано та адаптовано специфічний психодіагностичний інструментарій. Так, аналіз когнітивної сфери респондентів здійснювався за рахунок визначення типових для них дисфункційних когнітивних схем та провідних когнітивних орієнтацій. З цією метою було застосовано Дюссельдорфський опитувальник схем для дітей та контент-аналіз персональних наративів.

Дюссельдорфський опитувальник схем був розроблений для використання у роботі з дітьми та підлітками, а його україномовна версія адаптувалась та стандартизувалась спеціально для нашого дослідження. Дані, отримані в результаті стандартизації україномовної версії Дюссельдорфського опитувальника схем свідчать про його високі психометричні властивості. Зокрема, показники ретестової надійності та конкурентної валідності відповідають загальним психодіагностичним та психометричним вимогам до інструментів такого типу. Це дозволило зробити висновок про можливість та доцільність застосування Дюссельдорфського опитувальника з метою виявлення особливостей когнітивної сфери підлітків в контексті їх особистісного становлення. Дослідження персональних наративів респондентів

з використанням методу контент-аналізу полягало в опрацюванні створених ними текстів та визначенні на їх основі провідної когнітивної орієнтації. Такий формат роботи не передбачав відповідей на запитання стандартизованих опитувальників, що забезпечило його особливу ефективність у роботі з різними групами респондентів. Загалом, вивчаючи когнітивну сферу підлітків, ми оперували 26 параметрами, серед яких 18 дисфункційних когнітивних схем та 8 когнітивних орієнтацій.

Для визначення особливостей афективної сфери було застосовано Шкалу диференційних емоцій К. Ізарда та Індивідуально-типологічний опитувальник Л. Собчик. Обидві методики є стандартизованими діагностичними інструментами, використання яких у роботі з досліджуваними, котрі мають порушення слуху могли бути пов'язані з певними труднощами (нерозуміння інструкцій, неоднозначні інтерпретації текстів запитань та ін.). Задля уникнення цих труднощів рішення про можливість застосування даних опитувальників приймалось після їх розгляду та схвалення учасниками спеціально організованої фокус-групи.

Шкала диференційних емоцій на основі самозвітів досліджуваних дозволяє визначити провідну для них емоційну модальність. Водночас Індивідуально-типологічний опитувальник, будучи передусім призначеним для діагностики особистісних проявів, дає змогу також встановити рівень прояву окремих емоційних рис. Таким чином, досліджуючи афективну сферу особистості підлітків ми спирались на 14 параметрів: 4 емоційних риси та 10 емоційних модальностей.

Дослідження поведінкової сфери особистості респондентів здійснювалось за рахунок визначення їх рівня домагань (за методом Ф. Хоппе), виявлення провідних для них патернів поведінки у складних ситуаціях та стратегій подолання труднощів (з використанням методу контент-аналізу створених досліджуваними текстів), а також аналізу рівня їх об'єктивних досягнень, відомості про які було отримано за рахунок застосування біографічного методу. Отже, для характеристики поведінкових особистісних проявів було задіяно 12

параметрів: 4 рівні домагань, 5 поведінкових стратегій та 3 рівні об'єктивних досягнень.

Адаптованість психодіагностичних інструментів, що застосовувались на даному етапі наукового пошукування для роботи з підлітками, а також їх простота та зрозумілість дозволили отримати максимально релевантні дані від представників трьох респондентських груп, а відповідно, охопити онтогенез та дизонтогенез особистісного становлення.

РОЗДІЛ 4. СТРУКТУРА, ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОЦЕСУ ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ В ОНТОГЕНЕЗІ ТА ДИЗОНТОГЕНЕЗІ

4.1. Дослідження окремих структурних компонентів особистості підлітків

На етапі статистичної обробки та концептуального узагальнення даних, отриманих в ході емпіричного дослідження, було перевірено низку статистичних гіпотез (див. Рис. 4.1), сформульованих наступним чином:

- 1) існує взаємозв'язок між окремими компонентами кожної сфери особистості: когнітивної, афективної та поведінкової;
- 2) прояви всіх трьох сфер особистості є взаємозалежними;

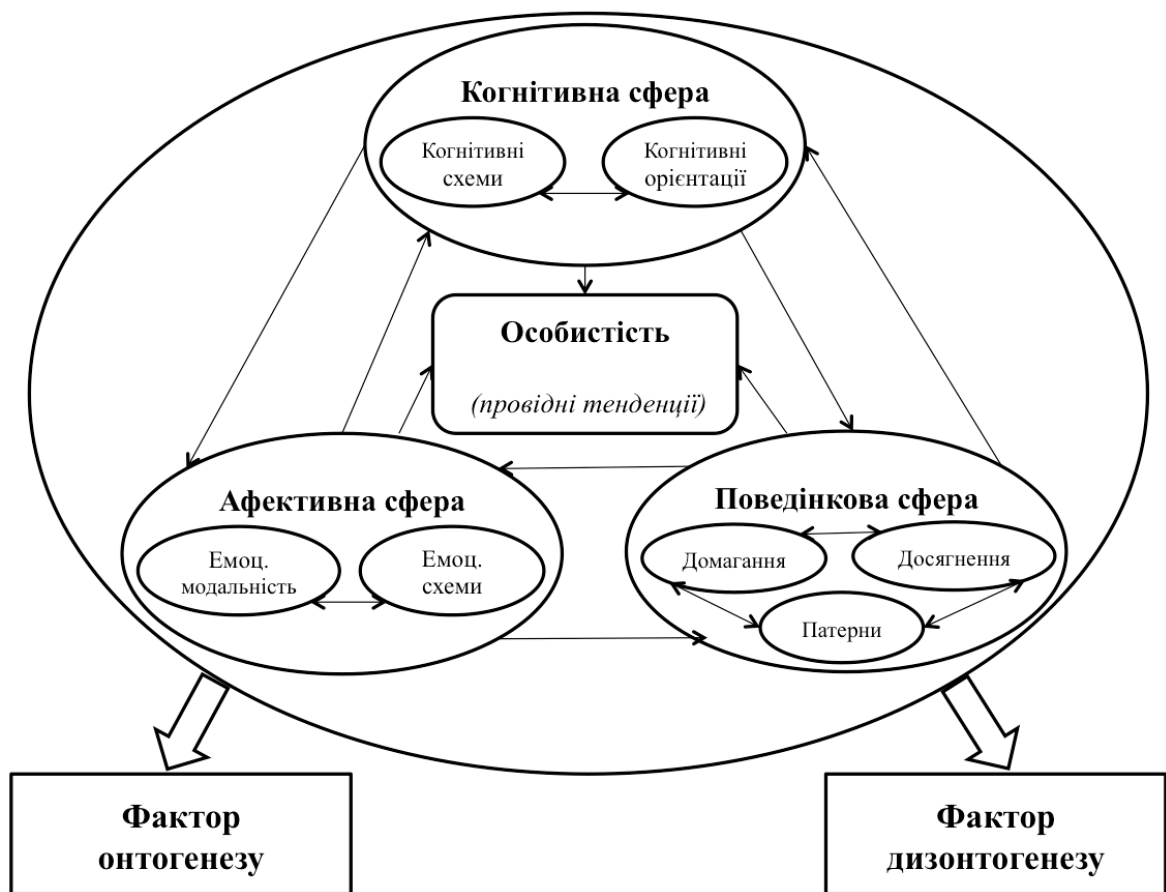


Рис. 4.1. Карта статистичних гіпотез емпіричного дослідження

- 3) окремі прояви сфер особистості впливають на специфіку прояву особистісних тенденцій;

4) особистісні прояви є відносно стійкими і, сформувавшись у ранньому підлітковому віці, залишаються незмінними протягом усього процесу вікового становлення;

5) аналіз компонентів особистості підлітків (сфер та тенденцій) дозволяє виокремити фактори їх особистісного становлення;

6) існують принципові відмінності між факторами онтогенезу і дизонтогенезу особистісного становлення підлітків;

7) врахування проявів особистості та факторів онтогенезу і дизонтогенезу дозволяє розробити комплексну типологію підлітків, яка пояснює загальні закономірності їх особистісного становлення.

Логіка емпіричного дослідження полягала у створенні програмно-методичного забезпечення та зумовила його структурно-логічну поетапність. Постановка завдань емпіричного дослідження передбачала розробку комплексної системної програми наукового пошукування, де б отримані на кожному попередньому етапі результати ставали основою не лише для проведення наступних етапів, але й для їх узагальнення та наукового обґрунтування.

Перелік методів та критеріїв математичної статистики, які використовувались при обробці результатів дослідження, а також обґрунтування їх використання наведено у таблиці 4.1. Більшість показників дослідження мали розподіл, який відрізняється від нормального, тому ми віддали перевагу непараметричним методам аналізу. Замість звичайного середнього арифметичного було використано зважене відносно медіани середнє арифметичне значення, яке є більш точним у разі розподілу, що відрізняється від нормального. Водночас, було застосовано регресійний аналіз, який традиційно використовується для обробки даних, розподіл яких є нормальним. Вибір даного методу ґрунтувався на аналізі показників асиметрії та ексцесу, які в нашому випадку не перевищують 1. За таких умов розподіл може вважатись нормальним, що і дозволяє використання регресійного аналізу (Наследов, 2012).

Таблиця 4.1

Методи статистичної обробки даних дослідження

Метод	Призначення	Позначення
Критерій Шапіро-Уїлка	Перевірка розподілу показників на відповідність нормальному.	W
Коефіцієнт кореляції Спірмена	Пошук зв'язків між показниками дослідження.	r
Критерії Фі та V Крамера	Оцінка сили зв'язку між номінальними змінними.	φ , V
Критерій Стьюдента	Порівняння 2-х груп респондентів.	t
Критерій Манна-Уїтні	Використовувався як непараметричний аналог критерію Стьюдента в завданнях порівняння 2-х груп.	U
Критерій Крускала-Уоліса	Використовувався як непараметричний аналог дисперсійного аналізу.	H
Множинний регресійний аналіз	Селекція найбільш валідних чинників, що впливають на особистісні риси і прояви.	β
Факторний аналіз методом головних компонент з облімін обертаням	Конструювання факторів з когнітивної, афективної і поведінкової сфер, а також загальних особистісних тенденцій.	-
Метод паралельної факторизації	Точне визначення кількості факторів за допомогою паралельної факторизації випадково генерованого масиву даних.	-
Кластерний аналіз	Групування досліджуваних відповідно до провідних особистісних рис та проявів	-

4.1.1. Когнітивна сфера особистості та співвідношення між її компонентами. На етапі аналізу внутрішньої структури окремих сфер особистості підлітків було з'ясовано, що загальні закономірності їх організації є універсальними та проявляються незалежно від генетичного аспекту особистісного становлення. Тому дані, отримані на цьому етапі дослідження, представлені в узагальненому вигляді без розподілу відповідно до наявності або відсутності в респондентів порушень у роботі аналізаторів.

В межах вивчення когнітивної сфери підлітків відбувався аналіз їх дисфункційних когнітивних схем та когнітивних спрямованостей, а також зіставлення цих характеристик з особистісними рисами. Для визначення взаємозв'язку між змінними використовувався двосторонній множинний регресійний аналіз, результати якого наведено у таблицях 4.2–4.3.

Як видно з таблиці 4.2, когнітивна спрямованість на позитивні емоції є характерною для підлітків, яким властиві когнітивні схеми емоційної депривації та очікування на катастрофу. В першому випадку така закономірність пояснюється активацією механізмів гіперкомпенсації, коли особа, стикаючись з недостатністю теплих емоційних взаємин, фіксує увагу на питаннях емоційної взаємодії та обмірковуванні можливості вираження позитивних емоцій. Зазначимо, що традиційно схема емоційної депривації вважається такою, що призводить до ігнорування питань емоційності як таких, що не мають зв'язку з особистим досвідом (Арнц, 2020). Отримані ж нами результати доводять, що ці питання можуть не лише витіснятись, але й викликати підвищену увагу суб'єкта.

Натомість, спрямованість на позитивні емоції обумовлюється схемою очікування на катастрофу, що пояснюється, передусім, механізмами витіснення. В цьому випадку підлітки, стикаючись з надмірною тривогою через невизначеність майбутнього та не маючи достатніх навичок для її толерування, намагаються витіснити зазначені переживання, фокусуючись та тому, що для них є зрозумілим та передбачуваним, а саме – на емоціях. Зазначимо, що дана схема детермінує також прояв когнітивної спрямованість на негативні емоції. Тобто важливим є сам факт фіксації на емоціях, незалежно від їх модальності.

Спрямованість на негативні емоції також властива особам, які мають підвищені показники за схемою самопожертви. Тобто, будучи схильними поступатись власними інтересами, цінностями та переконаннями заради інших, такі підлітки переживають суттєвий дискомфорт, який, окрім емоційної сфери, виражається також в типових для них когніціях.

Ще однією когнітивною спрямованістю, яку детермінує схема

самопожертви, є позитивна спрямованість на соціальну взаємодію.

Таблиця 4.2

Взаємозв'язок когнітивної спрямованості з дисфункційними схемами

Модель	Нестандартизовані коефіцієнти		Стандартизовані коефіцієнти	t	Значи-мість
	B	SD	Бета		
Когнітивна спрямованість на емоції (+)					
(Константа)	-0,340	0,109		-3,120	0,002
Емоц. депривація	0,43	0,14	0,151	3,090	0,002
Очік. на катастрофу	0,31	0,13	0,118	2,412	0,016
Когнітивна спрямованість на емоції (-)					
(Константа)	0,546	0,119		4,596	0,000
Самопожертва	0,035	0,015	0,109	2,373	0,018
Очікування на катастрофу	0,024	0,010	0,108	2,336	0,020
Когнітивна спрямованість на соціальну взаємодію (+)					
(Константа)	-0,235	0,100		-2,338	0,020
Самопожертва	0,054	0,014	0,173	3,777	0,000
Когнітивна спрямованість на соціальну взаємодію (-)					
(Константа)	0,162	0,074		2,204	0,028
Дефективність	0,039	0,010	0,187	4,053	0,000
Залежність	0,029	0,010	0,138	2,995	0,003
Покинутість	0,018	0,009	0,096	2,056	0,040
Когнітивна спрямованість на абстрактні роздуми (+)					
(Константа)	0,054	0,065		0,830	0,047
Емоційна інгібіція	0,027	0,010	0,127	2,746	0,006
Залежність	0,020	0,010	0,092	1,994	0,047
Когнітивна спрямованість на абстрактні роздуми (-)					
(Константа)	0,164	0,050		3,316	0,001
Негативізм	0,018	0,008	0,100	2,155	0,032
Когнітивна спрямованість на майбутнє					
(Константа)	0,255	0,061		4,143	0,000
Покинутість	-0,020	0,009	-0,101	-2,188	0,029
Когнітивна спрямованість на минуле					
(Константа)	-0,022	0,049		-0,450	0,047
Очік. на катастрофу	0,016	0,08	0,092	1,996	0,047

Очевидно, що соціальна відкритість та готовність до компромісів,

притаманна особам з домінуючою схемою самопожертви, обумовлює легкість у встановленні та підтримці приязних взаємин з оточенням, що і знаходить відображення у їх провідних когніціях.

З іншого боку, негативний аспект спрямованості на соціальну взаємодію характерний для підлітків з переважанням схем дефективності, залежності та покинутості. Зазначимо, що дві з цих схем відносяться до групи втрати зв'язку та відкидання, що в повній мірі пояснює детермінацію ними орієнтації індивіда на аналіз труднощів у взаєминах з оточенням та на неможливість встановити з ними довірчі стосунки. Своєю чергою, схема залежності визначає надмірну фіксацію на міжособистісних стосунках, результатом якої є втрата власної ідентичності та переживання пов'язаного з цим дискомфорту.

Обумовленість прояву когнітивної спрямованості на абстрактні роздуми схемами залежності та емоційної інгібіції пояснюється двома факторами. З одного боку, підліткам зі схемою залежності властиве прагнення справляти позитивне враження на оточення, що дозволяє їм бути приналежним до певної спільноти. У якості однієї зі стратегій формування такого враження виступає демонстративний оптимізм, а відповідно, і орієнтація на позитивні роздуми. З іншого боку, для підтримання заданого рівня оптимізму необхідним стає стримування (інгібіція) власних емоцій та переживань, особливо тих, що мають негативний характер.

Передбачуваним є взаємозв'язок негативних абстрактних роздумів зі схемою негативізму, оскільки саме ця схема обумовлює песимістичне сприйняття особою навколишнього світу та свого місця в ньому, а також появу окремих депресивних тенденцій. Все це, стаючи егосинтонним для особистості, визначає її схильність зосереджувати увагу на роздумах, пов'язаних з пошуком та відтворенням катастрофічних сценаріїв різного плану.

Достатньо обґрунтованим є також обернений взаємозв'язок когнітивної орієнтації на майбутнє зі схемою покинутості. Дана схема вважається такою, що детермінує появу в особі переконання, що вона не здатна будувати міцні гармонійні стосунки з оточенням та є приреченою на самотність. Саме тому

схема покинутості виключає можливість орієнтації на майбутнє та виступає в якості заперечення реалій повсякденного життя.

Протилежна представленій вище когнітивній орієнтації спрямованість на минуле пов'язана зі схемою очікування на катастрофу. Пояснення такого зв'язку полягає в тому, що дана схема активує почуття тривоги щодо майбутнього та можливих перспективних небезпек. Тому набагато більш безпечною для суб'єкта виявляється орієнтація на минуле та багаторазова румінація щодо подій, які вже відбулись.

Проаналізувавши таким чином обумовленість прояву когнітивних спрямованостей дисфункційними схемами, можемо звернутись до протилежних взаємозв'язків, а саме до аналізу умов, за яких можливою стає поява тих чи інших когнітивних схем. Результати регресійного аналізу свідчать, що прояв 50% схем (9 з 18) обумовлюється властивою індивіду спрямованістю. Розглянемо більш детально кожну з них.

Схема недовіри обумовлюється орієнтацією на негативну соціальну взаємодію, а також на майбутнє. Тобто негативний, травматичний досвід інтерперсональної взаємодії стає чинником, що формує когнітивну спрямованість, відображається в особистих наративах суб'єкта, а також визначає прояв у нього відповідної схеми. При цьому особи, які схильні проявляти надмірну підозрілість та недовірливість стосовно інших, значну увагу приділяють роздумам про майбутнє, плануванню своєї активності та пошуку способів убезпечити себе від імовірних потенційних небезпек.

Відповідна орієнтація на негативну соціальну взаємодію, з огляду на негативний коефіцієнт Бета, мінімізує вірогідність прояву схеми дефективності. Водночас, протилежна зазначеній, орієнтація на позитивну взаємодію підвищує ймовірність прояву даної схеми. Тобто домінування в індивіда глибинних переконань про власну неповноцінність ґрунтується на прагненні до активної міжсуб'єктної інтеракції та отримання специфічних вигод від даного процесу.

Крім того, передумовою прояву схеми дефективності є орієнтація на позитивні емоції.

Таблиця 4.3

Взаємозв'язок дисфункційних схем з когнітивною спрямованістю

Модель	B	SD	Бета	t	Знач.
Недовіра					
(Константа)	6,4441	0,070		92,268	0,000
Соц. взаємодія (-)	-0,581	0,213	-0,126	-2,729	0,007
Майбутнє	-0,448	0,203	-0,102	2,201	0,028
Дефективність					
(Константа)	5,870	0,073		80,936	0,000
Соц. взаємодія (-)	-0,790	0,221	-0,164	-3,571	0,000
Емоції (+)	0,576	0,170	0,161	3,381	0,004
Соц. взаємодія (+)	0,455	0,204	0,105	2,233	0,026
Залежність					
(Константа)	5,870	0,073		80,254	0,000
Соц. взаємодія (-)	0,515	0,223	0,107	2,311	0,021
Минуле	0,595	0,265	0,104	2,244	0,025
Емоції (-)	0,399	0,194	0,096	2,052	0,041
Емоції (+)	0,390	0,177	0,109	2,211	0,028
Некомпетентність					
(Константа)	5,592	0,080		70,087	0,000
Емоції (+)	0,427	0,168	0,117	2,546	0,011
Особливий статус					
(Константа)	6,053	0,071		85,165	0,000
Соц. взаємодія (-)	-0,433	0,217	-0,092	-1,998	0,046
Емоційна депривація					
(Константа)	5,358	0,075		71,096	0,000
Емоції (+)	0,642	0,159	0,185	4,046	0,000
Роздуми (+)	0,443	0,207	0,099	2,137	0,033
Покинутість					
(Константа)	6,059	0,081		74,563	0,000
Майбутнє	-0,487	0,234	-0,096	-2,081	0,038
Самопожертва					
(Константа)	6,890	0,055		125,16	0,000
Соц. взаємодія (+)	0,556	0,147	0,173	3,777	0,000
Емоційна інгібіція					
(Константа)	6,455	0,076		85,304	0,000
Роздуми (+)	0,599	0,218	0,127	2,746	0,006

Така тенденція цілком узгоджується з окресленою вище тенденцією: прагнення отримувати винятково позитивний емоційний та соціальний досвід призводить до психологічного травмування, що, своєю чергою, обумовлює формування специфічного уявлення про себе та заснованої на цьому уявленні схеми дефективності.

Схема залежності проявляється у випадку високої вираженості когнітивної орієнтації на минуле, негативну соціальну взаємодію та емоції (як позитивні, так і негативні). Зазначимо, що зв'язок з орієнтацією на соціальну взаємодію є двостороннім, тобто не лише когнітивна спрямованість обумовлює прояв схеми, а і навпаки – схема визначає формування відповідної спрямованості. Логіка їх поєднання пояснена вище. Обумовленість схеми залежності орієнтацією на емоції пов'язана з загальною емоційністю осіб, яким вона притаманна та властивою їм тенденцією до раціоналізації та вербалізації власних афективних якостей. Орієнтація на минуле в даному випадку виступає в якості захисту від непередбачуваного майбутнього та можливості дистанціюватись від перспективних труднощів в інтерперсональній взаємодії.

Схема некомпетентності обумовлюється когнітивною орієнтацією на позитивні емоції. Тут, як і в попередніх випадках, взаємозв'язок базується на механізмах витіснення, що дозволяють індивіду уникати переживання щодо власних недоліків завдяки концентрації на позитивних аспектах емоційної сфери.

Прояв когнітивної схеми особливого статусу виключає наявність орієнтації на негативних аспектах соціальної взаємодії (від'ємний коефіцієнт Бета). Тобто підлітки, впевнені у своїй винятковості, не схильні критично оцінювати свою комунікацію з іншими, а натомість ідеалізують її, будучи переконаними в тому, що справляють винятково позитивне враження на оточення.

Вартим уваги є взаємозв'язок схеми емоційної депривації з орієнтацією на позитивні емоції. Логіка цього зв'язку полягає в тому, що, не будучи схильним до переживання і прояву сильних почуттів, суб'єкт, якому

притаманна така схема, може приділяти значну увагу осмисленню своїх емоцій та спробам їх раціоналізувати. Водночас, зв'язок зазначеної схеми з орієнтацією на позитивні абстрактні роздуми є логічним та передбачуваним, оскільки дозволяє особі перейти від афективної спрямованості до власне когнітивної, яка є для неї більш зрозумілою та комфортною.

Емпіричні дані свідчать, що можливість прояву схеми покинутості є виключеною в осіб з когнітивною спрямованістю на майбутнє. Таким чином, переживаючи через перспективні невдачі у стосунках з навколишніми, підлітки з такою схемою воліють уникати роздумів про майбутнє, побудови планів та висловлення фантазій з цього приводу. Також достатньо послідовним і обґрунтованим є взаємозв'язок між схемою самопожертви та спрямованістю на позитивну соціальну взаємодію. В даному випадку готовність жертвувати своїми інтересами заради інших дозволяє особі вибудовувати приязні стосунки з оточенням, які, своєю чергою, забезпечують позитивне сприймання нею міжособистісних інтеракцій.

Остання дисфункційна схема, що детермінується когнітивними орієнтаціями – це схема емоційної інгібіції. Її прояв пов'язаний зі спрямованістю на позитивні абстрактні роздуми. Тобто, придушуючи свої емоційні прояви та уникаючи їх відкритої демонстрації, такі підлітки надають перевагу розмірковуванню та схильні ділитися з оточенням власними ідеями та переконаннями, а не емоційними станами.

Узагальнюючи систему взаємозв'язків між компонентами когнітивної сфери особистості підлітків (рис. 4.2), можемо зробити декілька висновків. По-перше, існують стійкі зв'язки (як одно-, так і двосторонні) між когнітивними спрямованостями та дисфункційними когнітивними схемами. По-друге, розуміння типових для підлітка схем дозволяє передбачити прояв у нього кожної зі спрямованостей. По-третє, аналіз типових для підлітка когнітивних спрямованостей дозволяє передбачити прояв окремих дисфункційних схем. При цьому 7 схем залишаються не включеними у зазначену систему взаємозалежностей, тобто їх прояв не залежить від домінування в особі певної

спрямованості. До них належать схеми: недостатнього самоконтролю, підкорення, соціальної ізоляції, надвисоких стандартів, пошуку визнання, очікування на покарання та злиття.

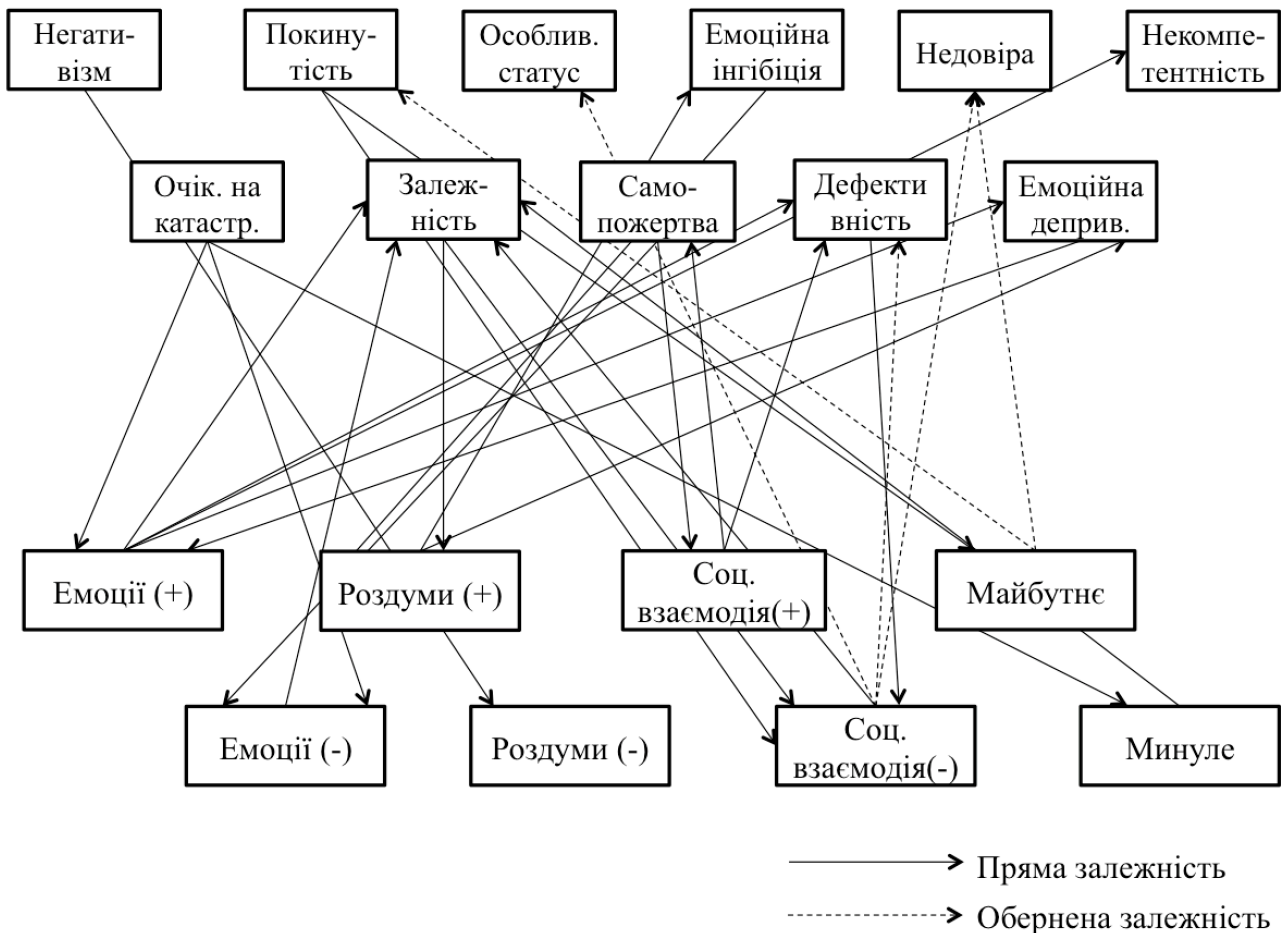


Рис. 4.2. Система взаємозв'язків між компонентами когнітивної сфери

Виявлені взаємозв'язки мають значення як для психологічної діагностики, так і для психопрактичної діяльності, оскільки, з одного боку, дозволяють передбачити певні особливості когнітивної сфери на основі наявності інших її проявів, а з іншого – забезпечують можливості використання компенсаторних механізмів у межах психологічної профілактики та корекції.

4.1.2 Провідна емоційна модальність та емоційні риси підлітків як складові їх афективної сфери. Аналіз афективних проявів особистості підлітків відбувався за рахунок дослідження та зіставлення типових для них емоційних модальностей та емоційних особистісних рис. Як і при обробці даних щодо особливостей когнітивної сфери респондентів, в якості методу статистичної обробки даних було використано двосторонній лінійний

регресійний аналіз, результати якого представлені у таблицях 4.4–4.5. Зазначимо, що виявлені закономірності виявились характерними для представників кожної з трьох груп досліджуваних, тому тут можемо говорити про загальні тенденції організації особистісної сфери підлітків

Як видно з таблиці 4.4, лише 2 з 4 емоційних рис особистості детермінуються емоційною модальністю. Так, прояв сензитивності пов'язаний з емоцією горя (смутку). Це може пояснюватись схильністю підлітків, яким властива підвищена сенситивність, до депресивних переживань. Такі переживання пов'язані з пригніченим настроєм та депресивною румінацією, тобто постійним відтворенням думок і переживань, які провокують появу емоції смутку.

Таблиця 4.4

Взаємозв'язок емоційних рис особистості з емоційними модальностями

Модальність	Нестандартизовані коефіцієнти		Стандартизовані коефіцієнти	t	Значимість
	B	SD	Бета		
Сензитивність					
(Константа)	3,436	0,189		18,184	0,000
Горе	0,065	0,030	0,101	2,175	0,030
Емотивність					
(Константа)	3,431	0,147		23,333	0,000
Страх	0,051	0,023	0,103	2,220	0,027

Менш передбачуваною та очевидною є детермінація прояву емотивності емоцією страху. Загалом емотивність як особистісна риса визначає схильність людини до нестійкості настрою та емоційних станів. Тож можна було б припустити її зумовленість кожною з 10 емоцій, що відповідають провідним емоційним модальностям. Таким чином, виявлений взаємозв'язок ми пояснюємо переважно випадковою статистичною закономірністю, які можуть мати місце у дослідженнях такого масштабу (Наследов, 2012).

Аналіз взаємозв'язку емоційних модальностей з емоційними рисами особистості (табл. 4.5) дозволив лише констатувати, що представлені вище взаємозв'язки є двосторонніми. Тобто, не лише прояв емоції горя (смутку) є

передумовою формування сензитивності як емоційної риси особистості, але і сензитивність визначає схильність індивіда до переживання смутку. Аналогічна тенденція є актуальною і для взаємозв'язку між емоцією страху та особистісною емотивністю.

Таблиця 4.5

Взаємозв'язок емоційних модальностей з емоційними рисами особистості

Модальність	Нестандартизовані коефіцієнти		Стандартизовані коефіцієнти	t	Значимість
	B	SD	Бета		
<i>Горе</i>					
(Константа)	5,251	0,293		17,897	0,000
Сензитивність	0,155	0,071	0,101	2,175	0,030
<i>Страх</i>					
(Константа)	4,954	0,366		13,531	0,000
Емотивність	0,205	0,092	0,103	2,220	0,027

Загалом, представлені закономірності розкривають 50% дисперсії відповідно до емоційних рис та лише 20% дисперсії відповідно до емоційних модальностей. Оскільки такі показники є недостатніми для ґрунтовного розуміння афективної сфери особистості підлітків, було прийняте рішення про застосування на цьому етапі дослідження коефіцієнтів ϕ та V Крамера, котрі являють собою міру оцінки сили взаємозв'язку, засновану на критерії χ^2 .

Застосування критеріїв ϕ та V Крамера дозволило виявити низку закономірностей (див. Табл. 4.6). Втім, застосовані критерії статистичного аналізу, будучи, передусім, призначені для роботи з номінальними даними, можуть набувати значень лише від 0 до 1 і не можуть мати від'ємних значень, оскільки вимірювані дані часто не наділені порядковим відношенням, що не дозволяє вивчати напрямок залежності. Тому отримані дані носять радше описовий характер та дозволяють сформулювати лише загальне уявлення про внутрішню організацію афективної сфери підлітків.

Між переважною більшістю компонентів емоційної сфери підлітків було виявлено взаємозв'язки на рівні тенденцій. Водночас досить сильний зв'язок було виявлено між емоційною рисою емотивністю та емоціями радості

($\varphi=0,607$, $V=0,248$) і гніву ($\varphi=0,632$, $V=0,258$). З огляду на те, що особистісна емотивність передбачає тенденцію до сильних емоційних переживань, частих змін настрою та загального афективного стану, такі зв'язки є достатньо логічними. Тобто, підлітки, яким притаманна дана риса, схильні до інтенсивного переживання емоційних модальностей радості та гніву, що є протилежними та окреслюють континуум, на якому розташовані інші прояви афективної сфери.

Таблиця 4.6

Взаємозв'язок між емоційними модальностями та емоційними рисами

	Емотивність		Тривожність		Агресивність		Сензитивність	
	φ	V	φ	V	φ	V	φ	V
Інтерес	0,499	0,204	0,524	0,214	0,512	0,209	0,563	0,230
Радість	0,607	0,248	0,579	0,236	0,575	0,235	0,558	0,228
Здивування	0,576	0,235	0,562	0,239	0,565	0,231	0,482	0,197
Горе	0,480	0,196	0,524	0,214	0,525	0,214	0,602	0,246
Гнів	0,632	0,258	0,531	0,217	0,624	0,255	0,489	0,200
Відраза	0,574	0,234	0,538	0,220	0,523	0,214	0,535	0,218
Презирство	0,507	0,207	0,567	0,232	0,476	0,194	0,418	0,179
Страх	0,563	0,230	0,613	0,250	0,594	0,234	0,534	0,218
Сором	0,526	0,215	0,534	0,218	0,850	0,347	0,421	0,172
Провина	0,532	0,217	0,466	0,190	0,520	0,212	0,614	0,251

* *Всі показники є значимими на рівні $>0,05$*

Значимий зв'язок було виявлено також між особистісною тривожністю та страхом ($\varphi=0,613$, $V=0,250$). З огляду на те, що страх є базовою емоцією, що формує тривожність, а також основною її складовою, такий зв'язок постає цілком закономірним.

Особистісна агресивність пов'язана з гнівом ($\varphi=0,624$, $V=0,255$) і соромом ($\varphi=0,850$, $V=0,347$). При цьому, як і у випадку з тривожністю і страхом, переживання гніву являє собою основу для формування прояву агресивності. Натомість, зв'язок агресивності з соромом може мати два основних пояснення. По-перше, як було зазначено, обрані коефіцієнти не дозволяють визначити напрямок взаємозв'язку, а отже можна припустити, що він є оберненим і прояв сорому виключає наявність агресивності. По-друге, виявлений зв'язок може

бути результатом активації компенсаторних механізмів психіки, коли, стикаючись з переживанням сорому та не маючи навичок конструктивного вираження даної емоції, підліток висловлює її у формі агресії, що і формує особистісну агресивність.

Значимий зв'язок було виявлено також між сензитивністю та горем ($\varphi=0,602$, $V=0,246$) і провиною ($\varphi=0,614$, $V=0,251$). З огляду на те, що сензитивність передбачає схильність до підвищеної емоційної реактивності, переваження пригніченого настрою та формування депресивних тенденцій, логіка такого зв'язку видається очевидною.

Сказане вище дозволяє зробити висновок про часткове підтвердження статистичної гіпотези даного етапу дослідження: взаємозв'язки між окремими компонентами афективної сфери особистості підлітків існують, але можуть бути виявлені частіше на рівні тенденцій, а не константних закономірностей.

4.1.3. Поведінкові стратегії, актуальні досягнення та домагання підлітків як засоби практичної реалізації особистісних проявів. Обробка результатів дослідження поведінкової сфери з використанням регресійного аналізу дозволила виявити низку статистично значимих закономірностей, які пояснюють загальну логіку становлення поведінкових проявів підлітків. Зокрема, було визначено детермінанти прояву кожної з п'яти поведінкових стратегій. Так, в результаті аналізу взаємозв'язку поведінкових стратегій з рівнем домагань та досягненнями підлітків (Табл. 4.7), було виявлено негативний зв'язок між стратегією «активні, агресивні дії» та досягненнями середнього рівня. Таким чином, реалізація відповідної стратегії відбувається у випадку наявності високих досягнень, і тоді агресивна активність стає експансивною та призводить до нових звершень. З іншого боку, вона може приймати форму відповіді на поразку, і тоді агресивність стає природньою захисною реакцією. Натомість, досягнення середнього рівня виключають можливість прояву даної поведінкової стратегії.

Схильність підлітків до вибору стратегії «пошук альтернатив» пов'язаний з обґрунтовано низьким рівнем домагань. Тобто, не маючи визначних успіхів у

діяльності, а також прагнення їх досягати, підлітки демонструють тенденцію до відмови від діяльності, спрямованої безпосередньо на досягнення цілей, заміщуючи її альтернативними видами активності.

Таблиця 4.7

Взаємозв'язок поведінкових стратегій з рівнем домагань та досягненнями

	Нестандартизовані коефіцієнти		Стандартизовані коефіцієнти	t	Значимість
	B	SD	Бета		
<i>Активні, агресивні дії</i>					
(Константа)	1,316	0,106		12,443	0,000
Середні досягнення	-0,357	0,174	-0,093	-2,014	0,045
<i>Пошук альтернатив</i>					
(Константа)	0,060	0,013		4,517	0,000
Обґрунтовано низький р. д.	0,080	0,032	0,115	2,489	0,013
<i>Пошук соціальної підтримки</i>					
(Константа)	0,094	0,016		5,863	0,000
Необґрунтовано низький р. д.	0,104	0,038	0,125	2,709	0,007
<i>Уникання</i>					
(Константа)	1,148	0,021		6,943	0,000
Високі досягнення	-0,090	0,038	-0,110	-2,385	0,017

Очевидною є зумовленість стратегії «пошук соціальної підтримки» необґрунтовано низьким рівнем домагань. Зазначимо, що такий рівень домагань є індикатором зниженої самооцінки. При цьому суб'єкт стикається зі зневірою у власні сили та можливості і стає узалежненим від сторонньої допомоги у прийнятті рішень та досягненні цілей.

Логічним є також і негативний зв'язок між високими досягненнями та поведінковою стратегією «уникання». Його сутність цілком узгоджується з теорією навченої беспорядності (Abrahamson, Seligman & Teasdale, 1978) та полягає в тому, що, стикнувшись у житті з неодноразовими невдачами та відсутністю високих досягнень у будь-якій сфері, особа зневірюється у своїх силах та намагається уникати будь-яких активностей, щоб не наражати себе на небезпеку зазнати невдачу.

Таким чином, логіка зв'язків поведінкових стратегій з іншими складовими поведінкової сфери особистості підлітків видається достатньо передбачуваною. Водночас одна з 5 стратегій, а саме «інтелектуалізація» залишилась не включеною у представлену сукупність закономірностей. Це дозволило припустити, що її прояв обумовлюється певними чинниками, які належать до іншої сфери особистості: когнітивної або афективної. Перевірка відповідної гіпотези засвідчила, що прояв стратегії «інтелектуалізація» виключений за наявності у підлітка дисфункційних когнітивних схем самопожертви та покинутості (Табл. 4.8). При цьому, відсутність статистично значимих позитивних зв'язків з іншими схемами свідчить, що зазначена стратегія поведінки притаманна, передусім, підліткам, які не мають явно виражених дисфункційних схем, а відповідно, становлення когнітивної сфери яких є відносно гармонійним.

Таблиця 4.8

Взаємозв'язок поведінкової стратегії «інтелектуалізація» з когнітивними та афективними проявами особистості

Модель	Нестандартизовані коефіцієнти		Стандартизовані коефіцієнти	t	Значимість
	B	SD	Бета		
(Константа)	0,2622	0,138		4,512	0,000
Самопожертва	-0,041	0,020	-0,098	-2,122	0,034
Покинутість	-0,028	0,013	-0,097	-2,080	0,038
Тривожність	0,033	0,015	0,104	2,219	0,027
Презирство	-0,020	0,010	-0,094	-2,046	0,041

Водночас схильність до інтелектуалізації обумовлюється підвищеною тривожністю та виключається в осіб, яким притаманна емоційна модальність «презирство». Тобто, підлітки з підвищеною тривожністю проявляють схильність до детального аналізу життєвих ситуацій, який передуює прийняттю відповідальних рішень та початку будь-яких специфічних активностей, що цілком відповідає загальним механізмам тривоги.

Отже, стратегія «інтелектуалізація», будучи безпосередньо пов'язаною з мисленнєвою діяльністю, не має детермінант серед інших складових

поведінкової сфери особистості. Натомість вона обумовлюється окремими рисами та характеристиками, що належать до когнітивної та афективної сфер.

Дослідження взаємозв'язку об'єктивних досягнень з поведінковими стратегіями та домаганнями дозволило виокремити детермінанти прояву двох рівнів досягнень: високого та середнього (Табл. 4.9).

Таблиця 4.9

Взаємозв'язок об'єктивних досягнень з поведінковими стратегіями та рівнем домагань

	Нестандартизовані коефіцієнти		Стандартизовані коефіцієнти	t	Значимість
	B	SD	Бета		
Високі					
(Константа)	0,292	0,024		12,357	0,000
Уникання	-0,134	0,056	-0,110	-2,385	0,017
Середні					
(Константа)	0,336	0,024		13,766	0,000
Необґрунтовано низький	0,183	0,058	0,144	3,123	0,002
Уникання	-0,137	0,058	-0,109	-2,375	0,018

Високі домагання властиві особам, які утримуються від стратегії «уникання». Тобто, лише відмова від уникання активностей та пов'язаних з ними ризиків дозволяє підліткам досягти об'єктивно високих результатів у різних видах діяльності. Зазначимо, що стратегія «уникання» виключає також можливість досягнення середнього рівня. Таким чином, можемо зробити закономірний висновок, що вибір даної стратегії поведінки призводить до загальної неуспішності в діяльності та низького рівня її результатів.

Водночас, середні досягнення обумовлюються необґрунтовано низьким рівнем домагань, що є цілком очікуваним, оскільки низький рівень домагань не дозволяє суб'єкту формулювати амбітні цілі та вдаватись до діяльності, спрямованої на їх досягнення. З іншого боку, те, що низький рівень домагань є необґрунтованим, свідчить про розвинені на достатньому рівні здібності особи та її загальну здатність досягати успіху. Відповідно, таке поєднання реальних

можливостей підлітка та їх відображення в його свідомості визначає переважання саме середнього рівня досягнень.

Третьою виокремленою нами складовою поведінкової сфери підлітків є рівень їх домагань. Результати дослідження цього психологічного утворення дозволяють говорити про його обумовленість як поведінковими стратегіями, так і об'єктивними досягненнями (Табл. 4.10).

Таблиця 4.10

Взаємозв'язок рівня домагань з поведінковими стратегіями та об'єктивними досягненнями

	Нестандартизовані коефіцієнти		Стандартизовані коефіцієнти	t	Значимість
	B	SD	Бета		
<i>Нобґрунтовано високий</i>					
(Константа)	0,278	0,021		12,959	0,000
Пошук соціальної підтримки	-0,163	0,064	-0,117	-2,538	0,011
Середні досягнення	-0,099	0,042	-0,109	-2,364	0,018
<i>Обґрунтовано низький</i>					
(Константа)	0,158	0,018		8,761	0,000
Пошук альтернатив	0,166	0,067	0,115	2,489	0,013
<i>Нобґрунтовано низький</i>					
(Константа)	0,133	0,022		6,047	0,000
Середні досягнення	0,113	0,036	0,144	3,123	0,002
Пошук соціальної підтримки	0,153	0,055	0,127	2,786	0,006

Зокрема, обґрунтовано низький рівень домагань властивий суб'єктам, чиєю провідною поведінковою стратегією є «пошук альтернатив». Відповідно, об'єктивно оцінюючи власні здібності та розуміючи свої обмеження, такі підлітки проявляють схильність до відмови від активної діяльності, віддаючи перевагу вибору тих стратегій досягнення цілей, які потребують найменших витрат енергії.

З іншого боку, прояв необґрунтовано високого рівня домагань виключається у разі переважання в індивіда поведінкової стратегії «пошук

соціальної підтримки» та об'єктивних досягнень середнього рівня. Тобто особи, які оцінюють свої здібності та можливості як непересічні, не схильні звертатись по допомогу та підтримку, розраховуючи винятково на власні ресурси. При цьому, остаточний рівень їх досягнень стає або високим, або низьким, що є більш вірогідним, зважаючи на логіку формування необґрунтовано високого рівня домагань.

Варті уваги також детермінанти прояву в підлітків необґрунтовано низького рівня домагань, які є діаметрально протилежними наведеним вище. Так, необґрунтовано низькі домагання властиві особам, які демонструють середній рівень досягнень та чиєю провідною стратегією є «пошук соціальної підтримки». Отже, ключовою характеристикою рівня домагань є не його кількісна представленість (власне рівень), а співвіднесеність з реальністю, тобто об'єктивність та критичність суб'єкта, що визначає його формування.

Узагальнення та систематизація взаємозв'язків між складовими поведінкової сфери (рис. 4.3) особистості дозволяє зробити наступні висновки.

По-перше, переважна більшість виявлених зв'язків є двосторонніми, тобто одні прояви не лише обумовлюються вираженістю інших, але й самі обумовлюють їх прояв. При цьому характер зв'язку (прямий або обернений) також залишається сталим. Це дозволяє говорити про інтрадетермінованість поведінкових компонентів, а відповідно, і про їх компенсаторність.

По-друге, по одному компоненту з кожної групи виявились не включеними до загальної системи взаємозв'язків всередині сфери. Серед поведінкових стратегій таким компонентом стала «інтелектуалізація», серед рівнів домагань – обґрунтовано високий, а серед рівнів об'єктивних досягнень – низький. Аналіз таких закономірностей дозволив припустити обумовленість даних проявів якостями, які належать до інших сфер. Таким чином, було визначено обумовленість прояву поведінкової стратегії «інтелектуалізація» когнітивними та афективними особливостями підлітків. Це підтверджує наявність взаємозв'язків не лише всередині кожної сфери, але і між окремими складовими різних сфер.

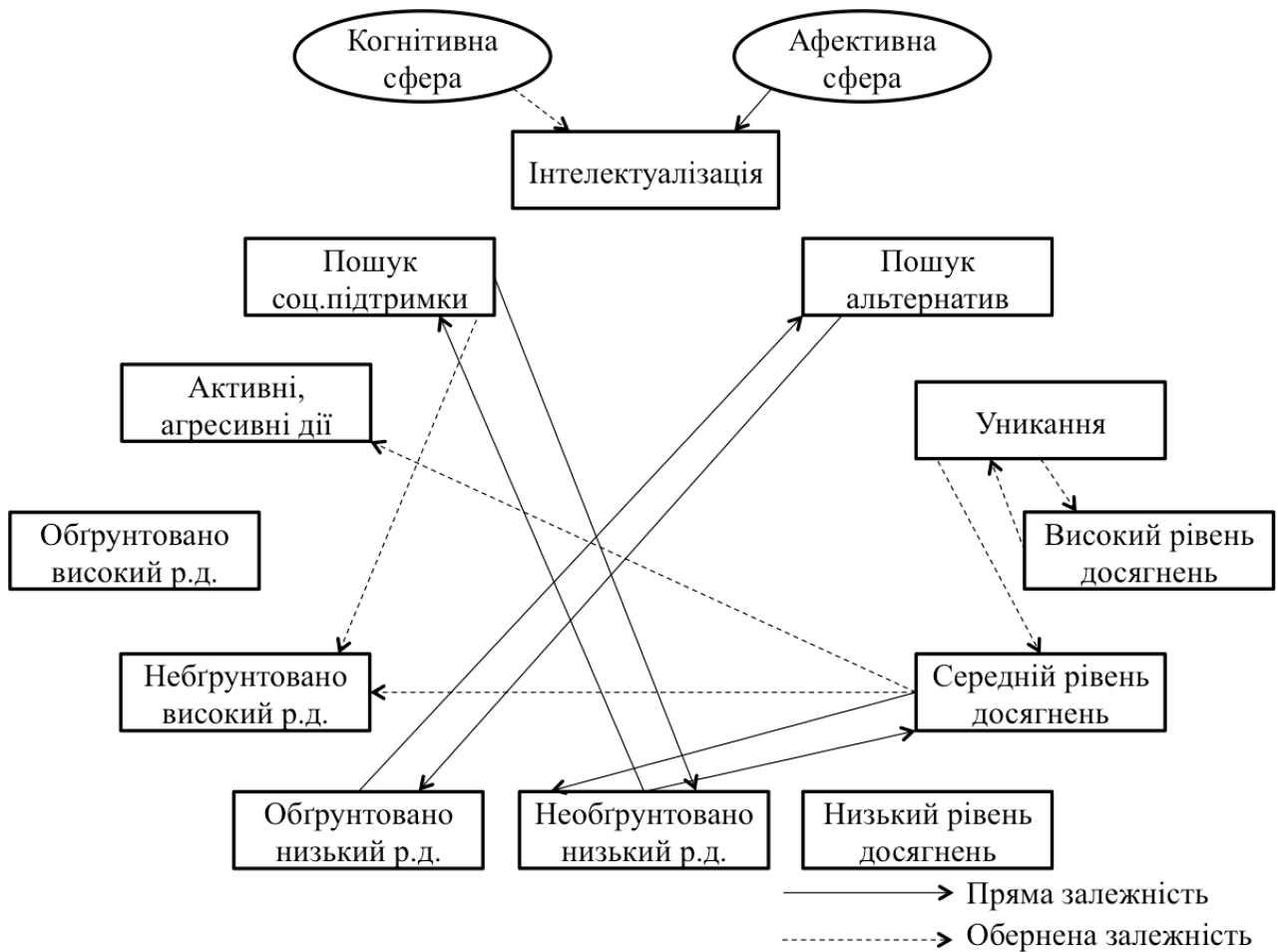


Рис. 4.3. Система взаємозв'язків між компонентами поведінкової сфери

Таким чином, статистичний аналіз результатів емпіричного дослідження засвідчив наявність численних одно- та двосторонніх зв'язків між компонентами когнітивної та поведінкової сфери. Серед компонентів афективної сфери таких зв'язків було виявлено недостатньо для формулювання генералізованих висновків. Отже, перша статистична гіпотеза емпіричного дослідження була підтверджена частково.

4.2. Системна організація особистості підлітка та передумови формування особистісних якостей

В межах перевірки другої статистичної гіпотези про взаємозалежність трьох особистісних сфер було здійснено кореляційний аналіз з використанням коефіцієнта кореляції r -Спірмена. Отримані на цьому етапі дослідження дані також не мають принципових відмінностей відповідно до генетичного

контексту особистісного становлення підлітків, тому їх представлено в узагальненому вигляді без розподілу відповідно до наявності або відсутності в респондентів порушень у роботі аналізаторів. У якості характеристик поведінкової сфери було взято типові стратегії поведінки; афективна сфера була представлена емоційними рисами особистості, а когнітивна – провідними дисфункційними схемами. При цьому, показники прояву 18 схем були об'єднані відповідно до 5 основних груп, серед яких схеми: 1) обмеженої автономії, 2) втрати зв'язку та відкидання, 3) порушення меж, 4) спрямованості на інших, а також 5) надмірної пильності та інгібіції. Такий підхід дозволив узагальнити роздрібнені показники когнітивної сфери та здійснювати подальший аналіз даних на більш високому рівні узагальнення. Отримані результати представлено графічно на кореляційній плеяді (рис. 4.4).

Очевидно, що статистично значимі взаємозв'язки було виявлено між компонентами кожної з трьох сфер особистості. Так, прояв когнітивних схем, що належать до групи обмеженої автономії, безпосередньо пов'язаний з поведінковими стратегіями уникання ($r=0,31$; $p<0,001$), пошуку соціальної підтримки ($r=0,27$; $p<0,001$) та особистісною емотивністю ($r=0,32$; $p<0,001$), а також має обернений зв'язок з емоційною рисою агресивністю ($r=0,-23$; $p<0,001$). Специфіка схем даної групи обумовлюється переконанням щодо власної меншовартості, нездатності досягнути успіху та якісно виконувати поставлені завдання ; орієнтацією на думку оточення та прагненням викликати в них позитивне враження. Відповідно, логічним є зв'язок схем даної групи з поведінковою стратегією пошуку соціальної підтримки, адже, не будучи впевненими у власних здібностях і можливостях, такі підлітки намагаються самореалізуватись та пережити відчуття досягнення за рахунок приєднання до значимих інших. При цьому можуть суттєво порушуватись їх особисті межі та сповільнюватися процес самоідентифікації.

З іншого боку, у разі відсутності перспективи психологічного приєднання до іншого суб'єкта, підлітки, яким властиві схеми даної групи, можуть вдаватись до стратегії уникання, тобто відмовлятись від будь-якої діяльності

через страх поразки та пов'язаного з цим дистресу.

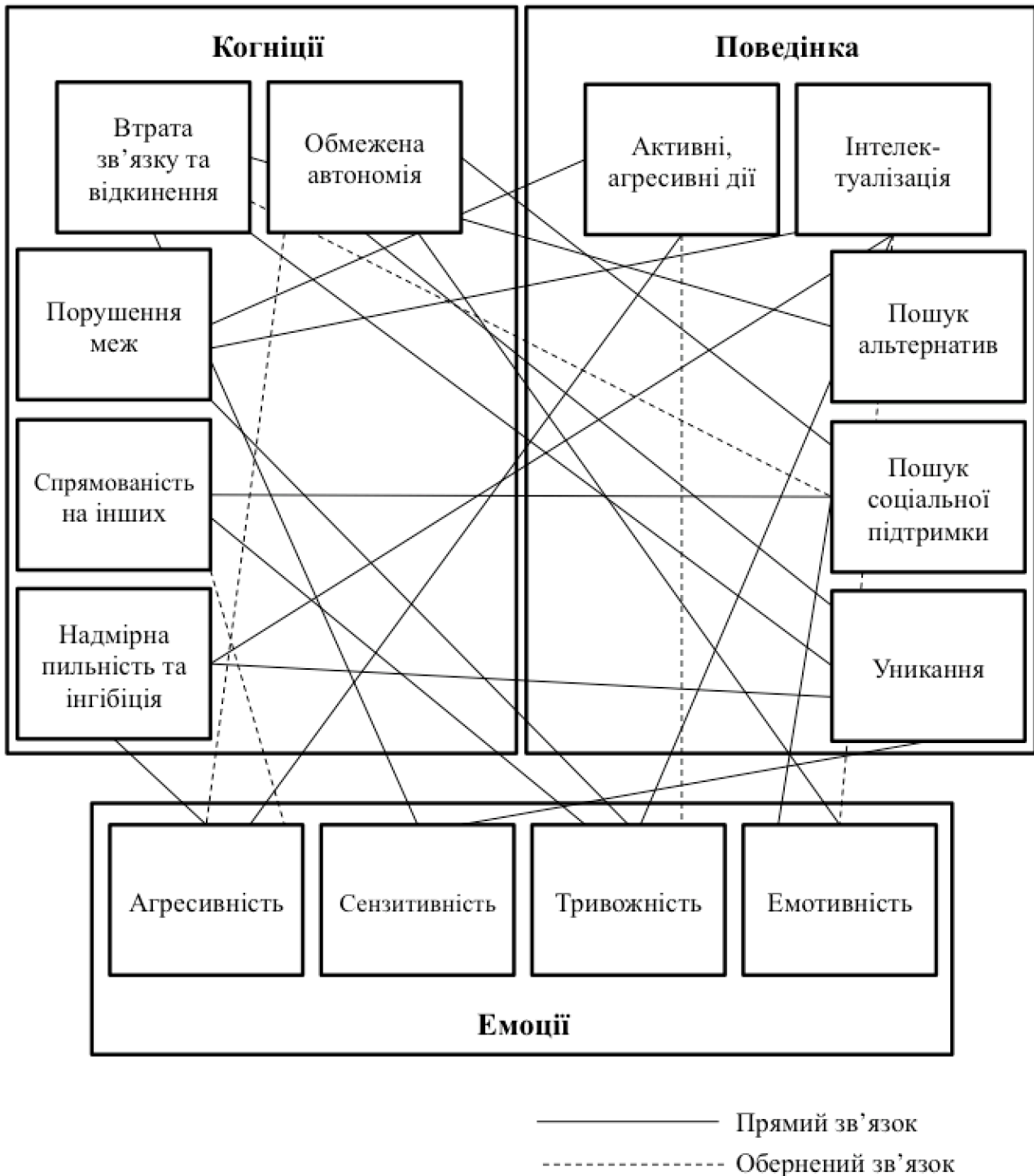


Рис. 4.4. Система взаємозв'язків між когніціями, емоціями та поведінкою підлітків

На афективному рівні реалізація схем обмеженої автономії передбачає часті зміни настрою та схильність до яскравих емоційних реакцій (як позитивних, так і негативних). Водночас, зворотний зв'язок між даними схемами та особистісною агресивністю підтверджує висловлену вище ідею про

властиві таким підліткам труднощі з відстоюванням власних меж. З огляду на те, що таке відстоювання потребує достатньо розвинених навичок асертивності, які крім іншого передбачають наявність базового рівня агресивності, низький прояв даної емоційної риси призводить до невміння проявляти послідовну жорсткість та структурованість у взаємодії з іншими.

Когнітивні схеми втрати зв'язку та відкидання також пов'язані з особистим знеціненням, але, на відміну від схем обмеженої автономії, реалізуються у формі глибинних переконань щодо власної нездатності будувати стійкі, надійні стосунки зі значимими іншими. Схеми цієї групи є особливо актуальними для підлітків з огляду на високу значимість довірчих міжособистісних взаємин, характерну для даного вікового періоду. Прояв переконань про можливість відкидання пов'язаний з особистісною сензитивністю ($r=0,27$; $p<0,001$), тобто схильністю до сильних, головним чином, депресивних реакцій навіть на незначні подразники. Така емоційна вразливість пояснюється фрустрацією базових вікових потреб та обумовленим цим підвищенням рівня стресу. Тривале перебування в стресових умовах призводить до виснаження нервової системи, що, своєю чергою, сприяє підвищенню емоційної реактивності та надмірної сензитивності.

Основними поведінковими стратегіями підлітків, яким властиві схеми втрати зв'язку, є пошук альтернатив ($r=0,21$; $p<0,001$) та уникання ($r=0,35$; $p<0,001$). Натомість, зі стратегією пошуку соціальної підтримки виявлено стійкий обернений зв'язок ($r=-0,32$; $p<0,001$). Відповідно, страх бути відкинутими не дозволяє таким особам вибудовувати довірливі стосунки, які передбачають можливість взаємної підтримки у складних та неоднозначних ситуаціях. Таким чином, вони не отримують можливості проживання теплої та підтримуючої міжособистісної взаємодії, що блокує активацію механізмів позитивного зворотного зв'язку та формування корегуючого досвіду. Саме тому, обираючи спосіб поведінки, такі підлітки переважно надають перевагу відмові від будь-якої діяльності, що, на їх думку, дозволить уникнути психотравмуючих подій і ситуацій. Проте, у такому випадку суттєво

знижується якість життя, що логічно призводить до посилення депресивних настроїв. Таким чином, когнітивні переконання про власну нездатність встановлювати конструктивні взаємини провокують появу депресивних настроїв, що виражаються у формі особистісної сензитивності та призводять до відмови від активності (переважно соціальної) на поведінковому рівні, що, своєю чергою, підтримує когнітивні схеми та загострює відповідні афективні прояви. Це підтверджується також наявністю стійкого позитивного зв'язку між проявом стратегії уникання та особистісною сензитивністю ($r=0,23$; $p<0,001$). Такі дані є емпіричним підтвердженням сформульованої нами гіпотези про взаємозв'язок між компонентами різних сфер особистості підлітків.

Істотні взаємозв'язки були виявлені між групою когнітивних схем порушення меж та особистісною тривожністю ($r=0,34$; $p<0,001$), а також поведінковими стратегіями активних, агресивних дій ($r=0,28$; $p<0,001$) та інтелектуалізації ($r=0,21$; $p<0,001$). Зауважимо, що дана група схем охоплює дисфункційні переконання щодо власної винятковості, неповторності та особливого статусу серед соціального оточення. Таким чином, вимагаючи від інших такого ставлення, яке відповідало б їх переконанням, підлітки, котрим властиві дані схеми, мають великий ризик зіткнення з об'єктивними невдачами та розчаруваннями. Наслідком такого зіткнення стає підвищення рівня особистісної тривожності, що виникає в результаті неузгодженості між очікуваним та реальним станом речей.

Поведінкова стратегія активних, агресивних дій, пов'язана з проявом схем порушення меж, забезпечує розвиток уміння вибудовувати та відстоювати власні кордони, яке подеколи може приймати форму відкритої ворожості та агресії. При цьому кордони інших часто зазнають випадкового нехтування або цілеспрямованого порушення, що обумовлює підвищену конфліктність підлітків та притаманні їм труднощі у встановленні і підтриманні міжособистісних взаємин. Інша поведінкова стратегія, пов'язана зі схемами даної групи – інтелектуалізація – є достатньо конструктивною та передбачає осмислення ситуацій та проблем і прийняття виважених рішень щодо форм і

способів діяльності. Наявність позитивного взаємозв'язку між даною стратегією та особистісною тривожністю ($r=0,20$; $p<0,001$) є черговим підтвердженням гіпотези даного етапу дослідження.

До наступної групи належать схеми спрямованості на інших, які передбачають схильність поступатись власними інтересами заради оточення та переконання в тому, що цінність індивіда визначається наявністю в нього альтруїстичних якостей. Прояв схем даної групи пов'язаний з особистісною тривожністю ($r=0,36$; $p<0,001$). Тобто орієнтація на інших та надання високого значення їх поглядам і прагненням породжує невпевненість у власній цінності та значущості, наслідком чого стає поява високої тривоги, яка переважно приймає форму генералізованої соціальної тривожності. Водночас, обернений зв'язок між схемами спрямованості на інших та агресивністю ($r=-0,22$; $p<0,001$) свідчить про відсутність у таких підлітків схильності до переживання негативізму та ворожості стосовно інших, що цілком узгоджується з їх глибинними переконаннями та типовими для них афективними станами. З огляду на сказане вище, очевидним стає зв'язок зазначених когнітивних схем з поведінковою стратегією пошуку соціальної підтримки ($r=0,23$; $p<0,001$), яка передбачає орієнтацію на думку оточення в прийнятті важливих рішень та постановці цілей власної діяльності.

Остання – п'ята група – надмірної пильності та інгібіції включає схеми, реалізація яких передбачає підвищену підозріливість, нездатність вибудувати довірчі стосунки, відстороненість та переконання щодо неприпустимості відкритої демонстрації власних почуттів і переживань. Прояв схем даної групи пов'язаний з високим рівнем особистісної агресивності ($r=0,27$; $p<0,001$), тобто недовіра до оточення сприяє формуванню направленої на них ворожості та гніву, і навпаки: переживання різко-негативних емоцій стосовно інших викликає підвищену підозріливість та відстороненість. З огляду на це, очевидним є зв'язок зазначених когнітивних схем з поведінковою стратегією уникання ($r=0,29$; $p<0,001$), оскільки відмова від активних дій предметного і соціального плану дозволяє мінімізувати інтенсивність інтерсуб'єктних

взаємодій. Крім того, значимий зв'язок було виявлено між схемами надмірної пильності та стратегією інтелектуалізації ($r=0,21$; $p<0,001$). Тобто, недовіра до світу та навколишніх людей сприяє формуванню схильності до ретельного аналізу та зважування альтернатив перед прийняттям рішення та початком будь-якої діяльності.

Отримані в ході емпіричного дослідження дані підтверджують представлену вище гіпотезу про те, що прояви трьох сфер особистості є взаємопов'язаними. Тобто, типові для підлітків когніції мають безпосередній зв'язок з провідними емоційними рисами особистості. Відповідно, з одного боку, глибинні переконання про навколишній предметний і соціальний світ створюють підґрунтя для формування якостей афективної сфери, а, з іншого – провідні емоційні стани та риси впливають на когнітивну обробку фактів і ситуацій та формування більш генералізованих уявлень про предмети, події та явища. Аналогічний зв'язок спостерігається між двома представленими сферами та типовими поведінковими патернами. Вибір стратегій поведінки відбувається під впливом переконань та почуттів, а реалізація цих стратегій та її результати визначають характер подальших емоційних переживань та впливають на когнітивну оцінку ситуації.

Існування таких взаємозв'язків дозволяє зробити висновок про можливість компенсаторної активації окремих сфер особистості. Наприклад, у разі патологізації однієї зі сфер порушення, що відбуваються в її межах, можна усунути або нівелювати, модифікуючи тм підсилюючи прояви двох інших сфер. Тобто, при порушеннях афективної сфери особистості підлітків доцільною є робота на когнітивному або поведінковому рівні; усунення поведінкових розладів має відбуватись за рахунок активації емоційних та когнітивних ресурсів і т.д. Таким чином, представлені дані формують теоретико-методичну основу для практичної роботи психолога з підлітками, незалежно від генетичного контексту їх особистісного становлення.

Після дослідження внутрішньої структури особистісних сфер та системи зв'язків між їх компонентами було здійснено аналіз впливу цих компонентів на

загальні тенденції становлення особистості. При цьому в якості особистісних тенденцій розглядались екстраверсія, інтроверсія, спонтанність та ригідність. Для статистичної обробки даних було використано множинний регресійний аналіз, результати якого представлено у таблицях 4.11–4.14.

Таблиця 4.11

Взаємозв'язок екстраверсії з проявами особистісних сфер

	Нестандартизовані коефіцієнти		Стандартизовані коефіцієнти	t	Значимість
	B	SD	Бета		
(Константа)	5,926	0,271		21,905	0,000
Соц.ізоляція	-0,316	0,043	-0,323	-7,353	0,000
Підкорення	-0,125	0,054	-0,103	-2,313	0,021
Позитивні емоції	0,347	0,152	0,099	2,282	0,023
Пошук визнання	0,087	0,040	0,096	2,190	0,029
Залежність	-0,093	0,043	-0,095	-2,143	0,033

З огляду на таблицю 4.11 очевидним стає взаємозв'язок екстраверсії з низкою когнітивних якостей. Так, підліткам з високою вираженістю даної особистісної тенденції властивий прояв дисфункційної схеми пошуку визнання, що свідчить про їх орієнтацію на думку оточення та бажання реалізовуватись в інтерперсональній взаємодії, займаючи високі соціальні позиції та досягаючи успіху серед значимих інших.

На противагу цьому, обернений зв'язок між екстраверсією та схемами залежності, підкорення і соціальної ізоляції є свідченням того, що загальна екстравертованість, тобто відкритість до міжособистісної взаємодії, комунікабельність та комунікативна компетентність дозволяють підліткам уникати дисфункційних переживань щодо власної неповноцінності та незначущості у стосунках з іншими, а також страху бути виключеними з соціальної групи. Окрім цього, прояв екстраверсії пов'язаний з домінуванням в індивіда когнітивної орієнтації на позитивні емоції. Таким чином, широка реалізація комунікативного потенціалу забезпечує також формування сприятливого психоемоційного контексту особистісного становлення.

Отримані дані дозволяють зробити два висновки. По-перше, прояв екстраверсії обумовлюється, передусім, когнітивними особистісними якостями. По-друге, екстравертованість, забезпечуючи реалізацію провідної потреби підліткового віку, а саме ефективну взаємодію з однолітками, визначає загальний позитивний контекст функціонування особистості.

На протилежному від екстраверсії полюсі особистісного спектру знаходиться інтроверсія. Як видно з таблиці 4.12, прояв даної тенденції обумовлюється низкою когнітивних якостей (дисфункційних схем), а також окремими поведінковими характеристиками.

Таблиця 4.12

Взаємозв'язок інтроверсії з проявами особистісних сфер

	Нестандартизовані коефіцієнти		Стандартизовані коефіцієнти	t	Значимість
	B	SD	Бета		
(Константа)	0,912	0,251		3,632	0,000
Соц.ізоляція	0,314	0,040	0,344	7,873	0,000
Емоц. інгібіція	0,118	0,039	0,133	2,991	0,003
Особливий статус	-0,089	0,041	-0,095	-2,202	0,028
Некомпетентність	0,097	0,040	0,109	2,439	0,015
Високі досягнення	0,102	0,045	0,107	2,270	0,024
Обґрунтовано високий р. д.	0,267	0,119	0,096	2,247	0,025

З-поміж когнітивних проявів для осіб з підвищеним рівнем інтровертованості характерне домінування схеми соціальної ізоляції (на противагу екстравертованості, де наявність даної схеми є виключеною). Крім того, полярність даних рис підтверджує обернений зв'язок інтроверсії зі схемою особливого статусу, в той час, коли для екстраверсії такий зв'язок був прямим. Також для осіб з високою інтроверсією характерною є актуалізація схем емоційної інгібіції та некомпетентності. Відповідно, стикаючись з деякими обмеженнями в міжособистісній взаємодії, обумовленими їх індивідуально-психологічними особливостями, такі підлітки проявляють схильність до катастрофізації даного явища, переживання власної

меншовартості, сумнівів щодо цінності своїх умінь і навичок, а також інших емоційних переживань. Це, своєю чергою, призводить до придушення емоцій та уникання яскравого прояву своїх почуттів і переживань. Водночас, брак соціальної компетентності компенсується високими досягненнями в інших сферах, що призводить до формування обґрунтовано високого рівня домагань.

Наступною особистісною тенденцією є спонтанність. Як видно з таблиці 4.13, вона пов'язана з проявами усіх особистісних сфер: когнітивної, афективної та поведінкової. Зокрема, серед когнітивних якостей спонтанність обумовлюється дисфункційними схемами особливого статусу, покинутості та самопожертви.

Таблиця 4.13

Зв'язок спонтанності з проявами особистісних сфер

	Нестандартизовані коефіцієнти		Стандартизовані коефіцієнти	t	Значимість
	B	SD	Бета		
(Константа)	4,812	0,280	-	17,201	0,000
Некомпетентність	-0,308	0,048	-0,288	-4,481	0,000
Особливий статус	0,216	0,049	0,193	4,403	0,000
Залежність	-0,199	0,050	-0,183	-3,995	0,000
Сензитивність	-0,188	0,045	-0,178	-4,167	0,000
Покинутість	0,197	0,042	0,200	4,652	0,000
Сум	-0,150	0,043	-0,149	-3,518	0,000
Підкорення	-0,167	0,059	-0,123	-2,817	0,005
Активні дії	0,152	0,056	0,139	2,782	0,006
Самопожертва	0,151	0,059	0,104	2,554	0,011
Нед. самоконтроль	-0,118	0,051	-0,096	-2,330	0,020
Провина	-0,114	0,053	-0,097	-2,147	0,032

При цьому, якщо зв'язок зі схемою особливого статусу є очевидним та пов'язаним, передусім, з прагненням до лідерства і самоствердження, а також із впевненістю у власній винятковості, характерою для даної особистісної тенденції, то логіка прояву схем покинутості та самопожертви потребує додаткового роз'яснення.

Когнітивна схема покинутості у підлітків з вираженою спонтанністю пов'язана з переживанням щодо можливої втрати зв'язку зі значущими іншими та страхом соціальної ізоляції. Як було зазначено, нормативним явищем для підліткового віку є актуалізація потреби у приналежності до групи однолітків. Для осіб, яким притаманні високі показники за шкалою спонтанності, ця потреба доповнюється прагненням не лише належати до групи, але й займати в її межах лідерські позиції. Саме тому імовірність втрати цих позицій стає тригером, що активує дисфункційну когнітивну схему покинутості. Водночас схема самопожертви відповідає за поведінку гіперкомпенсації, коли, жертвуючи власними інтересами та цінностями заради інших, підліток закріплюється та здобуває високі позиції у власному соціальному колі. Окрім цього, результати статистичного аналізу дозволяють констатувати наявність обернених зв'язків між особистісною спонтанністю та схемами недостатнього самоконтролю, залежності, підкорення і некомпетентності. Таким чином, розвиток спонтанності дозволяє уникати зазначених схем та пов'язаних з ними дисфункційних переконань.

Серед афективних якостей, пов'язаних із проявом спонтанності, можна виокремити особистісну сензитивність, а також емоційні модальності суму та провини, які мають обернений зв'язок із зазначеною рисою. Тобто, для підлітків з високими показниками сензитивності не є характерною схильність до надмірних переживань, прояву співчуття до інших, а також переживання меланхолійних емоційних станів. Це цілком узгоджується з властивою їм поведінковою стратегією, орієнтованою на активні, агресивні дії, яка передбачає експансивну діяльність, спрямовану на досягнення власних цілей без урахування інтересів інших.

Отже, особистісна спонтанність відповідає за прояв у підлітка лідерських якостей, загальну активну позицію та орієнтацію на досягнення цілей, а також переконання у власній цінності. Проте, особливо у разі соціальних невдач, у них можуть активуватись окремі когнітивні схеми, пов'язані з переживаннями

щодо можливої соціальної ізоляції та реалізацією поведінки, спрямованої на усунення таких переживань.

Останньою, четвертою особистісною тенденцією стала ригідність. Як і в випадку зі спонтанністю, її прояв пов'язаний з кожною з трьох сфер особистості. Серед когнітивних якостей ригідність пов'язана зі схемами надвисоких стандартів, пошуку визнання та особливого статусу. Характерно, що всі ці схеми підтримують переконання особи про її особливу цінність, винятковість і принципову відмінність від інших та, відповідно, впливають на її ставлення до оточення і поведінку у соціумі. Водночас обернені зв'язки ригідності зі схемами соціальної ізоляції, залежності та недовіри свідчать про взаємне виключення зазначених психологічних конструктів.

Таблиця 4.14

Взаємозв'язок ригідності з проявами особистісних сфер

Модель	Нестандартизовані коефіцієнти		Стандартизовані коефіцієнти	t	Значимість
	B	SD	Бета		
(Константа)	2,534	0,258		9,827	0,000
Надвисокі станд.	0,151	0,042	0,165	3,594	0,000
Соц. ізоляція	-0,131	0,038	-0,155	-3,429	0,001
Залежність	-0,109	0,039	-0,129	-2,782	0,006
Інтелектуалізація	-0,336	0,120	-0,125	-2,803	0,005
Пошук визнання	0,098	0,035	0,125	2,752	0,006
Негативні роздуми	0,603	0,235	0,114	2,563	0,011
Агресія	-0,082	0,035	-0,117	-2,352	0,019
Уникання	0,088	0,041	0,096	2,127	0,034
Особливий статус	0,092	0,039	0,105	2,325	0,020
Середні досягнення	-0,236	0,115	-0,090	-2,053	0,040
Недовіра	-0,081	0,041	-0,092	-2,000	0,046

Ще однією когнітивною якістю, яка детермінує прояв ригідності, є спрямованість на негативні абстрактні роздуми. Логіка такого зв'язку полягає у схильності осіб з високими показниками ригідності до негативного, депресивного румінування та деякого резонерства.

До афективних якостей, пов'язаних з проявом ригідності, належить особистісна агресивність. При цьому взаємозв'язок є негативним, що свідчить про взаємне виключення даних якостей. Тобто, підлітки з високою ригідністю не схильні до відкритого прояву агресії та агресивності. Водночас серед типових для них поведінкових стратегій можна виокремити уникання, тобто, прагнення у випадку зіткнення з життєвими труднощами утриматись від будь-якої діяльності та навіть відмовитись від досягнення поставленої мети. Наявність оберненого зв'язку з досягненнями виключно середнього рівня дозволяє говорити про полярність даної стратегії, тобто, про її суцільну ефективність (яка призводить до високих досягнень) або неефективність (наслідком якої є низькі досягнення).

Таким чином, було виявлено низку взаємозв'язків між основними рисами особистості та складовими трьох особистісних сфер (Рис. 4.4).

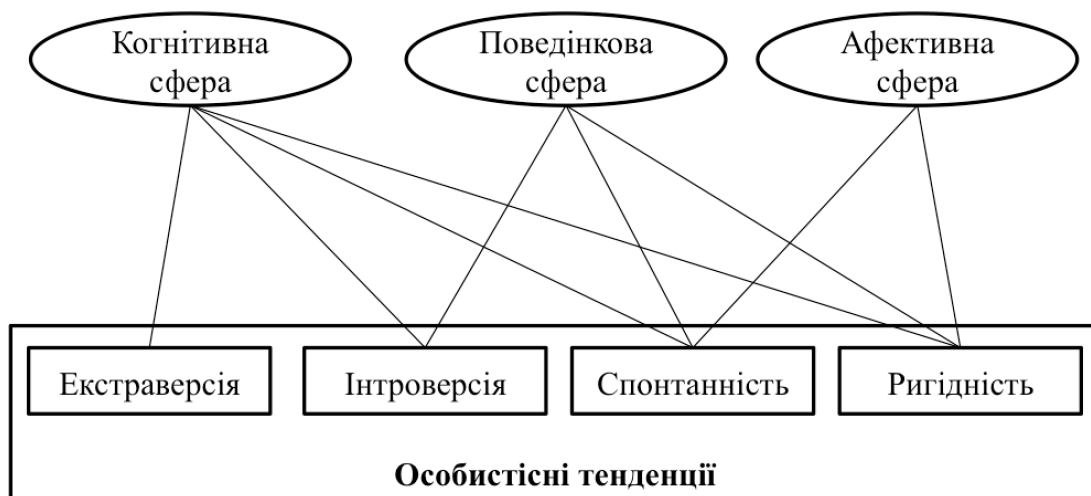


Рис. 4.5. Взаємозв'язок рис особистості з проявами особистісних сфер

Результати проведеного дослідження доводять, що прояв кожної з особистісних рис (тенденцій) детермінується специфічними для індивіда якостями когнітивної, афективної та поведінкової сфер. Проте екстраверсія пов'язана винятково з характеристиками когнітивної сфери (дисфункційними схемами та когнітивними спрямованостями), інтроверсія – когнітивної та поведінкової, а спонтанність та ригідність – з кожною з трьох сфер. Таким чином, екстраверсія та інтроверсія як особистісні, а не темпераментальні риси,

обумовлюються якостями, що не належать до афективних. Відповідно, цілеспрямована робота з ними має орієнтуватись переважно на типові для індивіда когніції та поведінкові прояви, а не на емоційні переживання. Втім, як кількісні, так і якісні характеристики виявлених зв'язків є підтвердженням гіпотези про те, що окремі прояви сфер особистості впливають на специфіку прояву особистісних тенденцій.

4.3. Узагальнення специфічних проявів та відмінностей особистості підлітків в контексті онтогенезу, або дизонтогенезу їх становлення

Одна з гіпотез емпіричного дослідження передбачала наявність принципових відмінностей між особистісними проявами підлітків, чия становлення відбувається в контексті онто- і дизонтогенезу. Її перевірка здійснювалась із застосуванням U-критерію Мана-Уїтні, який дозволяє порівнювати непараметричні дані та використовувався також для виявлення закономірностей вікової динаміки особистісного становлення. Завдання даного етапу аналізу емпіричних даних полягало у визначенні відмінностей в особистісній сфері підлітків, які мають порушення слуху (група А), порушення зору (група Б) та тих, які не мають порушень у роботі аналізаторів (група В). В якості досліджуваних параметрів виступили провідні особистісні тенденції та емоційні риси особистості, такі як екстраверсія, інтроверсія, агресивність, спонтанність, ригідність, тривожність, сензитивність та емотивність.

Порівняльний аналіз вибірок А і Б дозволив говорити про те, що підлітки з порушеннями слуху проявляють більшу емотивність ($U=7702$; $p=0,042$), ригідність ($U=9171$; $p<0,001$) та тривожність ($U=7911$; $p=0,016$), ніж їх однолітки з порушеннями зору (див. Табл. 5.1). Крім того, для представників групи А характерні нижчі показники сензитивності ($U=8958$; $p<0,001$) та спонтанності ($U=7916$; $p=0,015$). Тобто представники цих двох груп досліджуваних демонструють статистично значущі відмінності за п'ятьма особистісними параметрами з восьми.

Аналіз відмінностей між вибірками А і В дозволив виявити наступні закономірності. Як і в попередньому випадку, представники групи А продемонстрували суттєво вищі показники за шкалами емотивності ($U=8435$; $p=0,001$), ригідності ($U=7731$; $p=0,037$) та тривожності ($U=9041$; $p<0,001$), а також знижені показники за шкалами сензитивності ($U=7821$; $p=0,017$) та спонтанності ($U=7762$; $p=0,041$). Крім того, дещо зниженими у представників групи А виявились прояви агресивності ($U=7953$; $p<0,001$). Таким чином, вибірки А і В суттєво відрізняються за шістьма параметрами з восьми.

Таблиця 5.1

**Особистісні відмінності підлітків,
обумовлені генетичним контекстом їх особистісного становлення**

Провідна особистісна тенденція	Порівняння груп А і Б		Порівняння груп А і В		Порівняння груп Б і В	
	U	p	U	p	U	p
Екстраверсія	6872	0,64	7257	0,234	6912	0,589
Спонтанність	7916	0,015	7762	0,041	7101	0,351
Агресивність	7105	0,353	7953	0,001	8219	0,001
Ригідність	6376	0,642	7731	0,037	7563	0,078
Інтроверсія	5880	0,162	6835	0,692	7218	0,264
Сензитивність	8958	<0,001	7821	0,017	7129	0,339
Тривожність	7911	0,016	9041	<0,001	5967	0,521
Емотивність	7702	0,042	8435	0,001	6743	0,612

Дещо інші результати були виявлені в ході порівняння особистісних якостей представників груп Б і В. Тут статистично значущі відмінності були виявлені лише за одним параметром. Так, представники групи В схильні проявляти більш високу агресивність ($U=8219$; $p=0,001$), ніж представники групи Б. За іншими сімома параметрами суттєвих відмінностей не виявлено.

Отже, результати порівняльного аналізу дозволяють констатувати, що особистісні особливості підлітків, які мають порушення зору, загалом відповідають особливостям їх однолітків, які не мають таких порушень. Це цілком узгоджується з наведеними вище даними досліджень (Moschos, 2014). З іншого боку, підлітки, які мають порушення слуху, принципово відрізняються

від своїх однолітків, які не мають таких порушень. Причина цього, вочевидь, криється у вербальній депривації, в контексті якої відбувається їх особистісне становлення та розвиток. Адже вербальна взаємодія – це не лише операційний обмін інформацією, але і опосередкований процес пізнання світу, інших людей і самого себе. Обмінюючись текстами з оточенням, людина створює свої персональні наративи, систематизує та архівує досвід і спогади, творить власну історію, яка є одночасно відображенням і рушійною силою особистісного становлення. Будучи позбавленим можливості такого обміну, індивід втрачає можливість комплексного, різнобічного самоусвідомлення і саморозуміння. А, отже, і особистісне становлення підлітків, які мають порушення слуху, відбувається не просто сповільнено, як припускали дослідники (Vernon & Andrews, 2010), а принципово інакше, ніж у їхніх однолітків, які не мають таких порушень.

Очевидно, що порівняльний аналіз особистісних тенденцій підлітків дозволив, крім іншого, проаналізувати розбіжності у сфері емоційних рис (агресивності, сензитивності, тривожності та емотивності). Серед проявів двох інших сфер – когнітивної та поведінкової – були також виявлені статистично значимі відмінності. Зокрема, генетично-обумовленим є формування окремих когнітивних спрямованостей та властивих підліткам поведінкових стратегій. З огляду на те, що зазначені показники є номінальними та не можуть бути опрацьовані з використанням критеріїв, призначених для обробки кількісних даних, їх статистичне узагальнення відбувалось з використанням якісного аналізу, а саме вивчення відсоткового розподілу даних.

Дослідження генетично-обумовлених відмінностей у когнітивній сфері особистості підлітків (рис. 4.6) дозволило сформулювати низку висновків. Так, для представників груп А і Б характерною є висока частота прояву орієнтації на негативні емоції (15% і 16% відповідно), в той час як для їх однолітків з групи В дана орієнтація є найменш представленою (7%). Такі показники дозволяють говорити про обумовлену дизонтогенезом схильність до надмірної фіксації на негативних почуттях і переживаннях, що призводить до депресивної румінації

та суттєво знижує загальний психоемоційний стан підлітків, які мають порушення слуху і зору.

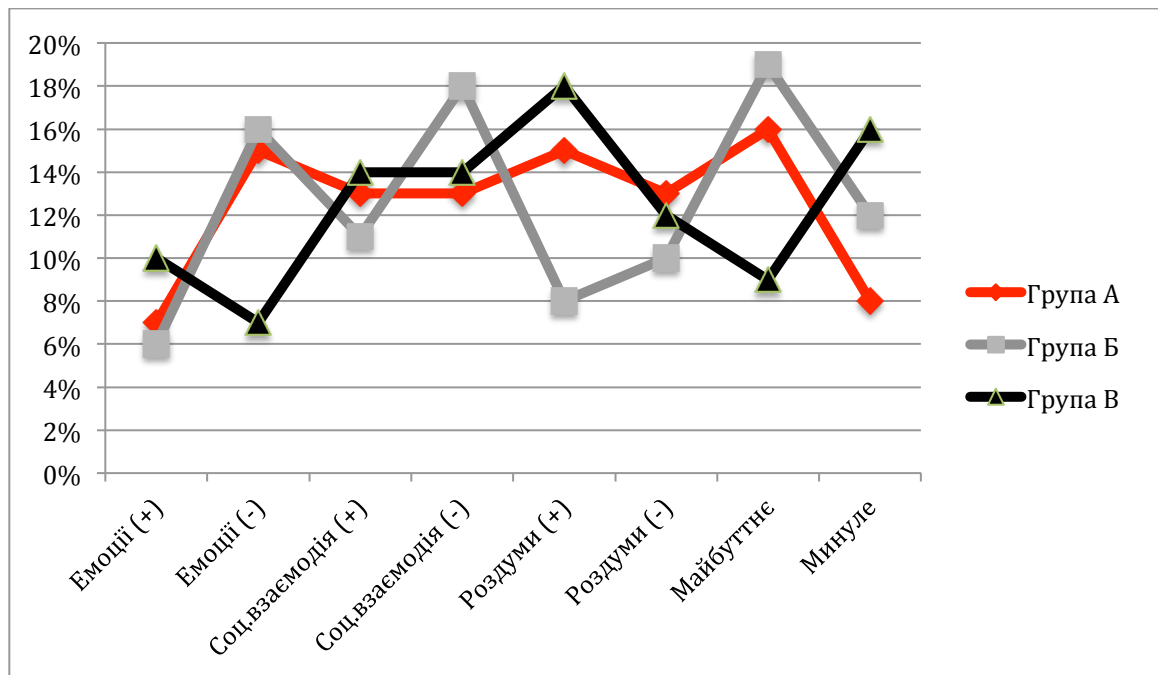


Рис. 4.6. Відмінності когнітивних спрямованостей підлітків, обумовлені генетичним контекстом їх особистісного становлення

Негативна когнітивна оцінка соціальної взаємодії є більш притаманною респондентам з групи Б (18%), в той час як представники груп А і В рідше демонструють дану спрямованість (13% і 14% відповідно). Схожа тенденція простежується також зі спрямованістю на позитивні абстрактні роздуми, схильність до якої є майже ідентичною для представників груп А і В (13% і 15%) та суттєво відмінною для респондентів з групи Б (8%). Отже, тут, як і у випадку з особистісними тенденціями, фактором формування відмінностей стає саме аудіальна депривація, обумовлена порушеннями слуху.

Стосовно ж темпоральних тенденцій, то тут знов простежується очевидна генетична обумовленість, оскільки показники підлітків, які мають порушення зору і слуху, є досить гомогенними та істотно відрізняються від показників їх однолітків, які не мають таких порушень. Характерно, що для представників груп А і Б властива чітко виражена когнітивна спрямованість у майбутнє (16% і 19%), в той час як їх однолітки, демонструючи знижені показники за даною

спрямованістю (9%), проявляють підвищену схильність до її антиподу, а саме – спрямованість на минуле (16%).

Узагальнюючи наведені дані, можемо зробити такі висновки. З одного боку, за деякими параметрами когнітивної сфери особистості (когнітивна спрямованість на соціальну взаємодію та абстрактні роздуми) спостерігається співпадіння результатів підлітків, які мають порушення зору та їх однолітків з нормативної групи. При цьому результати досліджуваних з порушеннями слуху є істотно відмінними. Відповідно, як і у випадку з особистісними тенденціями, можемо говорити про принципове значення вербальної депривації в ході становлення особистості. Адже саме відсутність текстової взаємодії та спонтанної, безпосередньої комунікації визначає умови розвитку індивіда. А, отже, і соціалізація особистості відбувається за специфічним алгоритмом, що і призводить до формування унікальних окремих когніцій та загальних когнітивних спрямованостей.

З іншого боку, прояв певних когнітивних спрямованостей обумовлюється генетичним контекстом становлення підлітків. Зокрема, респонденти з груп А і Б виявили тенденцію до негативної оцінки сильних емоційних переживань. Тобто, на когнітивному рівні підлітки, які мають порушення зору і слуху, схильні сприймати переважно переживання, що носять негативний характер, пов'язані з суттєвим стресом або депривацією значимих потреб. Крім того, характерним для них є критичне ставлення до яскравого прояву почуттів, особливо позитивних, та загальна стриманість, що межує з емоційною холодністю. Причини цього пов'язані зі страхом знецінення іншими їх почуттів та переживань, з труднощами у встановленні довірливих взаємин, в межах яких можливим є емоційне розкриття, а також з попереднім травматичним досвідом емоційної взаємодії. Таким чином, дефіцитарність у роботі аналізаторів визначає специфіку сприймання, розуміння та прояву підлітками власних афективних станів та якостей.

Іншою когнітивною спрямованістю, прояв якої визначається контекстом особистісної генези, є темпоральна направленість. Як було констатовано вище,

представникам груп А і Б властива спрямованість у майбутнє, в той час як респонденти з групи В схильні більшою мірою фокусуватись на минулому. Таким чином, переживаючи в період підліткового становлення істотний емоційний дискомфорт, а також стикаючись з обмеженнями у соціальній взаємодії та предметній діяльності, підлітки, становлення яких відбувається в контексті дизонтогенезу, схильні тяжіти до майбутнього, яке, не зважаючи на загальну невизначеність, сприймається ними як позитивне та придатне для гармонійної особистісної реалізації. Водночас їх однолітки з нормативної групи проявляють високий рівень непереносимості невизначеності та пов'язану з ним тривогу з приводу майбутнього (див. Розділ 5). При цьому минуле сприймається ними як період визначеної стабільності, до якого можна звертатись в пошуках ресурсу та відновлення почуття контролю над власним життям. На основі цього відбувається формування домінуючої когнітивної спрямованості на минуле.

В результаті вивчення відмінностей поведінкової сфери особистості було з'ясовано, що частота прояву трьох з п'яти поведінкових стратегій є відносно гомогенною для всіх груп досліджуваних. Інші ж дві стратегії значною мірою залежать від наявності у респондентів порушень в роботі аналізаторів (рис. 4.7). Так, поведінкова стратегія активних, агресивних дій властива значній кількості представників групи В (26%), в той час як їх однолітки з груп А і Б продемонстрували хоча і значиму, але суттєво більш низьку частоту вибору даної стратегії (18% і 17% відповідно). Тобто, значна частина підлітків, чий розвиток є нормативним, у стресових умовах, а також у ситуаціях невизначеності проявляє схильність до активної, іноді навіть імпульсивної діяльності, відмови від зваженого прийняття рішень та прагнення якомога швидше подолати труднощі, що виникають. Представлена тенденція певною мірою пояснюється специфікою психофізіологічної організації осіб підліткового віку, а саме підвищеною імпульсивністю та емоційною реактивністю, а також недостатньо розвиненими механізмами вольового контролю поведінки (див. Розділ 2). При цьому, менша частота прояву даної

стратегії серед осіб з порушеннями в роботі аналізаторів свідчить не про більш розвинені навички емоційно-вольового контролю, а про притаманну їм схильність до відмови від активної діяльності, пов'язану, передусім, зі страхом невдач та знецінення.

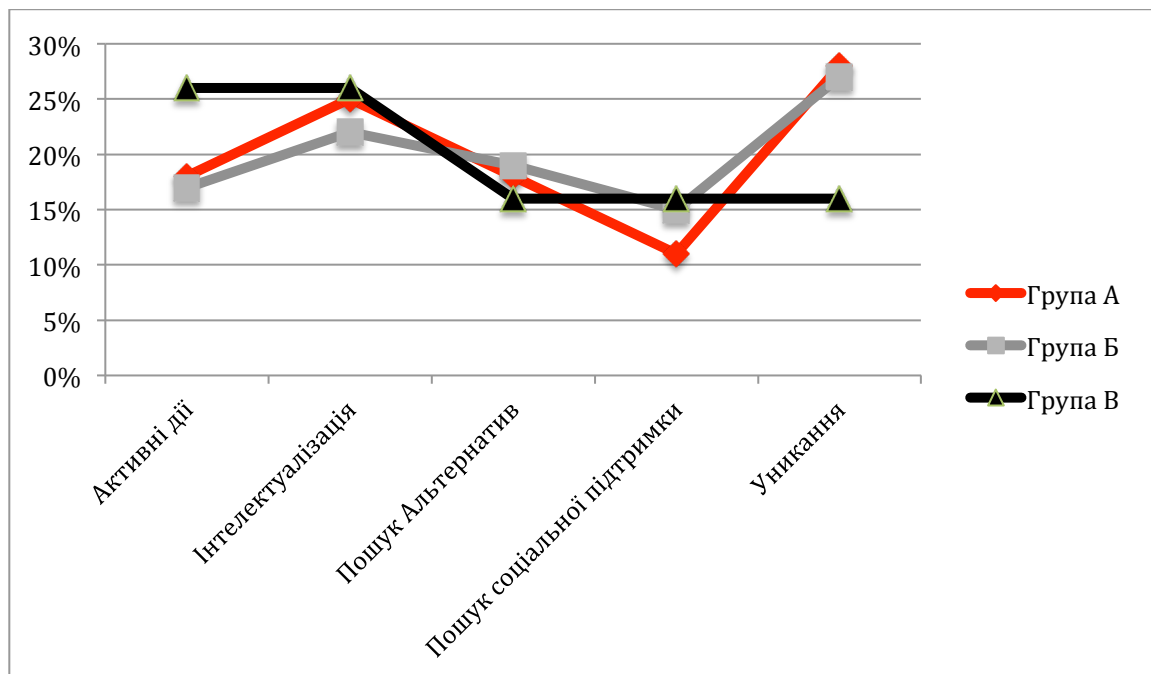


Рис. 4.7. Відмінності поведінкових стратегій підлітків, обумовлені генетичним контекстом їх особистісного становлення

Такий висновок може бути підтверджений з огляду на особливості прояву поведінкової стратегії уникання, яка є набагато більш вираженою серед представників груп А і Б (28% і 27% відповідно) на противагу їх одноліткам з групи В (16%). Відповідно, порушення у роботі аналізаторів та пов'язана з ними візуальна та аудіальна депривація призводять до формування тенденції уникання, тобто відсутності прагнення до активної діяльності. З одного боку, як було зазначено вище, це може бути пов'язано зі страхом знецінення та негативної оцінки іншими їх вчинків і досягнень. З іншого боку, формування даної стратегії є результатом фрагментарності досвіду активної діяльності, подолання об'єктивних труднощів та самостійного досягнення поставлених цілей. Недостатність відповідного досвіду блокує активацію механізмів позитивного зворотного зв'язку, коли успіх у певній діяльності призводить до підвищення інтенсивності виконання цієї діяльності. Як наслідок не

відбувається закріплення інших патернів поведінки, і стратегія уникання стає домінуючою.

Отже, основні відмінності в поведінковій сфері особистості, що обумовлюються генетичним контекстом становлення, являють собою полюси континууму поведінкової активності, один з яких пов'язаний з інтенсивною діяльнісною реалізацією, а інший – з її істотною елімінацією або ж абсолютною відмовою від постановки та досягнення цілей. При цьому онтогенез передбачає тяжіння до полюсу активності, а дизонтогенез – до полюсу відмови від активності.

Аналіз відмінностей особистісних проявів підлітків дозволяє говорити про дві основних тенденції. Перша тенденція передбачає гомогенність прояву окремих рис та якостей серед підлітків, що належать до нормативної вибірки, та їх однолітків, які мають порушення зору. При цьому, відповідні показники респондентів з порушеннями слуху істотно вирізняються. Це дозволяє говорити про принципову роль вербальної активності та текстової взаємодії в процесі становлення особистості. Відповідно, депривація аудіального розвитку призводить до формування унікальних характеристик, що визначають специфіку організації особистісної сфери.

Натомість, друга тенденція є підтвердженням нашої гіпотези про існування принципових відмінностей між проявами онтогенезу і дизонтогенезу становлення підлітків. За низкою параметрів особистісна структура підлітків, які мають порушення у роботі аналізаторів, є відмінною від аналогічної структури їх однолітків, чий розвиток є умовно нормативним. Відмінності такого характеру було виявлено в кожній з трьох сфер (когнітивній, афективній та поведінковій), а також на рівні загальних особистісних тенденцій. Їх врахування є важливим при організації психологічного впливу, спрямованого на гармонізацію особистісного становлення, оскільки специфікований підхід дозволить максимально ефективно задіяти індивідуальні ресурси, визначити універсальні точки для зростання та створити стратегії роботи з ними. Методологію та технологію відповідної роботи представлено у Розділі 6.

Висновки до розділу 4

В результаті емпіричного дослідження окремих становлення особистості підлітків констатовано наявність стійких взаємозалежностей (як одно-, так і двосторонніх) між проявом компонентів когнітивної та поведінкової сфери.

Визначено та описано систему взаємозалежностей між когнітивними спрямованостями та дисфункційними когнітивними схемами підлітків. Доведено, що розуміння типових схем дозволяє передбачити прояв кожної зі спрямованостей. Натомість, аналіз когнітивних спрямованостей дозволяє передбачити прояв 11 з 18 дисфункційних схем. При цьому 7 схем залишаються не включеними у зазначену систему взаємозалежностей, тобто їх прояв не залежить від домінування в особі певної спрямованості.

Узагальнено та систематизовано особливості взаємних залежностей між складовими поведінкової сфери. З'ясовано, що переважна більшість зв'язків є двосторонніми, тобто одні прояви не лише обумовлюються вираженістю інших, але й самі зумовлюють їх вияв. При цьому характер зв'язку (прямий або обернений) також залишається сталим. Це дозволяє говорити про інтрадетермінованість поведінкових компонентів, а відповідно і про їх компенсаторність.

Водночас, по одному компоненту з кожної групи ознак виявились не включеними до загальної системи взаємозв'язків всередині сфери. Серед поведінкових стратегій таким компонентом стала «інтелектуалізація», серед рівнів домагань – обґрунтовано високий, а серед рівнів об'єктивних досягнень – низький. Аналіз виявлених закономірностей дозволив припустити обумовленість даних проявів якостями, які належать до інших сфер. Таким чином було визначено обумовленість прояву поведінкової стратегії «інтелектуалізація» когнітивними та афективними особливостями підлітків. Це підтвердило наявність взаємозв'язків не лише всередині кожної сфери, але і між окремими складовими різних сфер.

Констатовано, що між компонентами афективної сфери особистості підлітків існують деякі взаємозалежності, які можуть бути виявлені переважно

на рівні тенденцій, а не константних закономірностей. Отже, статистичну гіпотезу даного блоку дослідницької роботи підтверджено частково.

Проаналізовано систему взаємозв'язків між проявами трьох сфер особистості. Доведено, що типові для підлітків когніції мають безпосередній зв'язок з провідними емоційними рисами особистості. Відповідно, з одного боку, глибинні переконання про навколишній предметний і соціальний світ створюють підґрунтя для формування якостей афективної сфери, а з іншого, провідні емоційні стани та риси впливають на когнітивну обробку фактів і ситуацій та формування більш генералізованих уявлень про предмети, події та явища. Аналогічний зв'язок спостерігається між двома представленими сферами та типовими поведінковими патернами. Вибір стратегій поведінки відбувається під впливом переконань та почуттів, а реалізація цих стратегій та її результати визначають характер подальших емоційних переживань та впливають на когнітивну оцінку ситуації.

Виявлені взаємозв'язки мають значення як для психологічної діагностики, так і для психопрактичної діяльності, оскільки, з одного боку, дозволяють передбачити певні особливості когнітивної, афективної та поведінкової сфери на основі наявності інших їх проявів, а з іншого – забезпечують можливості використання компенсаторних механізмів у межах психологічної профілактики та корекції.

Досліджено та систематизовано відмінності в особистісній сфері підлітків. Реалізація зазначених відмінностей відбувається відповідно до двох тенденцій, перша з яких полягає в тому, що окремі особистісні прояви осіб, які мають порушення слуху, а відповідно перебувають в умовах вербальної депривації, є цілком специфічними. Водночас, відповідні характеристики представників двох інших груп досліджуваних є досить гомогенними. Отже, в даному випадку, чинником формування відмінностей є не генетичний аспект становлення, а специфіка притаманного підліткам порушення. Адже вербальна взаємодія – це не лише операційний обмін інформацією, але і опосередкований процес пізнання світу, інших людей і самого себе. Будучи позбавленим

можливості такого пізнання, індивід втрачає можливість комплексного, різнобічного самоусвідомлення і саморозуміння. Тому особистісне становлення підлітків, які мають порушення слуху, відбувається принципово інакше, ніж у їхніх однолітків, які не мають таких порушень. Очевидно, що візуальна депривація не несе такого системотворчого впливу на формування окремих особистісних тенденцій, що і обумовлює відповідність характеристик підлітків, які мають порушення зору, характеристикам їх однолітків з нормативної вибірки.

Натомість, друга тенденція передбачає наявність специфічних особистісних характеристик когнітивної, афективної та поведінкової сфер особистості, властивих лише підліткам, які мають порушення зору і слуху. Це дозволяє говорити про наявність дизонтогенетичної структури особистісних проявів, яка характеризується не темпоральною затримкою формування, порівняно з нормативною вибіркою, а неповторністю системної організації та прояву ознак. На даному етапі дослідження було проаналізовано окремі структурні компоненти особистісної системи, проте, виявлені закономірності дозволили припустити, що генетично обумовлені відмінності існують не тільки на рівні поодиноких рис та характеристик, але і на рівні загальних особистісних факторів. Результати перевірки даної гіпотези представлені у наступному розділі.

РОЗДІЛ 5. ОНТОГЕНЕЗ ТА ДИЗОНТОГЕНЕЗ ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ: ЗАГАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА СПЕЦИФІЧНІ ПРОЯВИ

5.1. Вікова динаміка онтогенезу та дизонтогенезу становлення особистості підлітків

Становлення особистості – це процес, який передбачає утворення та видозмінення її провідних тенденцій, формування своєрідної неповторності кожної з трьох сфер – когнітивної, афективної та поведінкової, а також пов'язане з цим переживання наповненості життя та психоемоційного благополуччя. Реалізація даного процесу відбувається протягом всього життя індивіда, але на певних етапах вікового розвитку його перебіг є більш інтенсивним. До періодів такої інтенсифікації відносяться, передусім, нормативні вікові кризи, зокрема і криза підлітковості. Проте очевидно, що завершення підліткового періоду не призводить до припинення становлення особистості, а, відповідно, не можна говорити про особистісну сталість як статичний, сформований і незмінний конструкт. Натомість, динамічність особистісної сфери обумовлює безперервність процесу її становлення.

Комплексне дослідження особистісного становлення підлітків стало можливим за рахунок використання методу поздовжних зрізів (лонгітюдного), який зазвичай протиставляється методу паралельних зрізів, а також розглядається в контексті пошуку відстрочених експериментальних ефектів. В той час, коли метод поперечних зрізів (або крос-секційний метод) передбачає зіставлення психологічних характеристик в певний момент часу у людей різних вікових груп, то класичний лонгітюд означає подовжене дослідження з багаторазовою фіксацією показників одного респондента або однієї групи (вибірки) респондентів (Корнилов, 2011).

Ключові відмінності в розумінні лонгітюда у літературі пов'язані з відсутністю консенсусу щодо мінімальної кількості часових зрізів. Зокрема, З. Менард вважає, що будь-яке дослідження з двома і більше повторюваними вимірювання можна вважати лонгітюдним (Menard, 2008). Своєю чергою,

Р. Плойхарт і Р. Ванденберг (Ployhart, Vandenberg, 2010), а також Дж. Зінгер і Дж. Уїллет (Singer, Willet, 2003) вказують на принципові обмеження наукових пошукувань, які передбачають два етапи збору даних, оскільки такі дослідження, на думку науковців, не дозволяють оцінити функціональну форму розвитку, а також чутливі до впливів з боку випадкових похибок вимірювання, які при наявності всього двох часових зрізів здатні привести дослідників до помилкових висновків щодо існування та спрямованості ефекту.

Саме тому, в межах лонгитюдного дослідження, включеного в загальну модель процесу нашого наукового пошуку, збір даних проводився в три етапи. У 2015 році (при цьому середній вік респондентів становив 12-13 років), а також у 2017 (вік досліджуваних 14-15 років) та 2019 роках (вік досліджуваних 16-17 років). Як було зазначено, загальна кількість респондентів, які взяли участь у лонгитюдному дослідженні, склала 198 осіб.

У якості методу аналізу даних, отриманих в ході зрізового дослідження, традиційно використовується дисперсійний аналіз (ANOVA) для повторюваних вимірювань. Зазначений статистичний метод входить до класу загальних лінійних моделей, основною метою яких є виявлення міжгрупових відмінностей в середніх значеннях показників, що змінюються з часом. Проте, враховуючи, що розподіл за більшістю шкал, якими ми оперували в ході дослідження, суттєво відрізнявся від нормального, нами було прийнято рішення про застосування Н-критерію Крускала-Уоліса, який є непараметричним аналогом дисперсійного аналізу та використовується для оцінки відмінностей між трьома і більше вибірками за рівнем прояву будь-якої ознаки. З огляду на те, що даний критерій лише констатує наявність достовірних відмінностей між вибірками, але не вказує напрямку цих відмінностей, визначення цього напрямку здійснювалось за рахунок аналізу рангових таблиць статистичного дослідження.

Вивчення динаміки становлення підлітків здійснювалось з урахуванням основних характеристик кожної з трьох особистісних сфер. Зокрема, для

аналізу когнітивної сфери враховувався рівень прояву в респондентів дисфункційних когнітивних схем (Табл. 5.1).

Статистично значуща динаміка була зафіксована відносно 12 з 18 змінних, прояви 4 інших змінних, що відповідають когнітивним схемам емоційної депривації, підкорення, пошуку визнання та самопожертви виявились незмінними для представників всіх респондентських груп протягом всього досліджуваного періоду.

Таблиця. 5.1

Вікова динаміка показників когнітивної сфери особистості

	Група А	Група Б	Група В		Група А	Група Б	Група В
Залежність	21,362			Недовіра	13,728		
Покинутість		25,124		Злиття	15,763	14,863	
Очікування на покарання	13,335		15,123	Пошук визнання		20,783	
Дефективність	18,671	24,278		Особливий статус			14,134
Очікування на катастрофу			13,132	Надвисокі стандарти	21,648		
Недостатній самоконтроль			20,617	Соціальна ізоляція	18,097	16,390	18,142
Некомпетентність		16,349	19,875	Емоційна інгібіція	19,792	17,826	

** Всі показники є значимими на рівні $>0,05$*

Логіка інтерпретації отриманих результатів передбачає покроковий аналіз даних різного рівня представленості: 1) загальних тенденцій; 2) тенденцій онто- та дизонтогенезу; 3) специфічних та суміжних тенденцій. До загальних тенденцій належать ті, які властиві всім групам респондентів. Такою тенденцією на рівні проявів когнітивної сфери стало зростання рівня вираженості когнітивної схеми соціальної ізоляції, характерне для всіх без винятку підлітків (18,097 для групи А, 16,390 для групи Б, та 18,142 для групи В). Таким чином, процес дорослішання та становлення особистості пов'язаний з рефлексією щодо своєї неповторності та унікальності, характеризується

усвідомленням та переживанням підлітками власної інакшості, несхожості на інших. Результатом такого усвідомлення стає відчуття порушеної приналежності, яке ґрунтується на тривозі через можливе виключення з групи значимих інших. При цьому, на очевидному, поведінковому рівні дана схема може реалізуватись за двома основними стратегіями: уникання або гіперкомпенсації. У разі домінування стратегії уникання спостерігається тенденція до відмови від тривалих, змістовних міжособистісних взаємин, прагнення дистанціюватись від оточення, страх соціальної взаємодії та, особливо, встановлення і підтримання нових стосунків. На противагу цьому, стратегія гіперкомпенсації передбачає поведінку, яка є протилежною до основних переконань, пов'язаних з домінуючою схемою. Так, компенсаторна поведінка для схеми соціальної ізоляції передбачає, передусім, прагнення оточити себе якомога більшою кількістю інших, надмірною комунікабельністю, а іноді і нав'язливістю у спілкуванні, легкістю та легковажністю у встановленні контактів.

При цьому, глибинне переконання у власній інакшості та пов'язані з ним страхи і тривоги лише підсилюються через відсутність коригуючого досвіду, яким, у даному випадку, могла б стати змістовна, довірлива взаємодія з одним або декількома значимими іншими.

Посилення схеми соціальної ізоляції, зафіксоване в кожній з трьох вибірок, свідчить про всезагальність такої тенденції та деяку її нормативність в контексті особистісного становлення підлітків, коли відчуття відчуженості, породжене нормативною рефлексивністю підлітків, призводить до когнітивного протиставлення себе іншим, результатом якого стає усвідомлення власної неповторності.

До тенденцій дизонтогенезу належить підвищення рівня прояву когнітивних схем дефективності, злиття та емоційної інгібіції, притаманне підліткам, які мають порушення зору і слуху. Таким чином, становлення особистості в контексті дефіцитарності роботи одного з аналізаторів пов'язане з віковим загостренням переживання неповноцінності та прагненням

компенсувати це переживання за рахунок емоційного приєднання до значущих інших. Зауважимо, що змістова наповненість схеми дефективності (18,671 для групи А, 24,278 для групи Б), а, відповідно, і пов'язані з нею запитання в діагностичному опитувальнику жодним чином не пов'язані з проявами фізичної неповносправності. Дефективність тут – це, передусім, усвідомлення неспроможності досягати успіху та бути цінним для оточення. А отже, підліткам, які мають порушення зору і слуху, притаманне знецінення власних успіхів і досягнень та акцентування уваги винятково на невдачах та недоліках, деякі з яких можуть мати місце не в об'єктивній реальності, а лише у їх свідомості. Характерно, що в процесі особистісного становлення таке переживання стабільно посилюється.

Домінування та прогресивне підсилення схеми злиття (15,763 для групи А, 14,863 для групи Б) в умовах дизонтогенезу особистісного становлення підлітків відображає тенденцію до когнітивної ідентифікації себе з іншими та поведінкового наслідування суб'єктів ідентифікації. Такими суб'єктами можуть стати як однолітки, так і еталонні дорослі, тобто особи, які з тих чи інших причин сприймаються підлітками як взірцеві. При цьому, самі підлітки свідомо або неусвідомлено відмовляються від своїх ідей, цінностей та переконань, якщо вони не співпадають з відповідними конструктами значимого іншого. А, отже, прояв схеми злиття негативно впливає на самоусвідомлення та саморозуміння підлітків, що суттєво сповільнює їх становлення.

Тісно пов'язаною зі схемою злиття є когнітивна схема емоційної інгібіції (19,792 для групи А, 17,826 для групи Б), яка передбачає стримування почуттів та переживань і відмову від їх відкритої демонстрації. Тобто, намагаючись ідентифікувати себе з іншими і персоналізувати їх поведінкові та світоглядні патерни, підлітки, які мають порушення слуху і зору, проявляють тенденцію до знецінення власних емоцій, наслідком якої є тривога щодо їх недоречності та прагнення їх приховати.

Таким чином, процес особистісного становлення, який в підлітковому віці характеризується загальною кризовістю та високим ризиком патологізації,

в осіб з аналізаторною дефіцитарністю пов'язаний з загостренням дисфункційних когнітивних схем, що суттєво знижує якість життя: обмежує репертуар поведінкових сценаріїв, призводить до фрустрації потреби в емоційному самовираженні, сповільнює нормативне вікове самоусвідомлення. Наслідком зниження якості життя стає виснаження психологічних ресурсів особистості, що, своєю чергою, призводить до суттєвого сповільнення її становлення. Отже, традиційне для підлітків, які мають порушення слуху і зору, темпоральне відставання в процесі формування особистісних новоутворень та загального становлення особистості пояснюється, передусім, особливостями їх когнітивної сфери, а зокрема, стійкою тенденцією до підсилення прояву низки дисфункційних когнітивних схем у віковий період від 11 до 17 років.

Проаналізувавши таким чином тенденції дизонтогенезу, розглянемо аналогічні тенденції, характерні для онтогенезу. Підліткам, які не мають порушень у роботі аналізаторів, властива істотна вікова динаміка у прояві когнітивних схем очікування на катастрофу, недостатнього самоконтролю та особливого статусу. При цьому, якщо перша з перерахованих схем у процесі вікового розвитку посилюється, то прояви двох інших – істотно послаблюються. Підвищення показників за схемою очікування на катастрофу (13,132), яка традиційно відповідає переживанню генералізованої тривоги, свідчить про вікову ескалацію тривожних проявів та збільшення страхів, пов'язаних з непереносимістю невизначеності. Така тенденція може пояснюватись об'єктивними життєвими обставинами, пов'язаними з професійною орієнтацією осіб старшого підліткового віку, необхідністю обирати сферу майбутньої професійної діяльності, ставити перед собою стратегічні цілі та розробляти тактичний план їх досягнення. Все це призводить до наростання тривоги з приводу майбутнього, страху поразки, невпевненості у собі та своїх силах. Нормативно в сучасному українському суспільстві завершення підліткового періоду співпадає з першим етапом професійного розвитку, а саме з вибором сфери майбутньої діяльності та початком набуття

фахових знань. Наслідком успішного проходження цього етапу стає зменшення частки невизначеності у житті індивіда, а, відповідно, і зниження генералізованої тривоги. Проте такі тенденції характерні для наступного вікового періоду – юності.

Водночас у період від 12 до 17 років суттєво знижуються показники підлітків за схемою недостатнього самоконтролю (20,617). Це дозволяє говорити не лише про віковий розвиток емоційно-вольової сфери, основні процеси якої блокують реалізацію функції контролю поведінки, але і про формування специфічних когніцій, що забезпечують еґо-синтонність відповідної діяльності, тобто її відповідність ціннісно-смысловій сфері особистості. Аналогічна, хоча і менш виражена, тенденція до вікового зниження рівня прояву спостерігається також з когнітивною схемою особливого статусу (14,134). Таким чином, для підлітків з нормативної вибірки характерним є стабільне зменшення необґрунтованої віри у власну винятковість та відповідних поведінкових проявів, що реалізуються, передусім, у міжособистісних взаєминах. Такий процес є свідченням розвитку самосвідомості та об'єктивізації самооцінки, що дозволяє говорити про успішне подолання вікової кризи підлітковості.

До специфічних тенденцій, якими характеризується становлення когнітивної сфери особистості підлітків, можна віднести: 1) посилення схем залежності (21,362), недовіри (13,728) та очікування на покарання (13,335), а також послаблення прояву схеми надвисоких стандартів (21,648), властиве представникам групи А; 2) характерне для представників групи Б посилення схем пошуку визнання (20,783) і покинутості (25,124) та послаблення схеми некомпетентності (16,349); 3) посилення схем очікування на покарання (15,123), а також аналогічне до групи Б послаблення прояву схеми некомпетентності (19,875), зафіксоване серед респондентів з групи В (нормативної групи). Як видно, деякі з наведених закономірностей проявляються лише серед певної категорії підлітків, інші ж є ідентичними для

осіб з однієї із груп осіб, чиє становлення відбувається в контексті дизонтогенезу, та їх однолітків, які належать до умовно нормативної групи.

Проаналізувавши основні закономірності становлення когнітивної сфери особистості, можемо зробити висновок, що характерною ознакою онтогенетичного аспекту даного процесу є послідовна тенденція до зниження дисфункційності та віднайдення особистісної гармонійності. Водночас, функціональний дизонтогенез визначає вікове посилення дисфункційних проявів когнітивної сфери, яке, своєю чергою, призводить до сповільнення та специфічного викривлення процесу особистісного становлення підлітків.

На наступному етапі дослідження динаміки вікового становлення підлітків відбувалось вивчення афективної сфери особистості (Табл. 5.2). Статистично значима динаміка була зафіксована відносно 9 з 14 змінних, що відображають дану сферу, серед яких три емоційні риси особистості та шість емоційних модальностей. При цьому, прояви однієї емоційної риси (сензитивність) та чотирьох емоційних модальностей (презирство, відраза, здивування та інтерес) виявились незмінними для всіх респондентів протягом всього підліткового періоду.

Таблиця. 5.2

Вікова динаміка показників афективної сфери особистості

	Група А	Група Б	Група В		Група А	Група Б	Група В
Агресивність	9,927		11,120	Гнів	18,896	19,136	17,976
Емотивність	18,189	14,897		Сум			15,432
Тривожність	15,898	21,233	19,358	Сором	14,543	21,820	
Радість			10,321	Провина	11,456	15,424	12,425
Страх	13,490	9,347	17,976				

** Всі показники є значимими на рівні >0,05*

Аналогічно до когнітивної, для проявів афективної сфери було виокремлено три групи тенденцій: 1) загальні, 2) онто- і дизонтогенетичні та 3) специфічні.

До загальних тенденцій можна віднести вікове посилення почуття провини (11,456 для групи А, 15,424 для групи Б, та 12,425 для групи В), емоції страху (13,490 для групи А, 9,347 для групи Б, та 17,976 для групи В) і загальної особистісної тривожності (15,898 для групи А, 21,233 для групи Б, та 19,358 для групи В).

Вікова ескалація переживання страхів та тривог в період підлітковості узгоджується з підвищенням вираженості дисфункційної когнітивної схеми очікування на катастрофу, що спостерігається серед підлітків, які не мають порушень у роботі аналізаторів. Відповідно і для пояснення даного явища можемо звернутись до наведених вище аргументів, а саме: перебування осіб старшого підліткового віку в об'єктивній ситуації невизначеності майбутнього та переживання тривоги від такої невизначеності, необхідність професійної орієнтації та страх щодо можливих помилкових рішень у цій сфері та ін.

Крім того, посилення страхів та тривог підлітків може бути пов'язане зі специфікою міжособистісної взаємодії та усвідомленням себе в такій взаємодії, тобто з вибором соціальних ролей та позицій, а також переживанням щодо можливої невідповідності обраним або займаним ролям. Таким чином, постійне наростання страхів та тривог потребує від осіб підліткового віку активації адаптаційних ресурсів, які дозволяють, з одного боку, пристосуватись до життя в умовах такої емоційної напруги, а з іншого – уникнути суцільного психоемоційного виснаження. З огляду на це, принциповим аспектом психопрофілактичної та психокорекційної роботи з підлітками має бути формування та підтримка адаптаційного потенціалу.

До дизонтогенетичних тенденцій у становленні емоційної сфери належить зниження інтенсивності почуття сорому і підвищення особистісної емотивності. Відповідно, дорослішаючи, підлітки з порушеннями слуху і зору проявляють менш виражену схильність до переживання сорому (14,543 для групи А та 21,820 для групи Б) з приводу своїх індивідуальних якостей або ж думок, висловлювань та вчинків. З іншого боку, відповідна динаміка показників може бути обумовлена соціальним навчінням, яке призводить до

усвідомлення сорому як неприйнятної емоції. В такому випадку, аналізуючи отримані результати варто враховувати тенденцію до демонстрації соціально-бажаного результату.

Передумови вікового підвищення емотивності (18,189 для групи А та 14,897 для групи Б), характерного для даної категорії підлітків, мають психофізіологічний характер та виникають внаслідок виснаження нервової системи, основна частина ресурсів якої витрачається на забезпечення процесу формування вікових новоутворень. Психофізіологічне виснаження призводить до суттєвого підвищення емоційної реактивності, необґрунтованого переключення емоцій, нерозуміння власних почуттів та невміння їх конструктивно виражати.

Водночас, відсутність тенденції до підвищення емотивності представників нормативної вибірки пов'язана з дещо вищою їх резильєнтністю, тобто здатністю витримувати суттєві навантаження (передусім емоційні) без очевидної шкоди для психологічного благополуччя. Менш виражена резильєнтність підлітків, чиє становлення відбувається в контексті дизонтогенезу, обумовлюється підвищеними витратами адаптаційних та компенсаторних можливостей на пристосування до життя з урахуванням порушень у роботі аналізаторів. При цьому, збереження та відновлення емоційної сфери відбувається за залишковим принципом, а отже часто для нього фактично не вистачає суто фізіологічного ресурсу.

Серед тенденцій онтогенезу становлення емоційної сфери можна виокремити вікове зниження інтенсивності прояву радості (10,321) та відповідно, посилення прояву суму (15,432). Тобто, дорослішаючи, підлітки проявляють схильність до менш частого і вираженого переживання позитивних емоцій. Причина цього полягає в загальній кризовості даного вікового періоду та пов'язаній з нею нестабільністю самооцінки, поляризацією уявлень про себе, навколишній світ та своє місце в ньому, надцінності міжособистісних взаємин та підвищенні суб'єктивного значення їх будь-яких порушень. Все це, а також підвищення загальної особистісної тривожності логічно призводить до

наростання відчуття пригніченості, зниженого настрою, що, накопичуючись, утворюють емоцію суму (смутку) і, як наслідок, призводять до зниження радості.

Окрім наведених вище, для процесу становлення емоційної сфери характерною є ще одна тенденція, яка полягає у підвищенні рівня агресивності серед підлітків, які мають порушення зору (9,927), а також їх однолітків з нормативної вибірки (11,120). Зауважимо, що в даному контексті агресивність являє собою не відкриту ворожість та готовність до конфліктів і конфронтацій, а особистісну рису, яка забезпечує здатність відстоювати власні межі, досягати поставлених цілей, незважаючи на труднощі, обіймати лідерські позиції в колективі. Тобто, в даному випадку, прояви агресивності дозволяють компенсувати особистісну тривожність, стабільне підвищення якої властиве всім підліткам. Відповідно і вікове підвищення рівня агресивності можна сприймати як наслідок активації механізму гіперкомпенсації.

Таким чином, афективна сфера підлітків являє собою динамічне утворення, яке зазнає істотних трансформацій у процесі особистісного становлення та прояви якого, з одного боку відображають реакцію індивіда на події і явища зовнішнього світу, а з іншого – надають ресурс для компенсації негативних реакцій на ці події та явища.

Ще однією групою даних, аналіз яких відбувався з використанням Н-критерію Крускала-Уоліса, стали особистісні тенденції, до яких належать екстраверсія, інтоверсія, спонтанність та ригідність (Табл. 5.3). Як видно з таблиці, отримані на даному етапі дані відображають лише дві групи тенденцій: загальні та специфічні. При цьому окремі тенденції для онто- та дизонтогенезу залишаються непередставленими. Загальні тенденції полягають у суттєвому зниженні інтровертованості (21,518 для групи А, 15,998 для групи Б, та 13,467 для групи В) та відповідному підвищенні екстравертованості (19,371 для групи А, 17,467 для групи Б, та 15,780 для групи В) підлітків у процесі їх особистісного становлення. Важливо, що екстраверсія та інтоверсія розглядаються тут як особистісні, а не темпераментальні характеристики. Тобто

їх вікова модифікація є цілком можливою в контексті загальних трансформацій змістової наповненості особистісної структури.

Відповідно, загальною властивістю, притаманною всім підліткам, є стабільне посилення потреби у міжособистісній взаємодії, розширення комунікативного поля та мережі соціальних контактів, презентації себе соціуму та отриманні від нього зворотного зв'язку. Реалізація зазначеної потреби стає можливою за рахунок формування відповідних рис особистості, які дозволяють встановлювати і підтримувати конструктивні взаємини з оточуючими. Поєднання цих рис, своєю чергою, утворює особистісну тенденцію до екстраверсії, яка посилюється в ході становлення особистості. Водночас, ті риси, які утворюють особистісну тенденцію до інтроверсії, визначають схильність до усамітнення, прагнення дистанціюватись від інших та протиставити себе їм, не виконують принципово важливих функцій на даному етапі становлення. Тому їх формування призупиняється, а прояв стає значно менш вираженим.

Таблиця. 5.3

Вікова динаміка загальних особистісних тенденцій

	Група А	Група Б	Група В		Група А	Група Б	Група В
Екстраверсія	19,371	17,467	15,780	Інтроверсія	21,518	15,998	13,467
Спонтанність		10,893		Ригідність	8,758		

** Всі показники є значимими на рівні >0,05*

До специфічних тенденцій особистісної сфери належить зниження рівня спонтанності у підлітків, які мають порушення зору (10,893), та підвищення рівня ригідності у їх однолітків, які мають порушення слуху (8,758). Наведені тенденції є певною мірою протилежними, оскільки високий рівень спонтанності передбачає достатню особистісну гнучкість і навпаки – високий рівень ригідності наявність такої гнучкості виключає. Отже, об'єднання представлених закономірностей дозволяє віднести їх до групи тенденцій дизонтогенезу. Відповідно, становлення особистісної сфери підлітків, які мають порушення слуху і зору, передбачає стабільне зниження гнучкості,

здатності легко пристосовуватись до змін, приймати спонтанні рішення та підлаштовуватись під мінливі умови зовнішнього світу. На противагу цьому більш вираженим стає прагнення ретельного контролю, яке реалізується за рахунок суворого дотримання традицій та ритуалів, уникання нового досвіду предметної та соціальної діяльності. З огляду на об'єктивні обставини життя осіб старшого підліткового віку, а саме необхідність вибору сфери майбутньої професійної реалізації, а також вибору стратегії подальшої діяльності, підвищення особистісної ригідності може стати дисфункційним фактором, що суттєво знижуватиме якість життя та загальний психоемоційний стан індивіда.

Таким чином, вікова динаміка показників когнітивної та афективної сфер, а також вираженість основних особистісних тенденцій були проаналізовані з використанням статистичного критерія Крускала-Уоліса. Як було зазначено, вибір даного критерія (який є непараметричним аналогом однофакторного дисперсійного аналізу) був обумовлений невідповідністю розподілу параметрам нормальності, а також можливістю з його використанням опрацьовувати дані, представлені на порядкових шкалах. З іншого боку, показники поведінкової сфери (типові стратегії поведінки) є винятково номінальними, що й зумовило необхідність вибору альтернативного способу їх статистичної обробки. Таким способом став якісний аналіз відсоткової представленості кожної з п'яти стратегій на трьох етапах становлення особистості підлітків та порівняння відповідних даних для онто- і дизонтогенезу.

Вивчення специфіки прояву поведінкових стратегій в контексті онтогенезу особистісного становлення (рис. 5.1) дозволяє говорити про наступні закономірності. Провідною стратегією осіб молодшого підліткового віку є активні, агресивні дії (24%). У процесі вікового розвитку дана стратегія стає ще більш вираженою (27% при другому вимірюванні), але з часом її прояв знижується, досягаючи попереднього рівня. Отже, схильність підлітків в умовах сильної напруги, а також у ситуаціях складного життєвого вибору звертатись до даної стратегії є стабільно досить високою. Це пов'язано,

передусім, з підвищеною імпульсивністю підлітків, яка є досить нормативною та обумовлюється виснаженістю нервової системи, значна частина ресурсів якої витрачається на забезпечення активного вікового розвитку і дозрівання. Таким чином імпульсивність та похідна від неї емоційна реактивність призводять до швидкого прийняття рішень та нерозривного поєднання конструкта «думка-дія», що і обумовлює схильність підлітків до миттєвої реалізації поведінкових імпульсів.

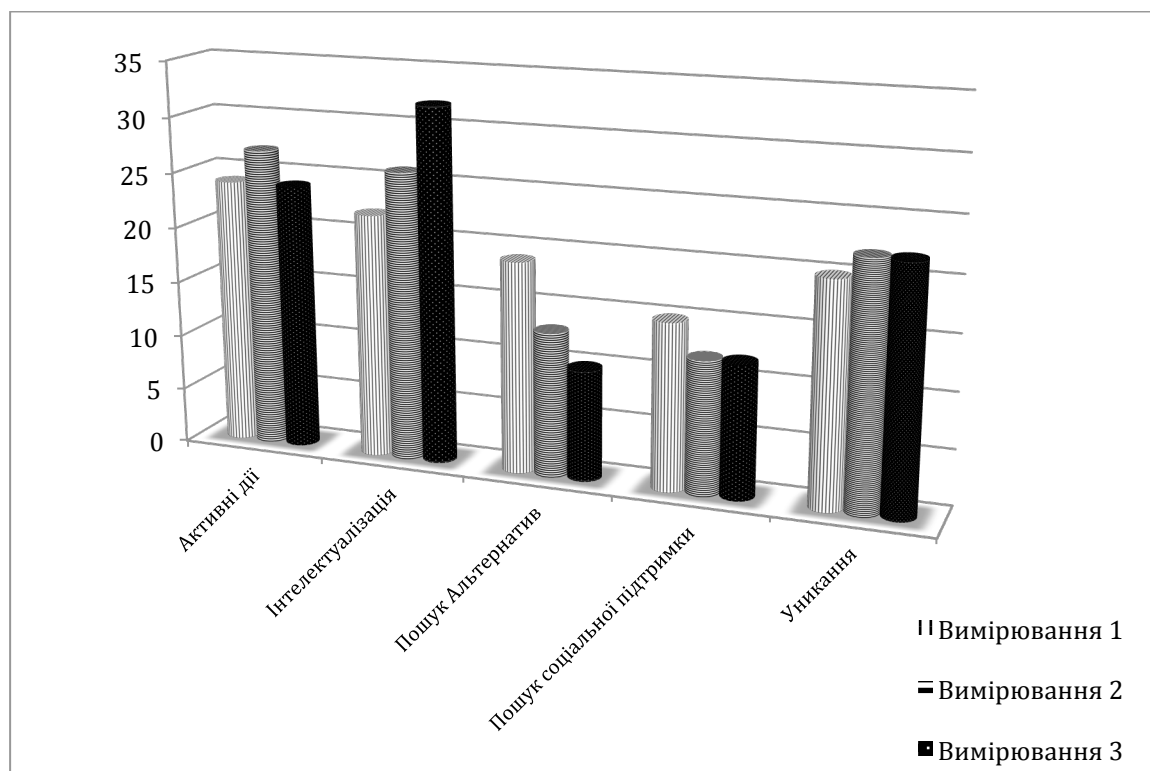


Рис. 5.1. Вікова динаміка показників поведінкової сфери особистості в контексті онтогенезу

Наступна поведінкова стратегія – інтелектуалізація. Її представленість на етапі молодшої підлітковості є досить значимою (22%), а в результаті вікового розвитку вона набуває все більшої вираженості, стаючи провідною серед осіб старшого підліткового віку (32%). Відповідно, становлення особистості підлітків передбачає перехід до осмисленої діяльності та поміркованого, зваженого прийняття рішень. Стратегія інтелектуалізації забезпечує процес професійної орієнтації, постановки стратегічних цілей та розробки покрокових стратегій їх досягання. Отже, збільшення широти її представленості обумовлюється низкою еволюційних та соціальних факторів.

Стабільно знижуються в процесі особистісного становлення показники стратегій пошуку альтернатив (з 19% до 10%) та соціальної підтримки (15% до 12%), а також відносно стабільною залишається представленість стратегії уникання (близько 21% на кожному з етапів дослідження). Такі результати відображають схильність підлітків з нормативної групи орієнтуватись в діяльності та прийнятті рішень на свої переконання та прагнення, а також тенденцію до врахування винятково на власних можливостей і ресурсів.

Аналіз вікової динаміки змін поведінкової сфери підлітків, які мають порушення слуху і зору (рис. 5.2), свідчить про наявність низки принципових відмінностей між онтогенезом та дизонтогенезом становлення даної сфери.

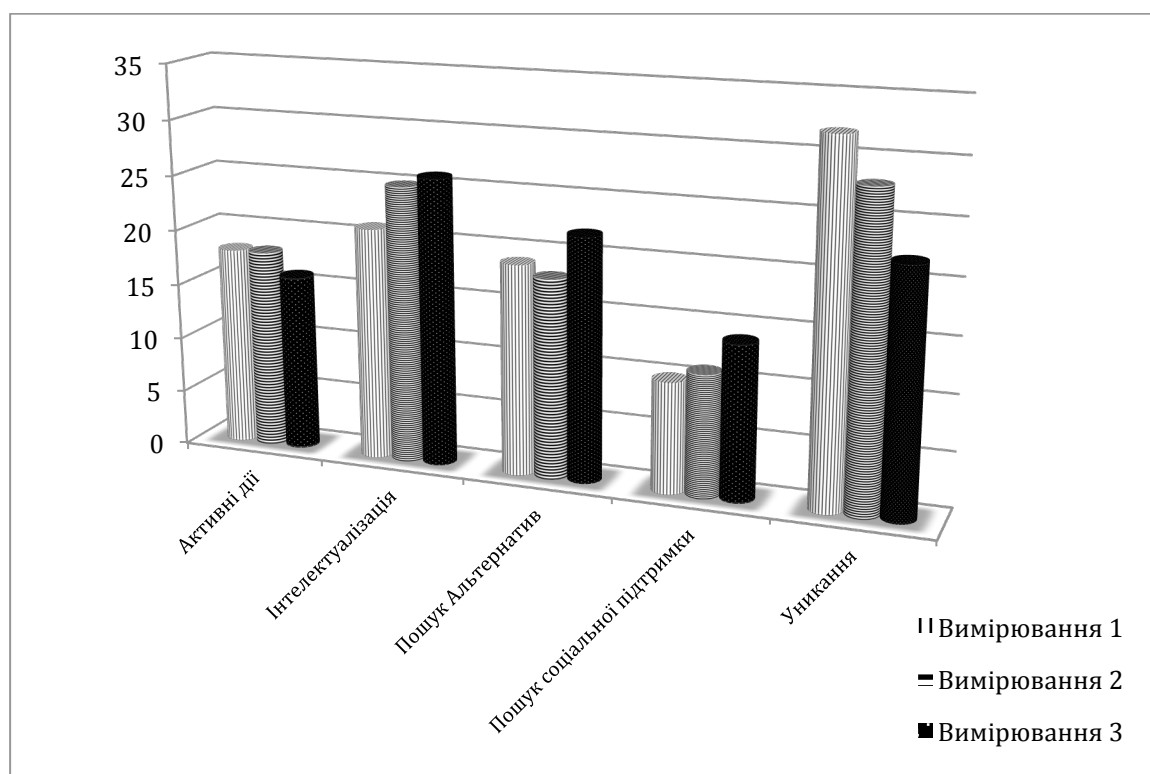


Рис. 5.2. Вікова динаміка показників поведінкової сфери особистості в контексті дизонтогенезу

У молодшому підлітковому віці домінуючою стратегією поведінки даної категорії осіб є уникання (32%), тобто схильність у складних і неоднозначних ситуаціях відмовлятися від будь-якої діяльності та прийняття рішень. В процесі вікового розвитку представленість відповідної стратегії дещо знижується (22%) але залишається досить значимою. Отже, представники даної категорії респондентів схильні займати пасивну позицію та надавати іншим можливість

визначати вектор їх подальшої активності. Вибір такого способу поведінки обумовлюється, передусім, гіперопікою, якою з раннього дитинства оточені особи, які мають порушення у роботі аналізаторів. Об'єктивна дефіцитарність розвитку, а також суб'єктивні переживання оточення, що приймають форму надмірної, обмежуючої турботи, призводять до формування усвідомлення власної безпорадності, та відповідно, домінування поведінкової стратегії уникання.

На другому місці за рівнем вираженості для даної категорії підлітків, як і для їх однолітків з нормативної вибірки, представлена поведінкова стратегія інтелектуалізації, прояв якої стабільно збільшується в процесі вікового розвитку (з 21% до 26%). Причини такого явища в контексті дизонтогенезу аналогічні наведеним вище та пов'язані, головним чином, з підготовкою суб'єкта до здійснення життєвого вибору. Отже, високий рівень представленості стратегії інтелектуалізації та його подальше зростання властиве всім підліткам та забезпечує реалізацію фундаментальних завдань даного вікового періоду.

Відносно стабільним є прояв стратегії активних, агресивних дій (близько 17%), в той час як більш вираженими стають стратегії пошуку альтернатив (з 19% до 22%) та соціальної підтримки (з 10% до 14%). Проте, навіть стабільне зростання останньої стратегії не компенсує її критично низької представленості. Тобто підлітки, які мають порушення у роботі аналізаторів, готові відмовлятися від активних дій та надавати іншим можливість приймати рішення (про що свідчать високі показники стратегії уникання), але не схильні у складних ситуаціях звертатись по допомогу до оточення з позиції «рівний-рівному». Причини такого явища полягають, по-перше, в гіперопіці, про яку вже було згадано, а по-друге, в обмеженості комунікативних можливостей, що призводять до обмежень в міжособистісній взаємодії та блокують можливість формування досвіду конструктивних довірчих взаємин. Відповідно, оточення сприймається як експерти-наставники або як суб'єкти задоволення потреб, але не як рівноправні учасники соціального буття.

Узагальнення даних, отриманих на кожному з трьох етапів лонгитюдного дослідження, тривалість якого склала 5 років, дозволило детально охарактеризувати особистісний вимір онтогенезу та дизонтогенезу становлення підлітків (рис. 5.3).

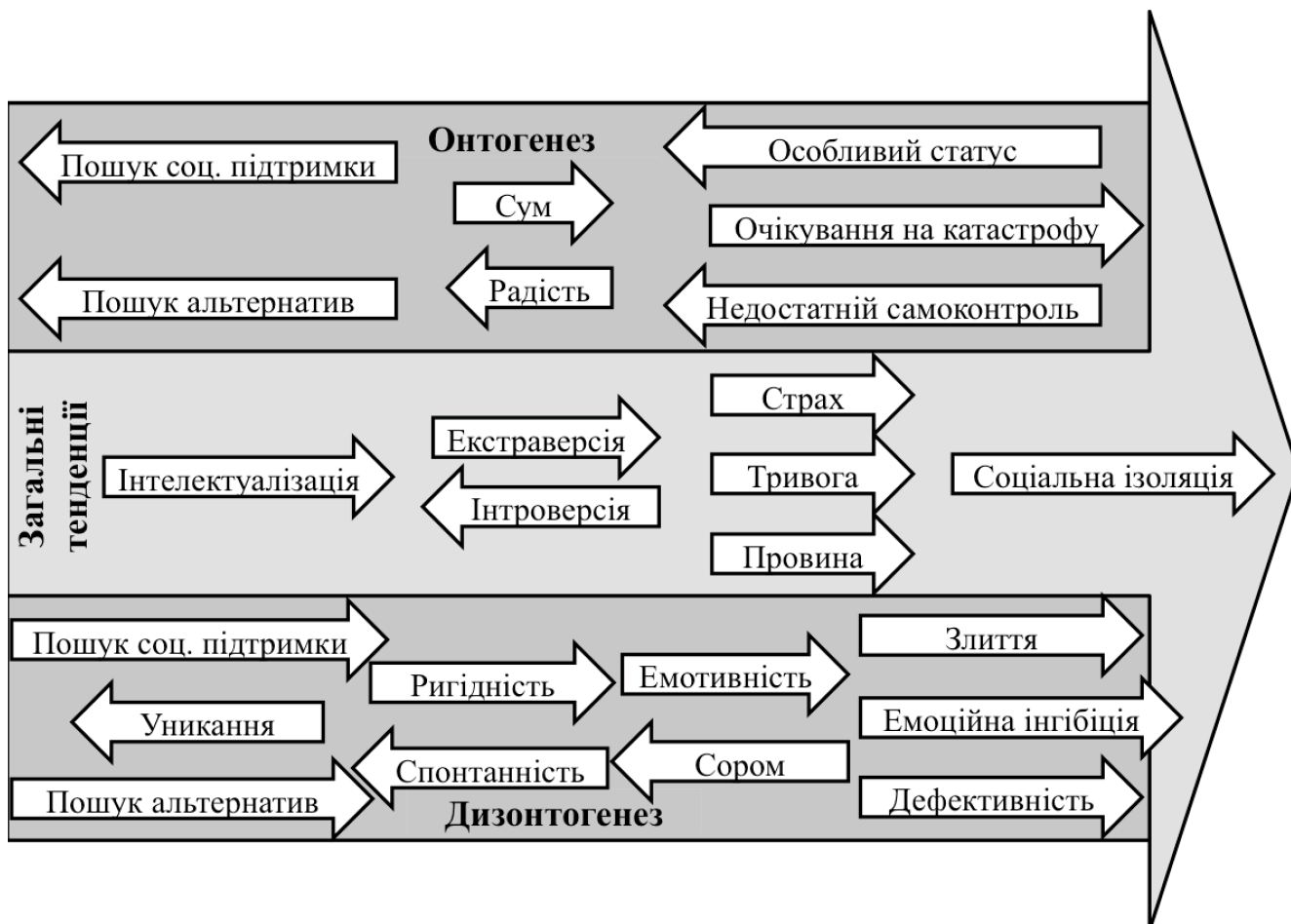


Рис. 5.3 Особистісний вимір онтогенезу та дизонтогенезу становлення підлітків

Характерною особливістю становлення особистісної сфери підлітків у період від 11 до 17 років є стабільне посилення усвідомлення власної унікальності, несхожості на інших, а відповідно, і страху через можливі труднощі зі входженням до групи значущих однолітків. Таке усвідомлення актуалізується в когнітивній схемі соціальної ізоляції. З огляду на те, що інтеграція до групи та побудова системи комунікативних зв'язків з однолітками є провідною діяльністю на даному етапі вікового розвитку, усвідомлення можливого виключення зі спільноти стає суттєвим стресовим фактором,

інтенсивність прояву якого обумовлюється фрустрацією базової потреби у приналежності.

Посилення когнітивної схеми соціальної ізоляції необхідно призводить до підвищення показників особистісної тривожності та пов'язаного з нею суб'єктивного переживання емоції страху. Крім того, формування та всезагальність тривожно-орієнтованого вектора особистісного становлення обумовлюються високою часткою невизначеності, яка має місце у житті підлітків та поступово збільшується в процесі вікового розвитку. При цьому формується непереносимість невизначеності, пов'язана з надмірною кількістю життєвих ситуацій та подій, результат яких не можна передбачити заздалегідь. Така неможливість передбачення активує біологічні механізми тривоги та призводить до суттєвого психоемоційного виснаження. Тому доцільним при роботі з підлітками є акцентування уваги на формуванні толерантності до невизначеності.

Важливою віковою тенденцією, характерною для підлітків, є послідовний перехід від індивідуалізації до соціалізації, що проявляється у зниженні показників інтровертованості та відповідному підвищенні рівня вираженості екстравертованості. Такі результати узгоджуються з ідеями Л. Виготського, який стверджував, що на кожному етапі вікового розвитку індивід стає більш соціалізованим у порівнянні з самим собою на попередньому етапі (Виготський, 19..). Отже, дорослішання підлітків пов'язане з розширенням кола соціальної взаємодії та якісним збагаченням даного процесу. При цьому, поведінкові прояви екстравертованості (комунікабельність, висока інтенсивність міжособистісних інтеракцій та ін.) можуть бути формою гіперкомпенсації когнітивної схеми соціальної ізоляції. Тобто підлітки досягають тимчасового зниження тривожних переживань, вдаючись до тих форм поведінки, які є протилежними до змісту дисфункційної схеми та певним чином заперечують її наявність.

Поведінковою тенденцією, що відповідає віковому розвитку підлітків та відображає характер їх особистісного становлення, є поступове, але стабільне

посилення стратегії інтелектуалізації, тобто тенденції до зваження аргументів та пошуку оптимального способу поведінкового реагування на подразники зовнішнього світу. Це узгоджується з основними психофізіологічними закономірностями вікового становлення індивіда, зокрема з формуванням емоційно-вольової сфери, з одного боку, та інтелектуальним розвитком – з іншого. Відповідно, становлення вольових процесів сприяє розвитку функції контролю поведінки та зниженню імпульсивності, що дозволяє імплементувати елемент когнітивної оцінки та вибору найкращого варіанта дій у поведінковий ланцюжок між стимулом та реакцією. Своєю чергою, інтелектуальний розвиток визначає якість та всебічність такої когнітивної обробки. Таким чином, домінування поведінкової стратегії інтелектуалізації можна вважати одним з критеріїв гармонійності особистісного становлення підлітків.

Основні тенденції онтогенезу особистісного становлення включають наведені вище закономірності, а також передбачають актуалізацію низки додаткових характеристик. Так, в процесі становлення підлітків, чий розвиток є умовно нормативним, посилюється прояв когнітивної схеми очікування на катастрофу і послаблюється прояв схем особливого статусу та недостатнього самоконтролю. З огляду на те, що дві останніх охоплюють групу схем порушення меж, можемо зробити висновок, що особистісне становлення підлітків – це не лише процес визначення власних меж, але й наuczіння шанобливого ставлення до меж оточення.

Емоційний розвиток підлітків, які належать до нормативної групи, пов'язаний із загостренням переживання суму та зниженням інтенсивності переживання радості. Така тенденція відображає нормативну кризовість підліткового періоду, що визначає посилення дисфункційних емоційних реакцій як на негативні, так і на відносно нейтральні стимули.

Поведінкова сфера особистості підлітків, окрім загальної тенденції до домінування стратегії інтелектуалізації, характеризується також зниженням стратегій пошуку альтернатив та соціальної підтримки. Відповідно, процес визначення власних та чужих кордонів, що відбувається в межах когнітивної

сфери, на поведінковому рівні відображається у прагненні до незалежності в прийнятті рішень та виборі форм діяльності. При цьому відбувається інтерналізація локусу контролю та орієнтація при виборі форм діяльності на власні потреби, цілі та цінності.

Аналіз тенденцій дизонтогенезу особистісного становлення підлітків дозволяє говорити про посилення рівня вираженості когнітивних схем злиття, емоційної інгібіції та дефективності. Характерно, що при цьому не було зафіксовано вікового зниження прояву дисфункційних схем. Тобто, дорослішання підлітків, які мають порушення слуху і зору, характеризується постійним зростанням внутрішньої напруги, обумовленим посиленням окремих схем. Одночасно з цим, змістовий аналіз типових для даної категорії респондентів переконань дозволяє говорити про їх переживання щодо власних недоліків, загострене прагнення не лише приналежності до групи, але й ідентифікації з певним значимим суб'єктом, а також про вираженість переконання щодо неможливості та недоцільності відкритої демонстрації власних почуттів та переживань.

Водночас, характерною особливістю афективної сфери особистості стає підвищення рівня емотивності, тобто схильність до переживання сильних емоційних реакцій та їх частоті зміни. Таким чином, афективна замкненість та відстороненість підлітків, становлення яких відбувається в контексті дизонтогенезу, обумовлюється не індивідуально-психологічними характеристиками (напр., темпераментальними особливостями), а когнітивними конструктами. Тобто емоційна холодність для них є не егосинтонною якістю, а наслідком активації дисфункційної когнітивної схеми.

На поведінковому рівні при цьому спостерігається протилежна онтогенетичній тенденція до збільшення частоти прояву стратегій пошуку соціальної підтримки та альтернатив. Крім того дещо знижується представленість стратегії уникання. Проте, незважаючи на наведені динамічні показники, абсолютний їх вимір свідчить про домінування стратегії уникання навіть попри її вікове зниження. Тобто, основною реакцією у складних

ситуаціях, умовах невизначеності або морально-етичних суперечностей для підлітків, які мають порушення в роботі аналізаторів, є відмова від активної діяльності та прийняття рішень, що цілком узгоджується з характерною для них когнітивною схемою злиття.

Серед загальних особистісних тенденцій даної групи досліджуваних можна виокремити зниження рівня спонтанності та підвищення ригідності. Таким чином, у процесі становлення особистості відбувається формування системи цінностей і переконань, поглядів на світ та поведінкових патернів, подальша трансформація яких викликає істотний дискомфорт, що і відображає зниження особистісної гнучкості.

Отже, вікова динаміка процесу особистісного становлення підлітків характеризується деякими загальними тенденціями, до яких належить, зокрема, посилення прояву когнітивної схеми соціальної ізоляції, підвищення рівня особистісної тривожності, домінування поведінкової стратегії інтелектуалізації та ін. Водночас, переважна більшість виокремлених тенденцій є специфічними для онтогенезу або дизонтогенезу. Прояви зазначених тенденцій можуть суттєво відрізнятися або ж бути цілком протилежними.

Врахування цього є необхідним в ході практичної роботи з різними категоріями осіб. Тому організація і загальна методологія психопрофілактичної, психокорекційної та психотерапевтичної діяльності має виходити з особливостей особистісної сфери підлітків, що формуються в контексті онтогенезу або дизонтогенезу їх становлення. При цьому значущими є не лише представлені вище динамічні ознаки та тенденції, але і їх загальна структура та системна організація, яка включає низку особистісних факторів та дозволяє описати типи особистості підлітків з огляду на генетичний контекст їх становлення.

Результати відповідного дослідження та їх концептуальне узагальнення буде наведено далі у цьому розділі.

5.2. Аналіз та систематизація факторів онтогенезу та дизонтогенезу особистісного становлення підлітків

Аналіз динамічних особливостей онтогенезу та дизонтогенезу особистісного становлення підлітків дозволив зробити припущення, які лягли в основу двох статистичних гіпотез: 1) про виокремлення факторів структури особистості підлітків; та 2) про існування відмінностей між особистісними факторами онтогенезу і дизонтогенезу. Перевірка зазначених гіпотез здійснювалась із застосуванням факторного аналізу.

Прояви трьох сфер особистості були зведені у єдиний масив даних з метою виявлення універсальних та узагальнених вимірів, у яких можуть розташовуватися характеристики досліджуваних. Когнітивна сфера була представлена провідними дисфункційними когнітивними схемами, афективна – емоційними рисами особистості, а поведінкова – типовими поведінковими стратегіями. Для перевірки гіпотези про наявність відмінностей між особистісними факторами підлітків, чиє становлення відбувається в контексті онтогенезу та дизонтогенезу, факторизацію даних було проведено окремо для кожної з трьох респондентських груп.

Пошук універсальних характеристик досліджуваних здійснювався з використанням методу головних компонент з облімін (oblimin) обертанням. Зазначимо, що гіпотеза про незалежність потенційних факторів не висувалась, тому було обрано тип обертання облімін, який може виявити як залежні, так і незалежні фактори.

Для визначення кількості головних компонент було використано метод паралельного факторного аналізу (Humphreys, Lloyd, Montanelli & Richard, 1975). Згідно з цим методом, будується стандартний графік зменшення власних значень факторів (емпіричні власні значення), а паралельно до нього графік зменшення навантажень для випадково генерованих даних (теоретичні власні значення). Після проведення описаної низки процедур обирається кількість

факторів, яку відсікає графік теоретичних власних значень на лінії емпіричних значень.

Таблиця 5.4

Факторні навантаження зведених показників в контексті онтогенезу особистісного становлення

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Дефективність	0,86									
Недовіра	0,73			0,27						
Покинутість	0,54			0,41	-0,12	-0,17	-0,25	-0,18	0,16	
Емоційна депривація	0,70			0,29	0,16				0,11	
Соціальна ізоляція	0,31		-0,33	0,43		0,18	0,18	-0,14		0,13
Залежність						0,27	0,73	-0,21		
Очік. на катастрофу	0,17		0,22	0,72	0,10	0,20				
Злиття			0,66			0,33		0,13	-0,11	0,30
Некомпетентність	0,54					0,10	0,63		0,12	
Особливий статус	0,13				0,56	0,18	-0,44	-0,22		-0,12
Нед. самоконтроль			-0,42	0,24	0,46	-0,12	0,32			0,17
Підкорення	0,55			-0,36	0,19	0,13	0,26	0,27		
Самопожертва					0,22		-0,25	0,66	0,11	
Пошук визнання				0,11	0,80					-0,12
Негативізм	0,24		-0,29	0,63			0,10	0,28		
Надвисокі стандарти			0,34		0,49	0,42	0,13	0,11	0,16	
Очік. на покарання						0,79	0,20			
Емоційна інгібіція	0,36			0,21		0,64				
Агресивні дії		0,99								
Пошук с. підтримки		-0,19					0,11		0,87	-0,13
Інтелектуалізація		-0,55							-0,58	-0,40
Пошук альтернатив		-0,13								0,88
Уникнення		0,99								
Емотивність			0,60	-0,10	0,40	-0,35	0,26			
Агресивність			-0,22		0,13			-0,81		
Тривожність	0,21		0,45	0,47	0,26		0,18	0,16	-0,10	
Сензитивність			0,81		-0,12			0,18		-0,12
% дисперсії	11%	9%	8%	7%	7%	6%	6%	6%	5%	5%

Аналіз графіка зменшення власних значень факторів для підлітків, які не мають порушень зору і слуху, дозволив виокремити 10 факторів, які

розкривають 70% сумісної варіації показників, що є достатньо високим результатом. У таблиці 5.4 представлено факторні навантаження, які є більшими за 0,1 та можуть мати значення для аналізу. Проте в ході інтерпретації змістового наповнення отриманих факторів враховувались, головним чином, ті показники, факторне навантаження яких становить $\geq 0,7$. Зауважимо, що ці фактори є не типологічними, а індивідуальними характеристиками, які властиві у тій чи іншій мірі всім досліджуваним.

Перший фактор (11% дисперсії) можна умовно назвати фактором відкидання, адже найбільші факторні навантаження у ньому характерні для когнітивних схем з групи втрати зв'язку та відкидання. Відповідно, даний фактор визначає переживання індивідом відсутності теплих емоційних зв'язків з оточуючими та власного виключення з контексту загальної міжособистісної взаємодії.

Другий фактор (9% дисперсії) є фактором коупінгу (долаючої поведінки), адже, не включаючи статистично значущих навантажень за факторами когнітивних схем, він передбачає реалізацію поведінкових стратегій, що призводять до подолання життєвих труднощів.

Третій фактор (8% дисперсії) може бути названий афективним, оскільки для нього характерне домінування проявів емоційних рис особистості, а також активація когнітивної схеми злиття, що характеризується переживанням індивідом власної неповноцінності, котре породжує тенденцію до безумовної орієнтації на думки та вчинки інших.

Наступний, четвертий фактор (7% дисперсії) є фактором генералізованої тривоги, оскільки найбільшими в його межах є акцент на особистісну тривожність та когнітивну схему очікування на катастрофу, яка є передумовою формування генералізованого тривожного розладу.

У структурі п'ятого фактора (7% дисперсії) спостерігається домінування когнітивних схем, що належать до груп спрямованості на інших та порушення меж, а також достатньо помітна вираженість емоційних рис особистості. Тому даний фактор може бути названий фактором демонстративності.

Характерною особливістю шостого та сьомого факторів (по 6% дисперсії) є домінуюча вираженість значної кількості когнітивних схем. Тобто, зазначені фактори відповідають за формування та актуалізацію у підлітків дисфункційних переконань про себе та навколишній світ. При цьому основною характеристикою фактора 6 є орієнтація на схеми надмірної пильності та інгібіції, що дозволяє назвати його фактором недовіри до світу. Натомість, в межах фактора 7 спостерігається домінування схем обмеженої автономії та здатності досягати успіху. Відповідно, він може бути названий фактором зневіри у себе.

Для восьмого фактора (6% дисперсії) також характерний широкий прояв дисфункційних схем. Проте, визначною його характеристикою є суттєве від'ємне факторне навантаження за параметром агресивності та повна відсутність факторних навантажень за шкалами долаючої поведінки. Таким чином, цей фактор може бути умовно названий фактором капітуляції.

Дев'ятий фактор (5% дисперсії) може бути умовно названий фактором конформізму, оскільки в його межах актуалізованими є схеми, що визначають взаємодію індивіда з оточуючими, а також поведінкова стратегія пошуку соціальної підтримки.

Нарешті десятий фактор (5% дисперсії) характеризується незначним, а подекуди і від'ємним навантаженням за параметрами когнітивних схем у поєднанні з очевидним проявом поведінкової стратегії пошуку альтернатив. Це дозволяє назвати останній фактор онтогенезу особистісного становлення підлітків фактором поміркованої активності.

Наступним етапом перевірки гіпотез про наявність факторів онтогенезу і дизонтогенезу особистісного становлення стала факторизація характеристик особистісних сфер респондентів, які мають порушення слуху і зору. При цьому було прийняте рішення про проведення окремої процедури факторного аналізу для кожної з цих категорій досліджуваних. Розподіл факторів та факторні навантаження для даних, отриманих від респондентів, які мають порушення слуху, представлені у Таблиці 5.5. Як видно, результат аналізу підтвердив 10-

факторну структуру, характерну також і для онтогенезу. При цьому розкривається 68% сумісної варіації показників, що також є достатнім для подальших узагальнень результатом.

Таблиця 5.5

Факторні навантаження зведених показників особистісної сфери в контексті дизонтогенезу особистісного становлення (порушення слуху)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Дефективність	0,77	-0,10		-0,14				-0,11	-0,11	0,24
Недовіра	0,76		0,19		0,16	0,23				
Покинутість	0,57	0,17		0,24					-0,12	0,10
Емоційна депривація	0,75	-0,13	0,17	0,29						
Соціальна ізоляція			0,70			-0,12	0,14	-0,14	0,24	
Залежність			-0,15				0,11	0,76	0,10	
Очік. на катастрофу	0,41	-0,18	0,28		0,28	0,31	0,18			
Злиття	0,49		-0,26		0,14			0,29	0,28	0,22
Некомпетентність	0,42		0,24	0,21	0,27		-0,18	0,43	0,19	-0,23
Особливий статус	0,23		-0,15	0,80		0,14	-0,13	0,16		
Нед. самоконтроль			0,25	0,61		0,14	0,35			
Підкорення	0,57				-0,64			0,35	0,23	
Самопожертва	0,14						0,11			0,83
Пошук визнання	0,13		0,60	-0,16	0,13		-0,29	0,12	-0,16	0,23
Негативізм			0,79	0,13	-0,17				-0,11	-0,11
Надвисокі стандарти			0,20	0,64	0,12	0,37			0,20	
Очік. на покарання	0,43		-0,27	0,45	0,12		-0,25	-0,20	-0,16	0,14
Емоційна інгібіція		0,13	-0,15	0,15	0,33	0,63	-0,19	0,13		0,40
Агресивні дії		0,98					0,11			
Пошук с. підтримки		-0,59				0,10	0,48	0,14	-0,42	
Інтелектуалізація		-0,12							0,85	
Пошук альтернатив		-0,15					-0,81			-0,11
Уникнення		0,94					0,12		-0,10	
Емотивність					-0,70		0,15	-0,12		
Агресивність		0,14			0,64		0,18	-0,33		-0,23
Тривожність	0,11				-0,21	0,68	0,15	0,11		
Сензитивність		0,19		-0,11	-0,37	0,53	-0,20	-0,20	-0,14	0,24
% дисперсії	12%	9%	8%	7%	6%	6%	5%	5%	5%	5%

Систематизація показників факторного аналізу дозволяє говорити як про універсальні закономірності, що відповідають розподілу факторів для групи підлітків, чиє особистісне становлення відбувається в контексті онтогенезу, так і про принципові відмінності між двома вибірками. Зокрема, можна відзначити співпадіння перших двох факторів за винятком деяких незначних розбіжностей. Так, для фактора відкидання (12% дисперсії) респондентів з порушеннями слух характерним є дещо менше навантаження на змінні, що відповідають дисфункційним когнітивним схемам. Тобто, характеризуючись проявом тих самих схем, фактор відкидання в цьому випадку відрізняється силою прояву. Водночас фактор коупінгу (9% дисперсії) характеризується не лише значним проявом типових для індивіда поведінкових стратегій, але і наявністю деяких дисфункційних схем. Зазначимо, що для нормативної вибірки фактор коупінгу був «чистим», тобто таким, що характеризувався повною відсутністю прояву дисфункційних схем. Проте, виокремлені відмінності не впливають принциповим чином на внутрішнє наповнення факторів і, відповідно, дозволяють співвіднести їх з аналогічними факторами онтогенезу.

Третій та четвертий фактори для досліджуваних, які мають порушення слуху, характеризуються повною відсутністю як коупінгів (стратегій долаючої поведінки), так і емоційних проявів. При цьому третій фактор (8% дисперсії) характеризується домінуванням схем соціальної ізоляції та негативізму, що дозволяє назвати його фактором недовіри до людей. Натомість основні акценти у четвертому факторі (7% дисперсії) зміщені у бік схем недостатнього самоконтролю та надвисоких стандартів, відповідно, можемо умовно назвати його фактором егоцентризму.

П'ятий фактор (6% дисперсії), окрім досить широкої представленості дисфункційних схем та відсутності коупінгів, аналогічної до попередніх двох факторів, відрізняється також значимим від'ємним навантаженням емоційних рис особистості. Тобто він відповідає за прояв неконструктивних глибинних переконань, у поєднанні з придушенням емоційних переживань. Це дозволяє

назвати його фактором емоційної інгібіції. В даному контексті його можна протиставити афективному фактору, виокремленому для попередньої групи.

Шостий фактор (6% дисперсії) даної вибірки за своїм змістовим наповненням може бути співвіднесений з фактором генералізованої тривоги, виявленим на попередньому етапі статистичного аналізу. Зокрема для нього також характерний прояв особистісної тривожності та схеми очікування на катастрофу. Проте, в даному випадку факторні навантаження є менш виразними, ніж ті, що були виявлені на вибірці респондентів, чиє особистісне становлення відбувається в контексті онтогенезу. Тим не менш, представлені відмінності не є принциповими, що дозволяє віднести цей фактор до генералізованої тривоги.

Сьомий фактор (6% дисперсії) де в чому подібний до виявленого раніше афективного фактора, але, як і в попередніх випадках, тут ми можемо спостерігати меншу інтенсивність прояву якостей, що складають основу його змістового наповнення. При цьому, якщо раніше розбіжності були досить умовними, то тут їх рівень є таким, що не дозволяє об'єднати зазначений фактор з фактором афективності. Втім, зважаючи на загальну логіку змістового наповнення фактора, можемо назвати його фактором поміркованої афективності.

Основною характеристикою восьмого фактора (5% дисперсії) є орієнтація на поведінкову стратегію пошуку соціальної підтримки та актуалізація когнітивних схеми злиття та залежності. Зважаючи на особливості прояву зазначених схем, а саме зневіру у власній цінності, орієнтацію на думку оточення, нездатність прийняття самостійних рішень, даний фактор може бути названо фактором несамостійності.

Дев'ятий фактор (5% дисперсії) характеризується високим проявом поведінкової стратегії інтелектуалізації та від'ємними факторними навантаженнями на більшість схем. Таким чином, даний фактор відповідає за вміння долати труднощі за рахунок аналітичної обробки інформації та

прийняття виважених рішень і може бути названий відповідно до провідної для нього стратегії поведінки фактором інтелектуалізації.

Досить характерним та відмінним від інших є десятий фактор, виявлений на даній вибірці (5% дисперсії). Принциповими його ознаками є висока схильність до самопожертви, прояв особистісної сензитивності, а також від'ємне факторне навантаження за шкалою агресивності. Відповідно, прояв даного фактора забезпечує схильність індивіда співпереживати оточуючим та готовність прийти на допомогу тим, хто цього потребує. Все це дозволяє назвати його фактором емпатійності.

Таким чином, аналіз результатів факторного аналізу для підлітків, які мають порушення слуху, дозволив говорити про 10 факторів, що відповідає кількості факторів, отриманих на нормативній вибірці. При цьому, 3 з 10 факторів є універсальними для двох вибірок, з огляду на достатню кількість спільних ознак в їх змістовому наповненні. Інші 7 факторів відрізняються залежно від наявності у підлітків порушень слуху та впливу аудіальної депривації на процес особистісного становлення.

Третім етапом факторизації даних стало проведення факторного аналізу для показників, отриманих в результаті дослідження підлітків, які мають порушення зору. При цьому враховувались ті ж самі характеристики, що і для двох попередніх груп. В результаті факторного аналізу втретє було підтверджено 10-ти факторну структуру особистості підлітків (див. Табл. 5.6). Загальний показник варіації склав 70%, що, як і в двох попередніх випадках, є достатнім для подальших узагальнень.

Як видно з таблиці, першим особистісним фактором вчергове став фактор відкидання (12% дисперсії), що свідчить про його універсальність та притаманність підліткам незалежно від генетичного аспекту їх особистісного становлення. Відповідний результат спостерігається також з другим фактором – коупінгу (9% дисперсії). Інші 8 факторів є більш специфічними та мають бути розглянуті окремо.

Таблиця 5.6

**Факторні навантаження зведених показників особистісної сфери в
контексті дизонтогенезу особистісного становлення (порушення зору)**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Дефективність	0,79			0,13	0,14	0,11			-0,15	
Недовіра	0,46	-0,18	0,36	0,16	0,15	-0,34		0,27		
Покинутість				0,16	0,78	-0,18			0,20	-0,18
Емоційна депривація	0,56		-0,17	0,55	0,11	0,11		-0,13		0,12
Соціальна ізоляція	0,62	0,15		-0,10		0,24	-0,20	-0,39		
Залежність	0,72		0,16						0,12	
Очік. на катастрофу	0,33		0,26	0,53		0,27	-0,42	-0,11		
Злиття			0,68	0,13			-0,26	0,18	0,17	
Некомпетентність	0,62			0,35		0,17	0,37			
Особливий статус	0,17		0,14	0,15			0,71		-0,13	
Нед. самоконтроль	0,22		0,27	0,22		-0,44	-0,57			
Підкорення	0,46			0,17		0,53	0,19	0,18		
Самопожертва		0,19	0,79				0,26	-0,11	-0,13	
Пошук визнання	0,31		0,33		-0,23		0,16			0,59
Негативізм	0,24				0,58	0,27				0,15
Надвисокі стандарти			0,19	0,84						
Очік. на покарання	0,27		0,40	0,38	0,34	0,33	0,21		0,16	0,20
Емоційна інгібіція		-0,10		0,53	0,75		-0,29		-0,17	
Агресивні дії		0,98								
Пошук с. підтримки		-0,16	0,42						-0,88	
Інтелектуалізація		-0,50		-0,17		0,17	-0,13	0,14	0,49	0,43
Пошук альтернатив	0,21	-0,17	0,16		-0,14		0,17		0,14	-0,74
Уникнення		0,94								
Емотивність				-0,14				0,79		0,12
Агресивність	-0,19	0,12	-0,15	-0,16	-0,13	-0,71		-0,19		
Тривожність	0,12		0,37	0,31		0,27		0,48	0,21	
Сензитивність	-0,16		0,50			0,27		0,45	-0,21	-0,16
% дисперсії	12%	9%	8%	7%	7%	6%	6%	5%	5%	5%

Третій фактор (8% дисперсії) характеризується високим проявом когнітивної схеми самопожертви, схильністю до вибору поведінкової стратегії пошуку соціальної підтримки та вираженістю особистісної сензитивності. Все

це дозволяє ідентифікувати цей фактор з фактором емпатійності, характерним також для підлітків, які мають порушення слуху.

Структура та змістове наповнення четвертого фактора (7% дисперсії) практично ідентичні фактору емоційної інгібіції, виявленому на вибірці підлітків, які мають порушення слуху. Так само, як і в попередньому випадку цей фактор характеризується досить широкою представленістю дисфункційних схем та відсутністю патернів долаючої поведінки, а також значимим від'ємним навантаженням емоційних рис особистості. Таким чином, він також може бути названий фактором емоційної інгібіції.

Для п'ятого фактора (7% дисперсії) характерним є значний прояв когнітивної схеми емоційної інгібіції, а також покинутості та інших схем з групи втрати зв'язку. Отже цей фактор відповідає за прагнення підлітків приховати власні емоції та переживання через страх, що вони стануть приводом для завершення стосунків зі значимими іншими. З огляду на це, можемо назвати його фактором порушеної приналежності.

Шостий фактор (6% дисперсії) характеризується значним проявом дисфункційних когнітивних схем підкорення та очікування на покарання, а також суттєвим від'ємним навантаженням на особистісну рису агресивність. Відповідно, прояв цього фактора пов'язаний з відмовою від відстоювання власних меж та униканням конфронтацій з оточуючими, що дозволяє назвати його фактором порушених меж.

Для сьомого фактора (6% дисперсії) характерною є повна відсутність прояву емоційних рис особистості та незначний прояв стратегій долаючої поведінки у поєднанні з вираженою когнітивною схемою особливого статусу. Таким чином, його можна умовно назвати фактором власної винятковості.

Наступний, восьмий фактор (5% дисперсії) можемо ідентифікувати з афективним фактором, виявленим при аналізі результатів дослідження особистісної сфери підлітків, які не мають порушень у роботі аналізаторів, оскільки для вибірки осіб з порушеннями зору зазначений фактор характеризується аналогічним змістовим наповненням, а саме факторними

навантаженнями на кожен з чотирьох емоційних рис, а також проявом когнітивної схеми злиття.

Дев'ятий фактор (5% дисперсії), з огляду на його змістове наповнення також може бути об'єднаний з виявленим раніше на вибірці підлітків з порушеннями слуху фактором недовіри до людей. Своєю чергою, десятий фактор (5% дисперсії) відрізняється від попередніх та характеризується значним проявом дисфункційної схеми пошуку визнання, а також від'ємними навантаженнями на змінні, що відповідають поведінковій стратегії пошуку альтернатив та особистісній сензитивності. Зважаючи на це можемо умовно назвати його фактором самоствердження.

Отримані результати дозволяють проаналізувати загальну структуру особистісних проявів підлітків залежно від онтогенетичного або дизонтогенетичного контексту їх становлення. Систему особистісних факторів підлітків представлено на рисунку 5.4, з огляду на який очевидно стає наявність низки факторів, що можуть бути умовно віднесені до загальних, тобто таких, що притаманні всім підліткам поза генетичним контекстом їх особистісного становлення. До таких факторів належать фактори відкидання та коупінгу. Розглянемо більш детально кожен з них.

Фактор відкидання відповідає за переживання суб'єктом страху бути виключеним зі спільноти; тривоги, пов'язаної з думкою оточення про нього; невпевненості у собі та сумнівів щодо власної цінності. Перераховані риси є достатньо типовими для підліткового віку, коли приналежність до групи значимих інших стає базовою потребою і одночасно провідною діяльністю особи, а коливання самооцінки та її залежність від зовнішніх оцінок є відносно нормативним явищем. Отже, фактор відкидання може вважатись централізованим осередком типових для підлітків дисфункційних переживань, когніцій та поведінкових проявів.

На противагу цьому, фактор коупінгу характеризується відсутністю прояву дисфункційних когнітивних схем у поєднанні з яскраво вираженими патернами долаючої поведінки у складних життєвих ситуаціях. Тобто, цей

фактор відповідає за здорове і гармонійне сприймання себе та інших, а також за загальну резильєнтність підлітків та їх здатність долати труднощі, зберігаючи при цьому власне психоемоційне благополуччя. Відповідно, можемо зробити висновок, що, незалежно від контексту становлення, підліткам властиві два особистісних фактора, які утворюють певний континуум проявів від дисфункційності до гармонійності. Сила прояву кожного з цих факторів визначає змістову організацію та представленість особистісних якостей.

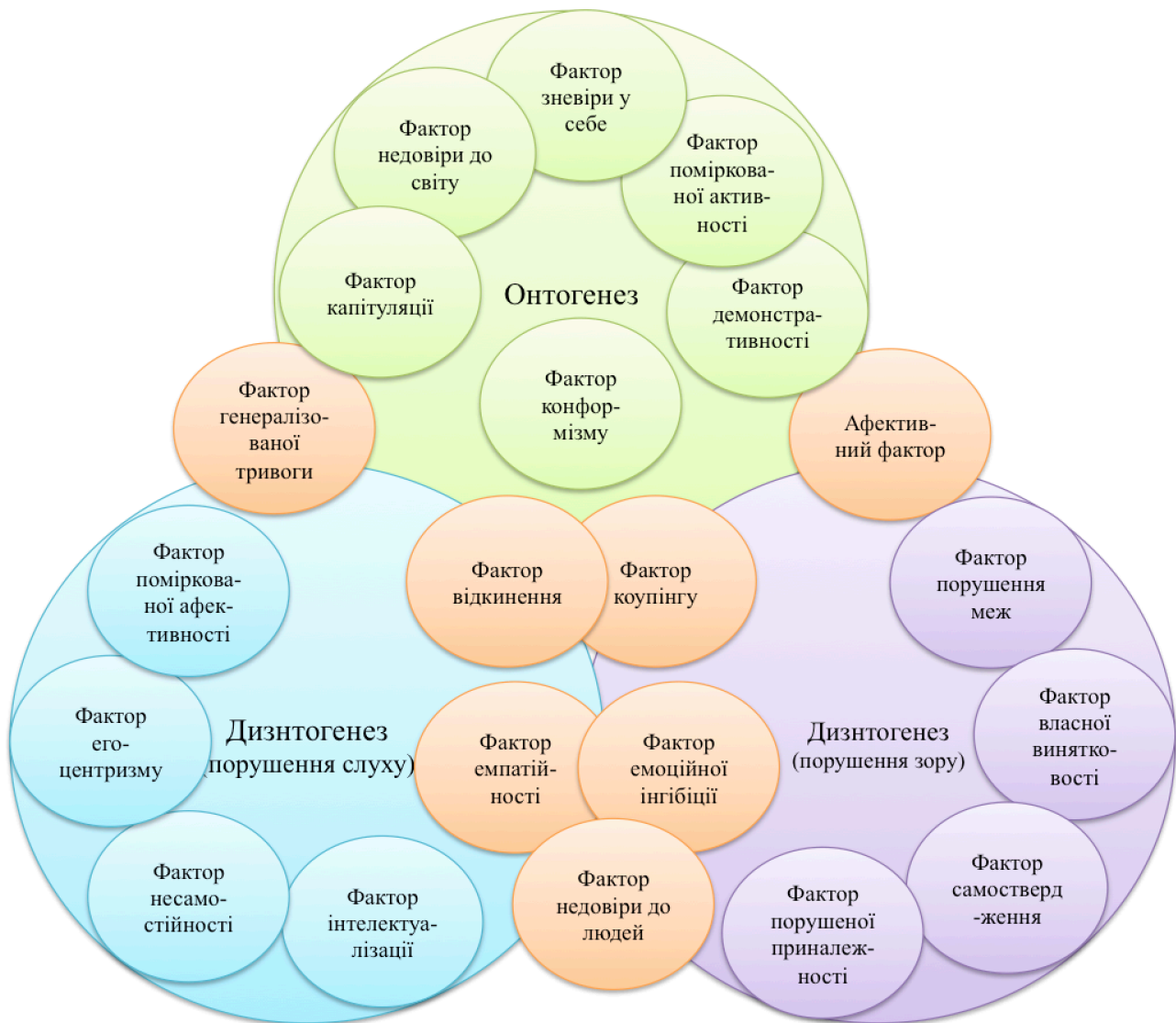


Рис. 5.4. Фактори онтогенезу та дизонтогенезу особистісного становлення підлітків

Інші виокремлені фактори виявились більш специфічними та обмеженими у своєму прояві. Так, було виявлено по одному фактору, притаманному одночасно підлітками з нормативної вибірки та їх одноліткам,

які мають порушення слуху і зору, відповідно. Ними стали фактор генералізованої тривоги (для груп А і В) та афективний фактор (для груп Б і В).

Проте найбільше спільних факторів виявилось між групами Б і В. Зокрема підліткам, які мають порушення слуху і порушення зору властиві фактори емпатійності, емоційної інгібіції та недовіри до людей. Тобто такі підлітки більшою мірою, ніж їх однолітки з нормативної групи, схильні утримуватись від прояву власних почуттів та переживань, а також проявляти підозрілість стосовно інших, довше адаптуючись до нових осіб у власному оточенні. При цьому, після проходження етапу адаптації вони схильні, на противагу, бути більш емпатійними, відкритими до співчуття та співпереживання.

Таким чином, враховуючи два універсальних фактори, властивих всім підліткам та три фактори, спільних для представників груп Б і В, можемо констатувати співпадіння в даному контексті 5 з 10 факторів. Тобто особистісна структура підлітків з порушеннями слуху і зору на 50% є ідентичною. Це дозволяє говорити про існування специфічних факторів дизонтогенезу особистісного становлення, які не лише об'єднують вибірки підлітків з порушеннями зору і слуху, але і відрізняють їх від однолітків, які не мають таких порушень.

Виявлені закономірності підтверджують статистичну гіпотезу про наявність факторів дизонтогенезу та обумовлюють подальшу логіку емпіричного дослідження особистісного становлення підлітків, а також вибір інструментів практичної роботи з кожною із зазначених груп.

5.3. Психологічна типологізація підлітків з урахуванням генетичного контексту їх особистісного становлення

Спроби типологізації підлітків відповідно до їх індивідуальних або особистісних характеристик, особливостей функціонування пізнавальних процесів та ефективності у міжособистісній взаємодії були реалізовані як у

віковій психології, так і в педагогіці (Nelson et al., 2005; Казанская, 2008; Nonkalampi et al., 2009). Проте, більшість таких типологій мають формальний характер, тобто описують зовнішні, очевидні прояви процесу особистісного становлення або ж об'єктивні умови життя та діяльності підлітка. При цьому поза увагою залишається генетичний аспект його особистісного становлення, а також комплексність особистісної реалізації у трьох сферах: когнітивній, афективній та поведінковій. Нашим же завданням стало створення типології підлітків, в основу якої лягли б специфічні прояви кожної з цих сфер, а також було б враховано фактор онтогенезу або дизонтогенезу особистісного становлення. При такому підході відкриваються широкі перспективи перед напрямками діяльності, пов'язаними з практичною роботою, спрямованою на гармонізацію особистісної сфери підлітків, чиє становлення відбувається в контексті онто- або дизонтогенезу. Узагальнені дані про індивідуально-типологічні особливості цього процесу дадуть змогу розробляти та організовувати психопрофілактичний і психокорекційний вплив з урахуванням специфіки особистісного становлення підлітків та здійснювати індивідуально-орієнтований добір психологічного інструментарію, застосування якого дозволить досягнути максимальної ефективності в індивідуальній та груповій роботі з ними.

Для реалізації завдання даного етапу дослідження було використано метод кластерного аналізу, який традиційно застосовується для розбиття заданої вибірки об'єктів на підмножини (кластери) таким чином, щоб кожен кластер складався зі схожих об'єктів, а об'єкти різних кластерів істотно відрізнялися (Singer & Willet, 2003). Кластер – це група елементів, які характеризуються спільними властивостями, саме тому за допомогою кластерного аналізу ми спробували виокремити декілька відносно незалежних груп підлітків, орієнтуючись на особистісні якості та генетичний аспект їх становлення. Розглянемо більш детально процес реалізації даного завдання .

З метою класифікації респондентів було використано метод k-середніх. Для визначення кількості кластерів використовувався візуальний метод,

аналогічний до «Кам'яного осипу» у факторному аналізі з таким самим принципом інтерпретації (рис. 5.5). При використанні даного методу власні значення факторів можна зобразити у вигляді простого графіка. При цьому знаходиться таке місце на графіку, де спадання власних значень зліва направо максимально сповільнюється. Передбачається, що праворуч від цієї точки знаходиться тільки «факторіальний осип», котрий не є статистично значимим.

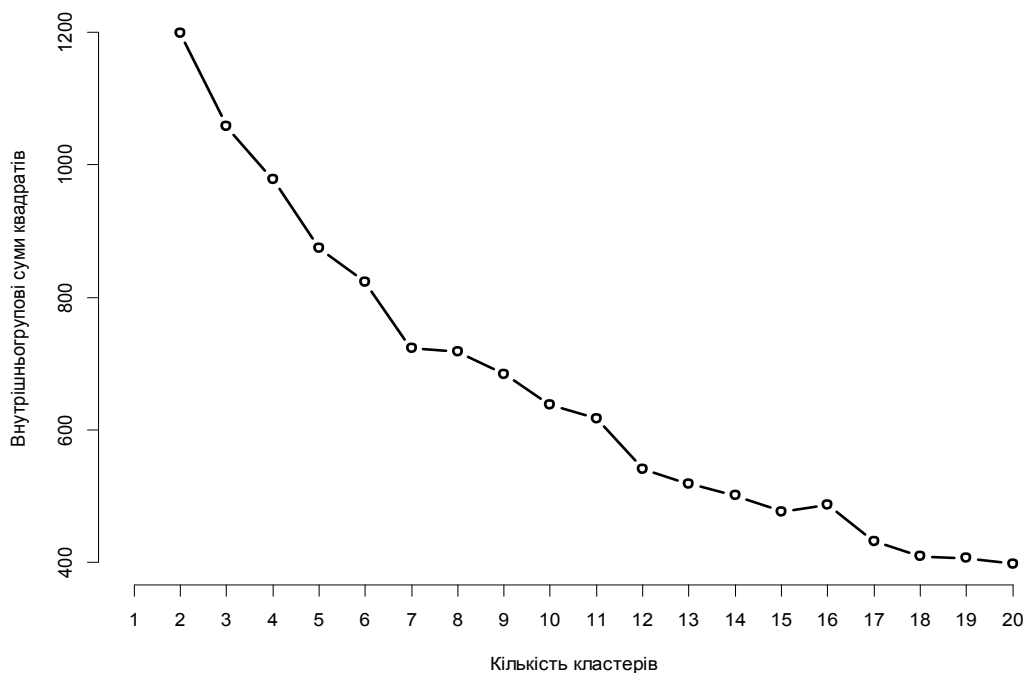


Рис. 5.5. Зменшення внутрішньогрупових сум квадратів відхилень від центру кластерів при послідовному виокремленні від 2 до 20 кластерів

Зменшення значень на графіку уповільнюється після сьомого кластеру, відповідно, слід виокремлювати 7 кластерів. Кожен із семи отриманих кластерів є повноцінним, відмінним від інших та може розглядатися як окремий особистісний тип. Усі кластери було проаналізовано окремо та у відношенні один до одного. Розглянемо детальніше статистичні та змістові характеристики отриманих кластерів. Перш за все варто звернутись до показників змістового наповнення кластерів, представлених у таблиці 5.7.

Очевидно, що кожен із семи виокремлених кластерів є своєрідним та відмінним від інших. При цьому по два кластери (2 і 3 та 1 і 5) включають переважно підлітків, які мають порушення слуху та зору відповідно. Водночас

до трьох інших кластерів (4, 6, 7) входять переважно респонденти, які належать до нормативної вибірки, тобто не мають порушень у роботі аналізаторів. Це вчергове підтверджує гіпотезу про наявність специфічних особистісних типів, властивих підліткам, чиє становлення відбувається в контексті онто- та дизонтогенезу.

Таблиця 5.7

Змістове наповнення кластерів

	Кластер						
	1	2	3	4	5	6	7
Агресивність	4	5	4	4	4	2	4
Сензитивність	0	4	3	5	1	6	2
Тривожність	0	3	5	2	5	5	3
Емотивність	3	5	2	4	2	5	3
Нед. самоконтроль	5	8	7	5	9	6	5
Підкорення	5	5	4	7	7	5	4
Недовіра	4	5	7	9	5	6	4
Дефективність	6	4	8	9	8	4	4
Соціальна ізоляція	8	4	6	8	10	9	4
Залежність	5	8	7	6	9	7	4
Некомпетентність	4	4	8	9	9	7	4
Очік. на катастрофу	6	6	10	6	8	9	4
Злиття	5	8	10	7	7	10	6
Особливий статус	5	6	10	7	4	4	6
Емоційна депривація	6	4	9	8	8	6	0
Покинутість	5	10	4	9	4	8	0
Самопожертва	5	7	10	7	5	7	6
Пошук визнання	4	5	7	4	9	7	4
Негативізм	6	10	6	5	7	8	4
Емоційна інгібіція	9	5	4	10	5	10	0
Очік. на покарання	5	4	10	5	4	10	0
Надвисокі стандарти	4	7	10	4	5	9	5
Поведінк. стратегія	Уник.	Альт.	Уник.	Уник.	Агрес.	Інтел.	Соц.п.
Статус	Б	А	А	В	Б	В	В

Візуальне представлення кожного кластера з виокремленням специфічних для його представників особливостей когнітивної, афективної та поведінкової сфер наведено на рисунку 5.6. При цьому кластери розподілені з урахуванням

генетичного аспекту особистісного становлення і кожному з них присвоєно специфічну назву, що відображає його змістове наповнення.

Перший кластер, що включає переважно підлітків, які мають порушення слуху, відповідає емотивно-підозріливому типу особистості (кластер 2 у Табл. 5.7). Для його представників характерним є домінування емоційної риси агресивності, а також схем покинутості та негативізму. Тобто такі підлітки схильні переживати власну ізолюваність і навіть, у разі достатньої кількості соціальних контактів, відчувати тривогу з приводу можливих порушень стосунків зі значущими іншими. Така недовіра до оточення та зневіра у власній цінності призводить до негативізму як форми вираження надмірної підозріливості та пошуку прихованих контекстів у міжособистісній взаємодії. Це, своєю чергою, спричиняє прояв підвищеної агресивності та актуалізацію соціальної тривоги і умовної самооцінки через вираження ворожості.



Рис. 5.6. Типологія особистості підлітків відповідно до контексту їх особистісного становлення

Відповідні переконання, переживання та поведінка є типовими для підлітків, які мають порушення слуху, оскільки труднощі у комунікації, що виникають внаслідок таких порушень, призводять до обмеженості інформації, яка надходить із зовнішнього світу. Така інформаційна фрагментарність стає передумовою формування помилкових дисфункційних переконань про загальні соціальні контексти міжособистісної взаємодії, а також про особисту цінність підлітка у власній свідомості. Це пояснює притаманність емотивно-підозріливого типу особистості саме тим підліткам, становлення яких відбувається в контексті аудіального дизонтогенезу.

Другий кластер, до якого також увійшли особи з цієї категорії, відповідає тривожно-дисфункційному типу особистості (кластер 3 у Табл. 5.7). Для підлітків, які сформували даний кластер, характерним є високий прояв особистісної тривожності, домінування одразу восьми дисфункційних когнітивних схем, а також поведінкової стратегії уникання. Як було зазначено у попередніх розділах, особи, які демонструють високі показники більш, ніж за трьома схемами, належать до умовної «групи ризику». Тобто високою є вірогідність у них загальної патологізації особистості, розвитку особистісних розладів, афективних та поведінкових порушень. Таким чином, для підлітків, які входять до даної групи, характерною є особистісна дисфункційність, яка проявляється в усіх сферах. На рівні когніцій їм властиве виражене депресивне румінування, переконання щодо власної неповноцінності та нездатності встановлювати і підтримувати міжособистісні взаємини, а також страх невдач та впевненість у власній нездатності досягти успіху. На афективному рівні провідною емоцією є тривога, яка виникає у зв'язку з перерахованими когнітивними переконаннями та підтримує усталені патерни поведінки. Такі патерни, що проявляються на поведінковому рівні, об'єднуються у загальну стратегію уникання. Тобто, у стресових та невизначених ситуаціях, а також в умовах новизни і відсутності досвіду таким підліткам властива тенденція до відмови від будь-якої діяльності навіть у випадку, якщо це може призвести до негативних наслідків. Відповідна поведінка унеможливорює набуття

корегуючого досвіду, який дозволив би представникам даного кластера змінити свої переконання щодо власних можливостей, а також щодо навколишнього предметного і соціального світу.

Отже, обидва кластери, які включили підлітків з порушеннями слуху, характеризуються дисфункційністю переконань та пов'язаними з цим неконструктивними емоційними та поведінковими проявами. Відповідно, більшість підлітків, які мають порушення слуху, стикаються з низкою психологічних проблем, обумовлених вербальною депривацією, а отже й недостатністю інформації про навколишній світ загалом та принципи міжособистісної взаємодії, зокрема. Наслідком цього стає нервово-психічна напруга, що реалізується залежно від специфіки особистісних проявів – як агресія, гнів та негативізм або ж як тривога, страх та прагнення уникати будь-яких ситуацій, які потенційно можуть стати стресовими. В обох випадках це призводить до відмови від активної діяльності, спрямованої на досягнення цілей, що, своєю чергою, підкріплює переконання щодо власної безпорадності та нездатності досягати успіху.

Проте, охоплюючи переважну більшість респондентів даної категорії (83% від загальної кількості), представлені особистісні типи не є єдино можливими для них. Так, деяка частина підлітків, які мають порушення слуху (17%), увійшла до кластерів, які включають переважно представників нормативної вибірки, тобто тих, чиє особистісне становлення відбувається в контексті онтогенезу. Це дозволяє стверджувати, що попри загальну тенденцію до дисфункційності, такі підлітки мають достатньо внутрішніх ресурсів для гармонізації власного особистісного становлення.

Наступні два кластера відповідають особистісним типам, притаманним підліткам, які мають порушення зору. Перший з них – уникаюче-відсторонений (кластер 1 у Табл. 5.7) – характеризується повною відсутністю прояву тривожності та сензитивності, домінуванням поведінкової стратегії уникання, а також актуалізацією лише однієї дисфункційної схеми – емоційної інгібіції. Зазначена схема визначає тенденцію до стримування почуттів та переживань, а

також до відмови демонструвати оточенню власні емоції через їх знецінення та переконання в тому, що вони є некорисними та недоречними. Таким чином, активація схеми емоційної інгібіції може стати причиною викривлення результатів діагностики афективної сфери, оскільки такі підлітки, знецінюючи власні емоції, свідомо або неусвідомлено можуть давати відповіді, які, на їх думку, є соціально-бажаними, тобто приховувати власну схильність до переживання тривоги, смутку та депресивних настроїв. При цьому, в дійсності вони стикаються не лише з цими емоціями, але й з деструктивними наслідками їх стримування. Однією з причин формування такого особистісного типу є візуальна депривація, у зв'язку з якою підлітки почуваються виключеними з загального контексту міжособистісної взаємодії. Відповідно, з одного боку, в них виникають емоційні реакції щодо власної ізолюваності, а з іншого – переконання про недоречність цих реакцій та необхідність їх стримування. З огляду на таке переконання своєю провідною стратегією вони обирають уникання, тобто відмову від досягнень та соціальних інтерацій, які потенційно можуть стати травматичними.

Другим особистісним типом, властивим підліткам, які мають порушення зору, став тривожно-експансивний (кластер 5 у Табл. 5.7). Його характерними особливостями є висока особистісна тривожність у поєднанні з низькою сензитивністю, а також домінування низки дисфункційних схем: недостатнього самоконтролю, соціальної ізоляції, залежності, некомпетентності, пошуку визнання. Очевидно, що всі ці схеми, хоч і належать до різних груп, стосуються, переважно, переконань суб'єкта про зміст, значення та роль міжособистісної взаємодії. Вони визначають прагнення справляти позитивне враження на оточення та займати високі позиції у соціальній ієрархії. Водночас, деякі з цих схем пов'язані з переживанням власної меншовартості та нездатності досягнути успіху, а відповідно і страху щодо можливого виключення з групи значущих інших. Актуалізація такої кількості схем необхідно призводить до підвищення рівня тривожності, яка в даному випадку приймає форму соціальної тривоги і прагнення отримати заохочення та

схвалення від оточення. Основною поведінковою стратегією підлітків, які належать до цього типу, є активні, агресивні дії. Тобто розрядка тривоги тут є можливою не внаслідок відмови від діяльності та уникання, а навпаки, в результаті активних дій, спрямованих на досягнення поставленої мети, а також хаотичної імпульсивності, що дозволяє зменшити рівень емоційної напруги.

Таким чином, особистісні типи, які властиві підліткам з порушеннями зору, є, певною мірою, протилежними. Унікаюче-відсторонений, будучи загалом достатньо гармонійним (з огляду на незначну кількість виражених дисфункційних схем), вирізняється тенденцією до стримання власних імпульсів, потягів і прагнень, відмови від будь-якої діяльності, результат якої може негативно вплинути на стабільний рівень психоемоційного благополуччя. На противагу цьому, тривожно-експансивний тип відрізняється достатньою патологізацією особистості (і за цим параметром може бути співвіднесений з характерним для групи А тривожно-дисфункційним типом), схильністю до сильних переживань та яскравого їх вираження у поєднанні з надмірною орієнтацією на думку інших.

Як і у випадку з підлітками, які мають порушення слуху, частина досліджуваних з порушеннями зору (11%) увійшла не до описаних вище кластерів, а до тих, які притаманні представникам нормативної групи, переважно (9%) до кластеру, який відповідає гармонійному типу особистості. Отже, не зважаючи на функціональний дизонтогенез, компенсаторні механізми особистісної сфери підлітків є достатніми для гармонізації їх становлення та досягнення достатнього рівня психоемоційного благополуччя.

За результатами дослідження, респондентам, які не мають порушень у роботі аналізаторів, властиві три особистісних типи: унікаюче-сензитивний, афективно-дисфункційний та гармонійний. Провідною характеристикою унікаюче-сензитивного типу (кластер 4 у Табл. 5.7), відповідно до його назви, є високий прояв особистісної сензитивності, тобто тенденції до зниженого настрою та депресивних рис у поєднанні з розвиненою здатністю розуміти почуття інших, співчувати та співпереживати. Типовими для таких підлітків є

когнітивні схеми недовіри, покинутості, дефективності, некомпетентності та емоційної інгібіції. Поєднання цих схем забезпечує актуалізацію переконання щодо власної меншовартості, нездатності досягати успіху та подібатись оточенню, а відповідно, і страху бути покинутим, втратити прихильність значущих осіб. Таким чином, підлітки, які входять до цього кластера, відрізняються емоційною орієнтацією на інших, з одного боку, та страхом втрати важливих стосунків – з іншого. Така дихотомія необхідно призводить до формування поведінкової стратегії уникання. Тобто відмова від будь-якої діяльності сприймається як єдиний спосіб запобігання невдач. Зокрема, у сфері міжособистісних взаємин відмова від стосунків розглядається як можливість уникнути травматичного досвіду соціальної взаємодії.

Очевидно, що унікаюче-сензитивний особистісний тип за низкою параметрів співпадає з притаманним підліткам, які мають порушення зору, унікаюче-відстороненим типом (див. рис. 5.7).

В обох випадках спостерігається знецінення своїх думок та переживань, відмова від яскравого прояву емоцій, тенденція до уникання та переживання власної некомпетентності в особистісному і соціальному плані. При цьому принципова відмінність між двома зазначеними типами спостерігається за параметром сензитивності. Відсутність прояву даної риси у респондентів з групи Б є свідченням їх емоційної відстороненості, дистанціювання від власних почуттів та переживань інших. Натомість істотний прояв сензитивності у досліджуваних з групи В говорить про їх афективну реактивність та емоційну орієнтацію на інших. Таким чином, будучи наділеними низкою спільних рис, підлітки, які мають порушення зору, відрізняються стриманістю, що іноді може приймати форму емоційної холодності. Орієнтуючись на результати наших наукових пошукувань у цій сфері, можемо припустити, що зазначена тенденція обумовлюється механізмами гіперкомпенсації. Тобто з метою недопущення травматичного емоційного досвіду відбувається редукція так званого афективного потенціалу особистості – її здатності сприймати та продукувати переживання, бути сензитивною.

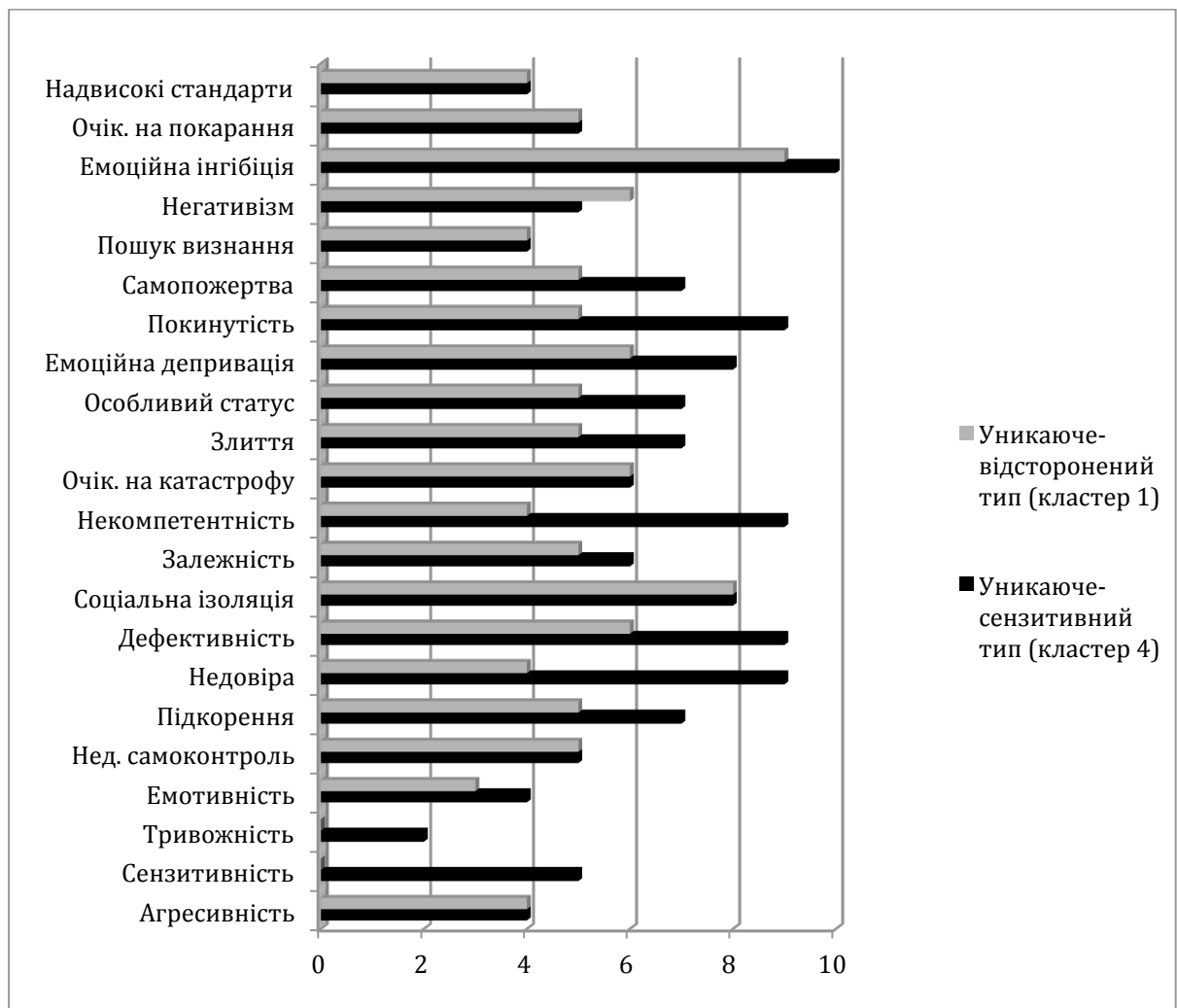


Рис. 5.7. Профілі середніх значень кластерів 1 та 4

Другий особистісний тип – афективно-дисфункційний (кластер 6 у Табл. 5.7) – притаманний представникам нормативної вибірки та відрізняється високим проявом майже всіх емоційних рис особистості (окрім агресивності) у поєднанні з актуалізацією шести когнітивних схем: соціальної ізоляції, надвисоких стандартів, очікування на катастрофу, злиття, емоційної інгібіції та очікування на покарання. Відповідно, таким підліткам властиві часті зміни настрою, чергування депресивних епізодів та періодів ейфорії, загальна особистісна тривожність, яка актуалізується у соціальній тривозі та може набувати форм генералізованого тривожного розладу. Крім цього, їм властивий перфекціонізм, який переважно набуває деструктивних форм, тобто обумовлює формулювання надмірно складних та амбітних цілей, досягнення яких є об’єктивно неможливим. Водночас невдачі у досягненні мети катастрофізуються та можуть породжувати тенденцію до самопокарання і

знецінення своїх досягнень. Провідною поведінковою стратегією представників цього особистісного типу є інтелектуалізація, тобто схильність до формулювання цілей та ініціації будь-якої діяльності тільки після ретельного аналізу ситуації та скрупульозного вибору з-поміж можливих альтернатив. Домінування такої стратегії пов'язане з проявами генералізованої тривоги, характерним симптомом якої є непереносимість невизначеності та прагнення передбачити усі можливі варіанти розвитку подій. Попри очевидні переваги така стратегія має також низку недоліків, до яких належить, зокрема, схильність до надмірних сумнівів навіть у ситуаціях, що не є принципово значущими, постійна нервово-психічна напруга, яка може призводити до порушення гомеостазу – сну, апетиту, загальної психоемоційної рівноваги та ін. Таким чином, два з семи виокремлених особистісних типи відрізняються вираженою дисфункційністю (див. рис. 5.8).

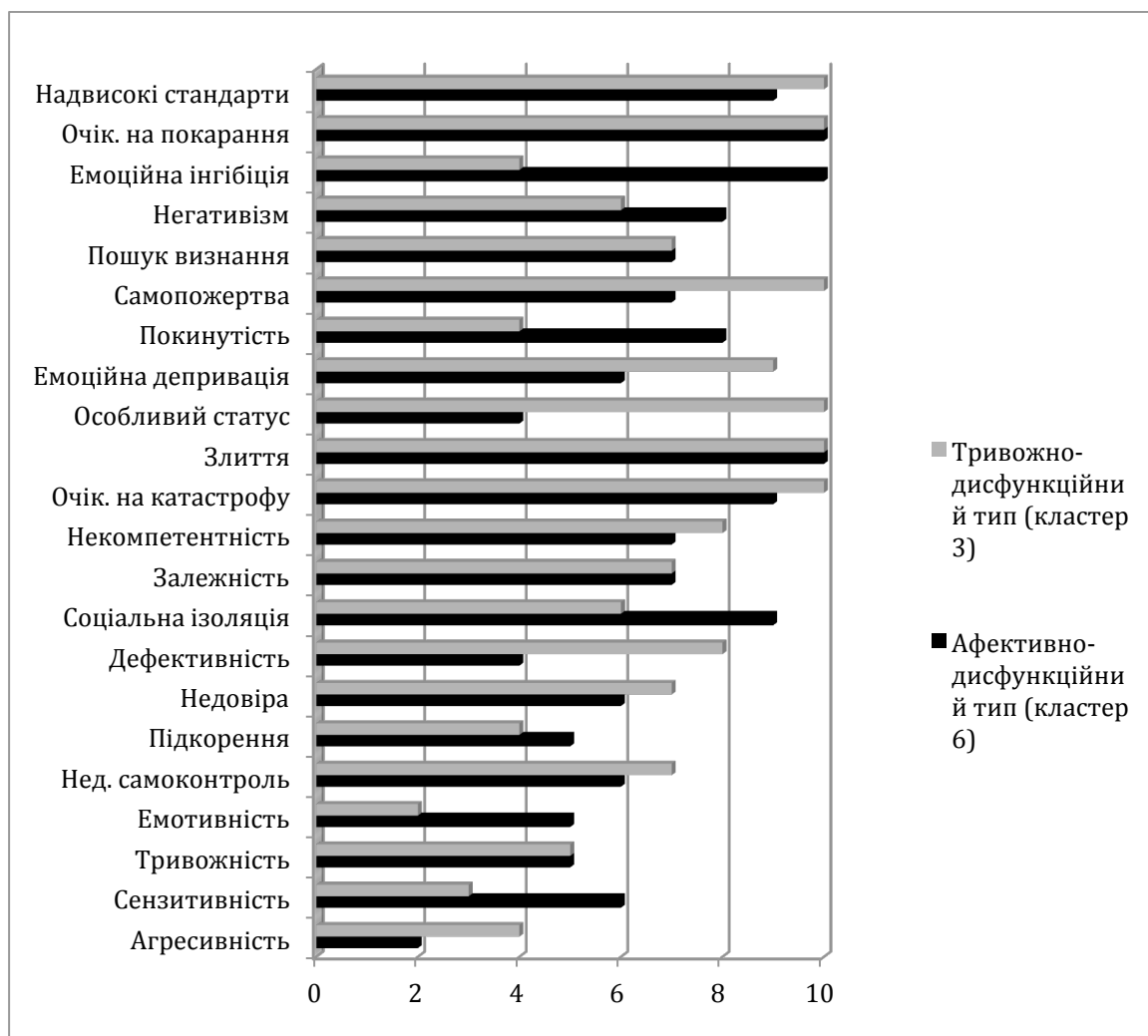


Рис. 5.8. Профілі середніх значень кластерів 3 та 6

Тривожно-дисфункційний тип (властивий підліткам, які мають порушення слуху) характеризується дещо зниженим афективним фоном, пов'язаним з відсутністю емоційних коливань та стабільно-пригніченим станом, а також відстороненою життєвою позицією. Водночас, для афективно-дисфункційного типу (властивого представникам нормативної вибірки) характерним є переживання широкого різноманіття емоцій, діапазон яких не обмежується тривожним спектром, а також прагнення до суцільного контролю не лише власного життя, але й об'єктивних подій навколишнього світу. Тобто принципова відмінність між цими двома типами полягає в активності життєвої позиції суб'єкта.

Останнім особистісним типом, виокремленим у результаті кластерного аналізу, став гармонійний тип (кластер 7 у Табл. 5.5). Характерною його особливістю є повна відсутність вираженого прояву емоційних рис та дисфункційних когнітивних схем. Підлітки, які увійшли до цього кластера, відрізняються здоровою, достатньою та адекватною емоційністю, розвиненим емоційним інтелектом, схильністю до об'єктивної оцінки власних переваг та «точок до зростання». У соціальній взаємодії вони проявляють орієнтованість на інших, відкритість, легкість у встановленні та підтриманні контактів. Саме тому провідною для них є поведінкова стратегія пошуку соціальної підтримки, тобто готовність у разі необхідності просити про допомогу та приймати її.

Зазначимо, що до даного кластера належать переважно представники нормативної групи, але також до нього увійшли і респонденти, чиє особистісне становлення відбувається в контексті дизонтогенезу. Так, гармонійний тип особистості притаманний 12% підлітків, які мають порушення слуху, та 9% їх однолітків з порушеннями зору. Відповідно, генетичний аспект особистісного становлення визначає особливості даного процесу, а функціональний дизонтогенез призводить до його патологізації та порушень психологічного благополуччя суб'єкта. Проте, за певних умов залишається можливим гармонійний перебіг процесу становлення особистості. Створення таких умов та їх реалізація у формі цілеспрямованого психологічного впливу склали

основу психопрофілактичних та психокорекційних програм, представлених у наступному розділі.

Аналізуючи загальний розподіл, структуру та змістову наповненість кластерів, а відповідно і типів особистості підлітків (рис. 5.9), можемо зробити наступні висновки.

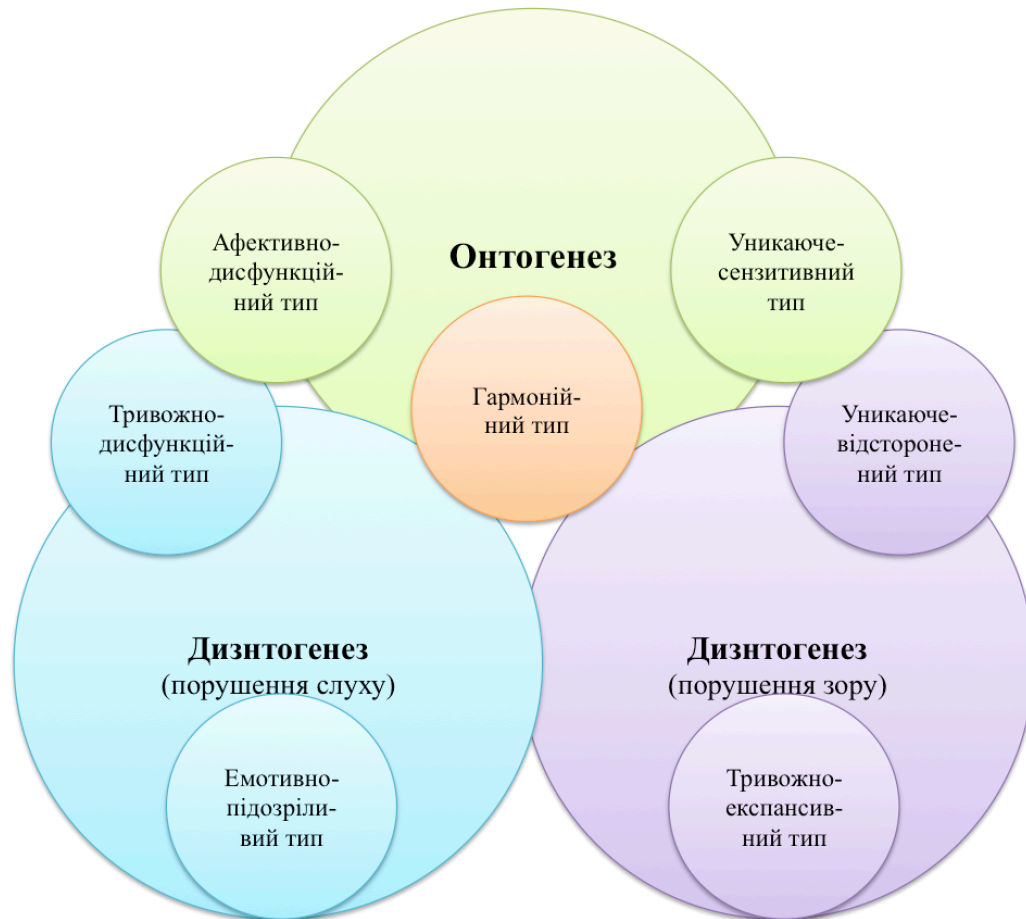


Рис. 5.9. Типи особистості підлітків

(з урахуванням онтогенезу та дизонтогенезу їх становлення)

По-перше, існують пари особистісних типів, змістові характеристики яких певною мірою співпадають, відрізняючись переважно кількісною мірою прояву окремих ознак. Загальна специфіка цих типів свідчить про їх дисфункційність, тобто наявність у їх структурі значної кількості проявів, що відображають порушення психоемоційного благополуччя. Існування таких пар типів, притаманних різним категоріям досліджуваних, свідчать про загальні лінії патологізації особистості, які можуть бути виокремлені та зафіксовані без урахування контексту особистісного становлення підлітків.

По-друге, з семи виокремлених особистісних типів тільки один є безумовно гармонійним, тобто таким, що відрізняється повною відсутністю прояву дисфункційних когнітивних схем та надмірно виражених емоційних рис. Для кожного іншого типу притаманними є крайні прояви афективності (гранично високі чи низькі показники) або актуалізація значної кількості дисфункційних когнітивних схем. З огляду на кризовість підліткового періоду, таке співвідношення типів може бути визнано нормативним. Водночас те, що гармонійний тип особистості є притаманним переважно представникам нормативної вибірки, дозволяє зробити висновок, що генетичний аспект особистісного становлення визначає загальну резильєнтність підлітків та їх здатність більш конструктивно долати нормативну вікову кризу.

По-третє, генетичний контекст становлення підлітків обумовлює формування їх особистісних проявів, які, своєю чергою, утворюють своєрідні типи особистості. Існують специфічні особистісні типи, притаманні винятково підліткам, становлення яких відбувається в контексті дизонтогенезу. При цьому кожен з кластерів, що відповідає особистісним типам, притаманним підліткам з нормативної групи, включає також деяку кількість їх однолітків, які мають порушення зору і слуху. Отже, функціональний дизонтогенез визначає специфіку особистісної сфери підлітків, але не є фактором, що суворо її обмежує. Відповідно, можливою та доцільною є робота з підлітками, чиє становлення відбувається в контексті дизонтогенезу, заснована на онтогенетичних принципах та спрямована на активацію компенсаторних механізмів. Результатом такої роботи має стати гармонізація особистісної сфери та успішне проходження нормативної вікової кризи.

5.4. Концептуальні узагальнення результатів психологічного дослідження онтогенезу і дизонтогенезу особистісного становлення підлітків

Результати теоретичного аналізу та емпіричного дослідження лягли в основу моделі особистісної сфери підлітків (рис. 5.10) та загальної концепції,

що пояснює генетичну обумовленість процесу їх становлення. Модель особистісної сфери кореспондує з наведеними вище теоретичними моделями сфер особистості (рис. 3.3–3.4) і включає дві підсистеми прояву ознак: універсальну та генетично-обумовлену.

В межах універсальної підсистеми актуалізуються окремі характеристики та загальні тенденції, що є спільними для підлітків без урахування контексту їх становлення (онтогенетичного або дизонтогенетичного). Зокрема, до них належать компоненти когнітивної, афективної і поведінкової сфер особистості та система взаємозв'язків між ними.

Усі зазначені сфери включають низку компонентів, прояв кожного з яких обумовлює інтенсивність прояву інших. Сила таких зв'язків є різною для різних сфер. Так, між компонентами когнітивної сфери існує стійкий двосторонній зв'язок: наявність в індивіда певних дисфункційних схем обумовлює домінування однієї з когнітивних спрямованостей і навпаки. Схожа тенденція є характерною і для компонентів поведінкової сфери (рівень домагань, досягнення та поведінкові стратегії). Натомість, в межах афективної сфери такі взаємозв'язки хоч і були виявлені, але їх кількісна представленість дозволяє говорити скоріше про тенденції, ніж про загальні закономірності.

Наступною універсальною характеристикою процесу становлення особистості підлітків є взаємна обумовленість когнітивної, поведінкової та афективної сфер. Іншими словами, складові кожної з цих сфер детермінують появу інших за таким алгоритмом: 1) підставою для формування емоційного відгуку на певні події та ситуації стає їх когнітивна обробка; 2) на основі афективних реакцій та когнітивної оцінки реалізується поведінковий відгук на ситуацію; 3) найбільш повторювані поведінкові реакції об'єднуються та утворюють патерни і стратегії поведінки; 4) вибір поведінкових стратегій обумовлює подальшу когнітивну оцінку та афективне реагування на подразники з навколишнього світу. Отже, прояв окремих сфер особистості є не лише взаємопов'язаним, але і взаємозалежним, тобто вплив на одну сферу необхідно призведе до істотних змін у двох інших.

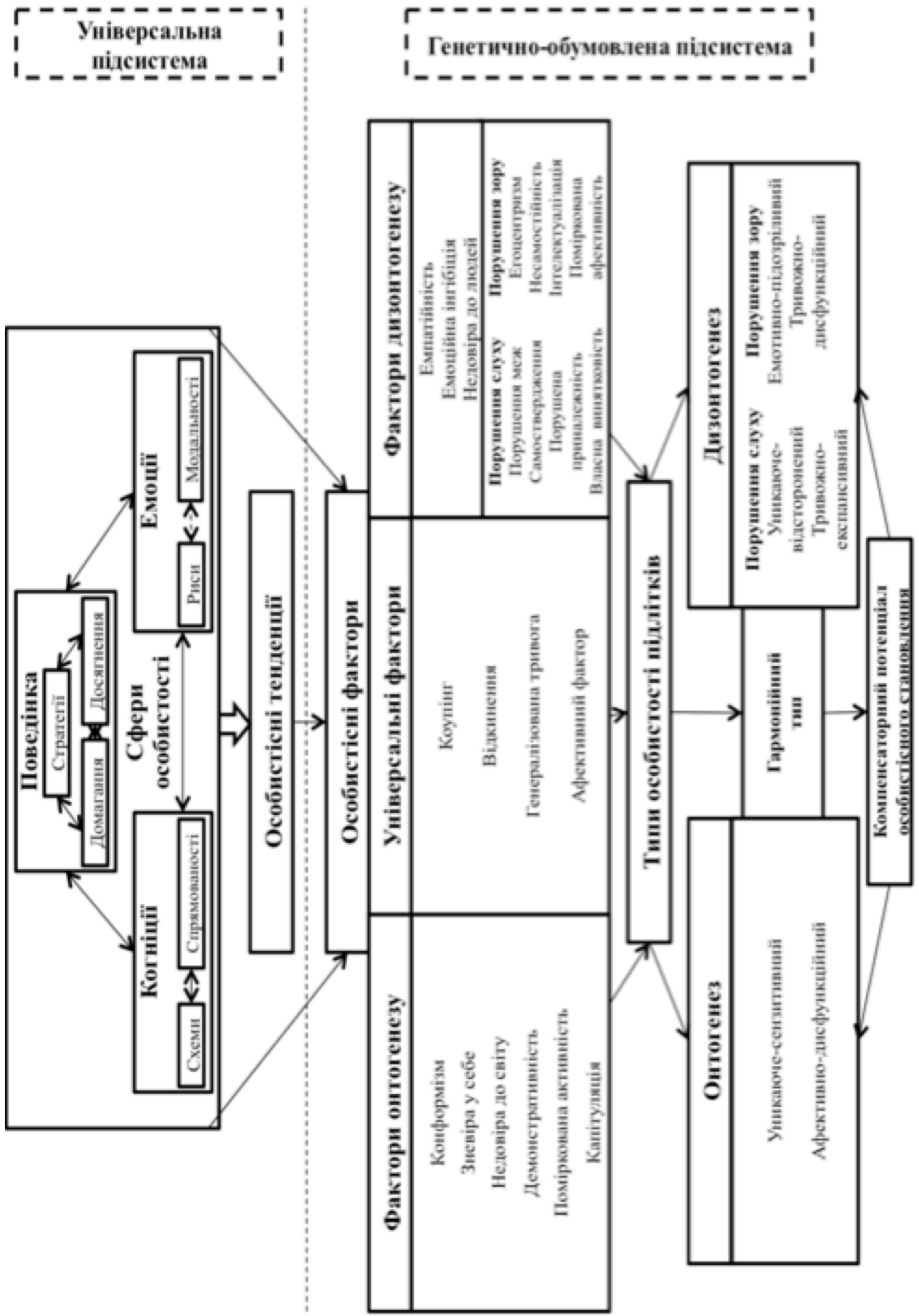


Рис. 5.10. Особистісна сфера підлітків залежно від генетичного контексту їх становлення

Врахування та активація таких закономірностей в ході психологічної роботи з підлітками дозволить активувати компенсаторні механізми та долати окремі дисфункційні особистісні прояви, цілеспрямовано підсилюючи ресурсні якості та риси.

Ще однією особливістю, спільною для всіх підлітків, є обумовленість прояву їх особистісних тенденцій характеристиками кожної з трьох сфер. З одного боку, це доводить, що провідні для індивіда когніції, емоції та поведінкові патерни є первинними персонологічними утвореннями. З іншого ж боку, це є свідченням того, що саме такі утворення лежать в основі формування окремих рис характеру, а також їх сукупностей, що й утворюють відповідні тенденції. Отже, робота з окремими сферами особистості дозволяє чинити цілеспрямований вплив на загальну структуру характеру. І, відповідно, універсальною є система внутрішньоструктурних зв'язків між когнітивною, поведінковою та афективною сферами, а також вплив характеристик цих сфер на формування загальних особистісних тенденцій. Водночас, змістова наповненість та спрямованість структури особистості є суттєво відмінною для підлітків, які мають порушення слуху і зору та їх однолітків, які не мають таких порушень. З огляду на це, дана підсистема особистості підлітків може вважатись генетично-обумовленою.

До генетично-обумовлених елементів в структурі особистості належать фактори, що являють собою своєрідне поєднання характеристик трьох сфер, а також похідних від них персональних тенденцій. При цьому чотири з них є спільними як для онтогенезу, так і для дизонтогенезу. До них належать фактори коупінгу, відкидання, генералізованої тривоги, а також афективний фактор.

Таким чином, для особистісної генези підлітків нормативною є підвищена афективність: схильність до сильних емоційних реакцій, часті зміни настрою та надання особливого значення своїм переживанням і почуттям (афективний фактор). Це цілком узгоджується з загальною психофізіологічною та нейропсихологічною організацією, характерною для осіб підліткового віку. Швидкі темпи змін та розвитку нервово-психічних утворень, а також активація

адаптаційних механізмів, необхідних для пристосування до нових умов життєдіяльності, є чинниками суттєвого виснаження нервової системи, що і провокує появу гіперболізованої емоційності.

Достатньо нормативною в контексті особистісної генези є також підвищена тривожність, схильність до страхів, пов'язаних з можливими небезпеками, невпевненість у власних силах та у можливості досягнути успіху (фактор генералізованої тривоги). Такі переживання обумовлюються великою часткою невизначеності, що має місце у житті підлітків та пов'язана з невідомістю майбутнього та перспективною необхідністю робити вибір, який визначає спрямованість всього подальшого життя (професійна орієнтація), а також недостатньою поінформованістю щодо принципів та механізмів соціальної взаємодії та пошуками оптимальних стратегій поведінки в соціумі. Перераховані чинники спричиняють підвищення нервово-психічної напруги та загального рівня тривоги.

Крім того, невизначеність у соціальній взаємодії та перехід спілкування з однолітками до категорії провідної діяльності сприяють стрімкому підвищенню суб'єктивного значення даних процесів, а відповідно і формуванню страху бути виключеним зі спільноти значимих інших (фактор відкидання). Отже, фрустрація потреби у приналежності є суттєвим стресовим чинником як в умовах онтогенезу, так і в умовах дизонтогенезу особистісного становлення.

Очевидно, що три з чотирьох універсальних особистісних факторів є певною мірою патологізованими, тобто пов'язаними з переживанням підвищеної напруги, стресу та тривоги. З огляду на кризовість даного вікового періоду, це співвідношення є цілком закономірним та таким, що відображає загальні закономірності психічної організації підлітків. Водночас четвертий фактор, універсальний як для онто-, так і для дизонтогенезу – це фактор коупінгу, який відповідає, передусім, за формування стратегій долаючої поведінки, їх вибір та активацію залежно від конкретної ситуації. Саме актуалізація даного особистісного фактору забезпечує резильєнтність підлітків та дозволяє їм підтримувати своє психоемоційне благополуччя або ж швидко та

ефективно відновлюватись після його порушення. Принципове значення відповідних навичок у період особистісної кризи й обумовило утворення даного фактору та його універсальність.

Інші фактори є чітко розподіленими між онтогенезом та дизонтогенезом. Так, в контексті онтогенезу особистісного становлення формуються фактори конформізму, зневіри у себе, недовіри до світу, демонстративності, поміркованої активності та капітуляції. Всі вони пов'язані з переживаннями типових для підлітків емоційних станів, а також з їх провідними когніціями та стратегіями поведінкового реагування на життєві ситуації. Зокрема, перераховані фактори забезпечують навички та готовність пристосовуватись до умов і тенденцій соціального оточення, проявляти себе та відстоювати власні межі, але, водночас, і відступати, коли це є необхідним.

Своєю чергою, дизонтогенез особистісного становлення визначає появу низки факторів, які, хоча і можуть бути співвіднесені з онтогенетичним, наділені також суттєвими специфічними характеристиками, які визначають їх унікальність. Частина таких факторів є загально-дизонтогенетичними, тобто спільними для всіх підлітків, становлення яких відбувається в контексті дизонтогенезу, інші ж специфікуються та різняться відповідно до характеру притаманних досліджуваним порушень.

До загально-дизонтогенетичних належать фактори емпатійності, емоційної інгібіції та недовіри до людей. Їх прояв та поєднання досить повно розкриває специфіку особистісної орієнтації зазначеної категорії підлітків. Так, фактор емпатійності свідчить про достатній розвиток емоційного інтелекту, уміння розрізняти почуття та переживання інших і готовність до емоційного відгуку на них. Водночас, фактор емоційної інгібіції визначає тенденцію до стримування власних почуттів та відмову від демонстрації оточенню своїх емоційних станів. Це може бути обумовлено двома групами страхів, притаманних підліткам, які мають порушення у роботі аналізаторів. Страх першої групи пов'язані зі знеціненням власних почуттів, а отже і переживанням через їх можливе знецінення з боку інших. Страх другої групи формуються в

результаті вербальної або візуальної депривації та пов'язаної з ними соціальної ізоляції, при якій індивід не має можливості вчасно та у повній мірі засвоїти моделі соціально-прийняттого прояву емоцій. Усвідомлюючи це та тривожачись через можливу недоречність або неконструктивність емоційно-забарвленої поведінки, вони з більшою або меншою мірою усвідомленості відмовляються від демонстрації актуальних для себе переживань.

Першопричини дизонтогенетичної універсальності фактора недовіри до людей є також очевидними і полягають у фрагментарності досвіду міжособистісної взаємодії, переживанні власної виключеності з загальної спільноти та нерозумінні окремих мотивів та причин вчинків інших. Внаслідок цього формується підозріливе ставлення та очікування негативних поведінкових проявів від оточення. Такі уявлення про соціальний світ визначають типові стратегії поведінки, які, частіше за все, передбачають відкритий прояв ворожості, негативізму або, натомість, уникання та прагнення дистанціюватись від інших. Все це призводить до ескалації напруги в міжособистісних взаєминах, що, своєю чергою, перешкоджає можливості формування корегуючого досвіду, а відповідно, і зміни переконань та стратегій поведінки.

Інші фактори дизонтогенезу специфікуються відповідно до типу порушення, притаманного підліткам. Так, особам, які мають порушення слуху, властиві фактори самоствердження, порушеної приналежності, власної винятковості та порушення меж, а тим, які мають порушення зору – егоцентризму, несамостійності, інтелектуалізації та поміркованої афективності. Кожен з цих факторів розкриває типові переконання підлітків про світ, емоції, що виникають у якості реакції на ці переконання, а також специфічні поведінкові прояви, які слугують засобом розрядки емоцій.

Знання особистісних факторів онтогенезу та дизонтогенезу дозволяє розширити розуміння змістових і динамічних характеристик процесу становлення підлітків та на основі цього підібрати коректну технологію і специфічний інструментарій для цілеспрямованої психологічної роботи з ними.

Мета такої роботи має полягати в полегшенні перебігу нормативного кризового періоду, усуненні патологічних проявів, а також підтриманні психоемоційного благополуччя.

Вивчення та аналіз сукупності характеристик особистості підлітків, а також генетично-обумовлених факторів дозволили виокремити сім типів особистості підлітків, що проявляються в процесі їх становлення та визначають специфіку протікання цього процесу. Як і представлені вище фактори, особистісні типи розподілені відповідно до онто- або дизонтогенезу їх прояву. Підліткам, чиє становлення відбувається в межах дизонтогенезу, притаманні унікаюче-відсторонений, тривожно-емотивний, тривожно-дисфункційний та емотивно-підозрливий типи. Як видно з назв, провідні характеристики кожного з них пов'язані з надмірним переживанням деяких емоцій (передусім тривоги), а також зі способами подолання цих переживань. В даному випадку вчергове простежується виокремлена вище схильність підлітків, чиє становлення відбувається в контексті дизонтогенезу, проявляти недовіру до світу та інших людей, а також уникати ситуацій міжособистісної взаємодії та прийняття важливих рішень. Відповідні особистісні прояви таких підлітків можуть бути позначені як ухильно-недовірлива поведінка.

Водночас для підлітків з нормативної вибірки характерними є афективно-дисфункційний та унікаюче-сензитивний типи, які, певною мірою, співвідносяться з особистісними типами, властивими їх одноліткам, що мають порушення слуху і зору. При цьому вони відзначаються схильністю до сильних, часто безпідставних переживань та тенденцією до підвищеної емоційної реактивності. Таким чином, попри деякі відмінності, що стосуються головним чином змістових характеристик типів та особливостей їх актуалізації, загальна дисфункційність та емоційна нестійкість є характерною для шести з семи особистісних типів підлітків, що охоплюють 82% вибірки. Виявлена закономірність є свідченням того, що, незалежно від генетичного контексту існування, переважна більшість осіб підліткового віку демонструють дисфункційні прояви когнітивної, поведінкової та афективної сфер на етапі

свого особистісного становлення, а, отже, потребують цілеспрямованої психологічної допомоги і фасилітації.

Втім, один з семи типів особистості може вважатись гармонійним, оскільки його представники відрізняються поміркованою емоційністю та загальною реалістичністю глибинних переконань про себе і навколишній світ. До цього типу належать переважно представники нормативної вибірки, але також і деяка частина їх однолітків, які мають порушення у роботі аналізаторів. Загальна представленість гармонійного типу з-поміж інших складає 18%, а відповідно структура особистості лише одного з п'яти підлітків є такою, що відповідає критеріям гармонійності та не потребує додаткових зовнішніх втручань для забезпечення оптимальних умов становлення.

Таким чином, в пошуках механізмів компенсації властивих підліткам порушень в психоемоційній сфері доцільною є апеляція до гармонійного особистісного типу та екстраполяція його характеристик на загальний процес становлення особистості. Тобто, ключові ознаки гармонійного типу можуть розглядатись як критерії гармонійності та, одночасно, як способи реалізації цих критеріїв. Використання їх у якості критеріїв дозволяє визначити межі гармонійності особистісного становлення, спільні для всіх підлітків без урахування генетичного контексту даного процесу. Такий уніфікований підхід є можливим з огляду на спільність низки ознак і властивостей особистості як підлітків, котрі мають порушення зору і слуху, так і їх однолітків, які не мають порушень у роботі аналізаторів, а також на універсальність гармонійного особистісного типу, що об'єднує представників трьох зазначених категорій.

З іншого боку, визначення, підтримка та підсилення характеристик гармонійності відкриває перспективи цілеспрямованої активації компенсаторних механізмів, апеляція до яких сприяє досягненню гармонійності особистісного становлення навіть тими підлітками, які не належать до гармонійного типу. При цьому відбувається операціоналізація представлених ознак як способів досягнення поставленої мети.

Отже, розуміння системно-змістової організації онтогенезу та дизонтогенезу особистісної сфери підлітків дозволяє: 1) постулювати наявність двох особистісних підсистем – універсальної та генетично-обумовленої – перша з яких охоплює загальні характеристики особистості підлітків, а друга розкриває специфічні ознаки, обумовлені онто- та дизонтогенезом; 2) пояснити універсальні, спільні для всіх підлітків особистісні структури та систему взаємозв'язків між ними; 3) визначити основні напрями формування та актуалізації внутрішньоособистісних відмінностей між підлітками, час становлення відбувається в контексті онто- та дизонтогенезу, на основі цих відмінностей виокремити та охарактеризувати особистісні фактори, які дозволяють пояснити типові когніції, емоції та поведінку підлітків; 4) виокремити особистісні типи, властиві підліткам з різних категорій та проаналізувати передумови їх формування і психологічний зміст реалізації; 5) сформулювати ідею щодо компенсаторності генетично-обумовлених особистісних проявів та щодо операціоналізації такої компенсаторності за рахунок використання типологічного підходу та цілеспрямованої трансформації типів. Загальну методологічну концепцію та окремі технічні аспекти практичної реалізації представлених положень наведено у наступному розділі даної роботи.

Висновки до розділу 5

Проаналізовано особистісний вимір онтогенезу та дизонтогенезу становлення підлітків. До загальних тенденцій цього процесу, притаманних всім підліткам без урахування контексту їх особистісного становлення, належать наступні: 1) вікове посилення дисфункційної схеми соціальної ізоляції та переконання щодо власної інаковості, не схожості на інших, а також страхи і тривоги, з приводу можливого виключення з соціально-значимої групи; 2) перехід від інтровертованості до екстравертованості, надання високого значення міжособистісній взаємодії та тенденція до розширення кола

такої взаємодії, що може приймати форму гіперкомпенсації когнітивної схеми соціальної ізоляції; 3) переважання поведінкової стратегії інтелектуалізації, тобто, з одного боку, розвиток здатності контролю імпульсів, а з іншого, формування навичок всебічної оцінки та аналізу ситуації.

Тенденції онтогенезу особистісного становлення полягають в:

- 1) зниженні рівня прояву схем з групи порушення меж, пов'язаному з встановленням власних кордонів та усвідомленням і повагою до особистих кордонів інших;
- 2) інтенсифікації переживання смутку у поєднанні зі зменшенням вираженості емоції радості, а відповідно у зниженні загального емоційного фону та актуалізації окремих проявів ангедонії;
- 3) поступовій відмові від поведінкових стратегій пошуку альтернатив і соціальної підтримки, тобто інтерналізація локусу поведінкового контролю і орієнтація на власні потреби, цілі, інтереси та цінності.

До тенденцій дизонтогенезу належать:

- 1) підвищення рівня прояву когнітивних схем дефективності, злиття та емоційної інгібіції та обумовлених ними переконань, пов'язаних з особистим знеціненням і тенденцією до відмови від вираження власних почуттів та переживань;
- 2) зростання особистісної емотивності та відповідної схильності до частих змін настрою, яскравих, подекуди полярних афективних переживань, труднощів в емоційній регуляції, які у поєднанні з когнітивною схемою емоційної інгібіції можуть формувати внутрішньопсихічні протиріччя, здатні деструктивно впливати на психоемоційний стан індивіда;
- 3) поступове зниження особистісної гнучкості, що реалізується в контексті переходу від спонтанності до ригідності та визначає, крім іншого, типові для особи поведінкові патерни, основним з яких є уникання – найбільш виражена стратегія поведінки підлітків, які мають порушення слуху і зору.

Таким чином, доведено, що особистісне становлення підлітків, які мають порушення зору і слуху, відбувається принципово інакше, ніж у їхніх однолітків, які не мають таких порушень. Врахування цього є необхідним в ході практичної роботи з зазначеними категоріями осіб, організація і загальна

методологія якої має виходити з особливостей особистісної сфери підлітків, що формуються в контексті онтогенезу або дизонтогенезу їх становлення.

Досліджено факторну структуру особистості респондентів. З'ясовано, що для всіх без виключення підлітків характерним є прояв десяти особистісних факторів. Зазначені фактори відображають типові для досліджуваних переконання про себе та інших, афективні стани, що виникають у відповідь на ці переконання, а також поведінкові прояви, обумовлені провідними когніціями та емоціями. Виявлено, що чотири фактори (коупінгу, відкидання, генералізованої тривоги та афективний фактор) є універсальними, тобто притаманними підліткам незалежно від генетичного контексту їх становлення. При цьому три з чотирьох універсальних особистісних факторів є певною мірою патологізованими, тобто пов'язаними з переживанням підвищеної напруги, стресу та тривоги. З огляду на кризовість даного вікового періоду таке співвідношення є цілком закономірним та таким, що відображає загальні тенденції психічної організації підлітків. Водночас четвертий фактор, спільний для всіх підлітків (фактор коупінгу) відповідає, за формування стратегій долаючої поведінки, їх вибір та активацію залежно від конкретної ситуації. Саме актуалізація даного особистісного фактору забезпечує резильєнтність підлітків та дозволяє їм підтримувати своє психоемоційне благополуччя або ж швидко та ефективно відновлюватись після його порушення. Принципове значення відповідних навичок у період особистісної кризи й обумовило утворення даного фактору та його універсальність.

Визначено, що окрім універсальних факторів, окремим групам підлітків притаманні також загальні та специфіковані фактори дизонтогенезу. До загальних належать фактори емпатійності, емоційної інгібіції та недовіри до людей. Специфіковані фактори, своєю чергою, відрізняються відповідно до характеру порушення, властивого їх носіям. Для підлітків, які мають порушення слуху характерні фактори поміркованої афективності, егоцентризму, несамостійності та інтелектуалізації, а для тих, які мають

порушення зору – фактори самоствердження, порушеної приналежності, власної винятковості та порушення меж.

Виокремлено фактори онтогенезу особистісного становлення підлітків, до яких належать фактори конформізму, капітуляції, недовіри до світу, демонстративності, зневіри у себе та поміркованої активності. Розуміння специфіки особистісних факторів та їх генетичної обумовленості дозволяє сформулювати уявлення про характерні ознаки особистісної сфери та компенсаторні механізми, що базуються на цих ознаках.

З урахуванням специфічних проявів когнітивної, афективної та поведінкової сфер, а також виокремлених факторів визначено та описано сім типів особистості підлітків, два з яких (унікаюче-сензитивний та афективно-дисфункційний) є типовими для онтогенезу, чотири (унікаюче-відсторонений, тривожно-експансивний, тривожно-дисфункційний та емотивно-підозріливий) – для дизонтогенезу і один (гармонійний) – є універсальним тобто притаманним підліткам з різних досліджуваних категорій. Особистісна типологія, в межах якої шість з семи типів є певною мірою дисфункційними, тобто такими, що характеризуються крайніми проявами афективності або актуалізацією значної кількості дисфункційних когнітивних схем, відображає нормативну кризовість підліткового періоду. Водночас те, що гармонійний тип особистості притаманний переважно представникам нормативної вибірки, дозволяє зробити висновок, що генетичний аспект особистісного становлення визначає загальну резильєнтність підлітків та їх здатність долати нормативну вікову кризу максимально конструктивно.

На основі теоретичних даних та результатів емпіричного дослідження розроблено модель особистості підлітків з урахуванням генетичного контексту їх становлення. В межах запропонованої моделі структура особистості розглядається як така, що реалізується у двох підсистемах: універсальній та генетично-обумовленій. Універсальною є система внутрішньоструктурних зв'язків між когнітивною, поведінковою та афективною сферами, а також вплив характеристик цих сфер на формування загальних особистісних тенденцій.

Своєю чергою, змістова наповненість та спрямованість особистісної сфери є суттєво відмінною для підлітків, які мають порушення слуху і зору та їх однолітків, які не мають таких порушень. Відповідно, дана підсистема особистості є генетично-обумовленою. Розуміння структурно-функціональної організації елементів особистісних підсистем дозволяє пояснити специфіку онтогенезу та дизонтогенезу особистісного становлення підлітків.

Доведено, що генетичний контекст становлення визначає специфіку особистісних проявів, але не є фактором, що суворо їх не обмежує. Відповідно, можливою та доцільною є робота з підлітками, чиє становлення відбувається в контексті дизонтогенезу, заснована на онтогенетичних принципах та спрямована на активацію компенсаторних механізмів. Результатом такої роботи має стати гармонізація особистісної сфери та успішне проходження нормативної вікової кризи. Загальну методологію та специфічні технології проведення такої роботи представлено у наступному розділі.

РОЗДІЛ 6. ТЕХНОЛОГІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ, СПРЯМОВАНОГО НА ГАРМОНІЗАЦІЮ ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ

6.1. Виокремлення та систематизація об'єктивних і суб'єктивних складових гармонійного особистісного становлення підлітків

Результати емпіричного пошукування дозволили зробити висновок, що специфіку перебігу процесу становлення особистості підлітків як в контексті онтогенезу, так і в контексті дизонтогенезу можна охарактеризувати, аналізуючи три особистісні сфери: когнітивну, афективну та поведінкову. Різнострамований взаємозв'язок між окремими компонентами цих сфер обумовлює цілісність формування вікових новоутворень та системність становлення основних рис і проявів особистості. Врахування результатів дослідження дозволило відповідно до кожної сфери виокремити складові, які характеризують гармонійне особистісне становлення підлітків. При цьому гармонійність процесу особистісного становлення ми вбачаємо у:

- 1) відповідності його віковим нормативам формування новоутворень;
- 2) суб'єктивному переживанні індивідом психоемоційного благополуччя;
- 3) готовності до наступного періоду вікового розвитку – юнацького віку.

Крім того, досягнення загальної гармонійності є можливим за рахунок ефективного функціонування кожної з трьох особистісних сфер. З огляду на це було виокремлено та систематизовано відповідні критерії гармонійності, а також параметри, відповідно до яких можна зробити висновок про їх патологізацію (рис. 6.1).

Критерієм гармонійного становлення когнітивної сфери є відсутність виражених дисфункційних схем, переважно позитивне самоставлення та переважно позитивне ставлення до світу. Як було зазначено вище, нормальною вважається повна відсутність притаманних людині дисфункційних схем або ж прояв не більш, ніж 3 схем. Якщо ж підліток демонструє високий рівень прояву

4 і більше з 18 схем, можна говорити про порушення гармонійності його особистісного становлення та загальну патологізацію цього процесу.

Позитивне ставлення до себе є результатом безумовної самооцінки та усвідомлення власної цінності. Втім, враховуючи нормативність достатньо різких коливань самооцінки в підлітковому віці, цей параметр варто вимірювати в контексті не абсолютних, а відносних величин. Саме тому тут використовується конструкт «переважно позитивне ставлення», який передбачає можливість прояву досить різноманітних аспектів самоставлення без порушення загального гармонійного перебігу особистісного становлення.

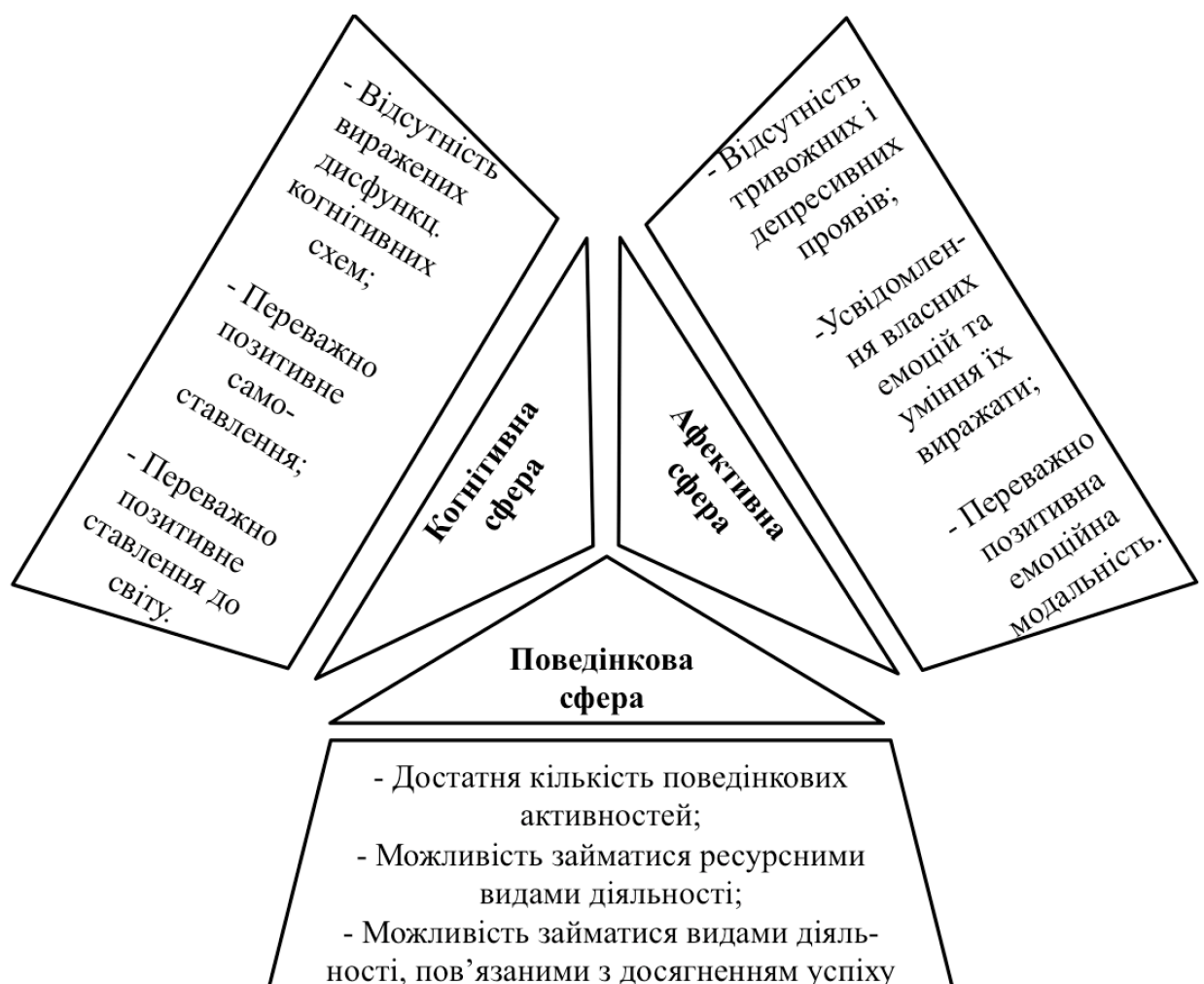


Рис. 6.1. Складові гармонійного особистісного становлення підлітків

Відповідний підхід фіксується також і в контексті ставлення до світу, який формується, передусім, з огляду на особливості міжособистісної взаємодії. Оскільки одним з основних видів провідної діяльності на цьому етапі є спілкування з однолітками, саме успішність або неуспішність у цій сфері

визначає низку параметрів світосприйняття, таких як: ставлення до інших людей, ставлення до навчання та академічна мотивація, оцінка власних можливостей та ін. Тут, як і в випадку з самоставленням, достатнім є переважання, а не абсолютна вираженість позитивного ставлення. Таким чином, реалізація трьох зазначених параметрів протягом всього процесу особистісної генези в підлітковому віці дозволяє говорити про гармонійність когнітивних проявів індивіда.

Гармонійне становлення афективної сфери особистості також реалізується за трьома параметрами. Першим параметром є відсутність тривожних і депресивних розладів, які традиційно постають одними з найбільш розповсюджених серед порушень емоційної регуляції та, за даними ВООЗ, зустрічаються у більш, ніж 20% осіб (World Health Organization, 2016). При цьому вони суттєво знижують якість життя, негативно впливають не лише на психологічне благополуччя індивіда, але й на його фізіологічний стан та здатні порушити процес становлення особистості підлітків, сповільнюючи його та спричиняючи формування патологічних особистісних рис.

Другий критерій, що входить до цієї сфери, охоплює усвідомлення власних емоцій та вміння конструктивно їх виражати, тобто передбачає достатній рівень розвитку емоційного інтелекту. Таке уміння сприяє зниженню психоемоційної напруги, що є особливо значущим в період підлітковості, коли емоційна регуляція порушується внаслідок психофізіологічних та гормональних змін.

Третім критерієм гармонійної підліткової емоційності є переважання в індивіда позитивної емоційної модальності, яка забезпечує становлення притаманного особі загального фону почуттів, переживань та настрою, що є передумовою для формування низки особистісних рис і проявів.

Складовими гармонійного прояву поведінкової сфери в період підлітковості є достатня кількість поведінкових активностей, можливість займатися ресурсними видами діяльності та досягати об'єктивного успіху. Поведінкові активності – це певні види діяльності індивіда, пов'язані з

активацією, передусім, фізичної сфери. Заняття ними сприяє насиченню головного мозку киснем, синтезу низки гормонів, в тому числі й ендорфінів, що відповідають за підтримання позитивного психоемоційного стану (Martell, Dimidjian & Herman-Dunn, 2010). Відповідно, депривація цих активностей не лише сповільнює фізичний розвиток організму, який є принципово важливим на етапі підлітковості, але й сприяє пригніченню емоційної сфери та появі депресивних проявів, котрі, як було зазначено вище, є передумовою формування патологічних рис особистості. Отже, гармонійне особистісне становлення обов'язково передбачає достатню кількість поведінкових активностей.

Ресурсні види діяльності можуть бути пов'язані не лише з фізичною (заняття спортом, туризм, активні прогулянки та ін.), але також і з інтелектуальною активацією (живопис, читання, вирішення складних інтелектуальних завдань та ін.). Їх виконання пов'язане з відчуттям суб'єктивного задоволення та особистої реалізації. Такі види діяльності сприяють подоланню надмірної нервово-психічної напруги і відновленню психоемоційного благополуччя, без якого гармонійне становлення особистості є неможливим (Lam, Jones & Hayward, 2010).

Нарешті, можливість досягати успіху в певних видах діяльності, будучи однією з форм ресурсних активностей, дозволяє особі усвідомлювати власну цінність та впливає на становлення ставлення до себе та до навколишнього світу, що є ключовими компонентами когнітивної сфери.

Отже, очевидним є те, що кожен з трьох компонентів структури особистості не лише включає параметри, без реалізації яких гармонійне становлення особистості стає неможливим, але, як було доведено результатами емпіричного дослідження, є тісно пов'язаним з двома іншими. Це дозволяє припустити, що у разі депривації одного з цих компонентів у період особистісного становлення, можливою є компенсація його функціонування за рахунок активації двох інших. Така ідея склала теоретико-методологічну

основу розроблених заходів, спрямованих на гармонізацію особистісного становлення підлітків.

Методологічна концепція зазначених заходів (а саме корекційних та профілактичних програм) передбачала універсальний підхід при роботі як в контексті онтогенезу, так і в контексті дизонтогенезу особистісного становлення. Тобто, при роботі з підлітками з кожної з трьох досліджуваних груп використовувались аналогічні програми, які в деяких випадках передбачали окремі модифікації технічного характеру, спрямовані на адаптацію цих програм для роботи з особами, які мають порушення слуху і зору. Крім того, окремі елементи програм були адаптовані для роботи в змішаних групах в контексті інклюзивного освітнього простору.

Загальна ідея корекційних програм полягала у виявленні в ході психологічної діагностики підлітків, процес особистісного становлення яких за двома та більше параметрами не відповідає критеріям гармонійності, з'ясуванні причин такої невідповідності та реалізації цілеспрямованого психологічного впливу на кожну з трьох сфер їх особистості. Теоретичною основою таких програм стали ідеї когнітивно-поведінкового підходу у психології та психотерапії про те, що зміна типових для індивіда дисфункційних когніцій на більш конструктивні, а також розвиток навичок організації власної поведінкової активності дозволяє суттєво змінити психоемоційний стан та досягнути достатнього рівня психологічного благополуччя (Westbrook, Kennerley & Kirk, 2007; McMullin, 2009; Robinson, M., Watkins & Harmon-Jones, 2013 та ін.). При цьому психологічна діагностика здійснювалась з використанням тих самих діагностичних методик, що й основна частина емпіричного дослідження.

У випадку, коли суттєвих порушень в жодній з трьох особистісних сфер виявлено не було, приймалось рішення про доцільність застосування профілактичних програм, спрямованих не на корекцію, а на загальну психогігієну та психологічну профілактику патологізації процесу особистісного становлення. Такі програми є менш директивними, ніж корекційні,

орієнтованими на віднайдення й актуалізацію ресурсів особистості, та передбачають більш гнучку інтенсивність реалізації. Детальна характеристика корекційних та профілактичних програм представлена у параграфі 6.2, а результати їх впровадження – у параграфі 6.3 даного розділу.

6.2. Організація цілеспрямованого психологічного впливу на процес особистісного становлення в онтогенезі та дизонтогенезі. Теоретичні, методологічні та прикладні аспекти

Визначення критеріїв гармонійного особистісного становлення підлітків дозволило розробити модель цілеспрямованого психологічного впливу, мета якого полягає в полегшенні перебігу кризового етапу особистісного становлення в підлітковому віці та формуванні суб'єктивного відчуття задоволеності підлітків власним життям. Досягнення зазначеної мети стало можливим за рахунок реалізації наступних завдань: 1) виокремити аспекти психічного життя підлітків, цілеспрямований вплив на які дозволить гармонізувати процес їх особистісного становлення; 2) визначити загальну методологію та підібрати окремі методи і техніки цілеспрямованого психологічного впливу; 3) на основі визначеної методології створити програми психокорекційної, а також психопрофілактичної роботи з підлітками; 4) емпірично перевірити ефективність такої роботи з підлітками, чие особистісне становлення відбувається в межах онто- та дизонтогенезу.

Виокремлення аспектів психічного життя підлітків, цілеспрямований вплив на які дозволить гармонізувати процес їх особистісного становлення, відбувалось з урахуванням наведених вище критеріїв. Таким чином, було визначено по три критерії, які характеризують гармонійне становлення особистості в кожній з трьох сфер: когнітивній, афективній та поведінковій. В результаті психологічної діагностики було сформовано дві групи підлітків. До першої з них увійшли ті досліджувані, особистісне становлення яких є загалом гармонійним, а до другої – ті, у яких була зафіксована патологізація цього

процесу за трьома або більше критеріями. Відповідно, для досліджуваних першої групи було розроблено тренінгову психопрофілактичну програму, а для другої – програму психологічної корекції.

Як було зазначено вище, методологічну основу психокорекційної та психопрофілактичної програм склали теоретичні положення когнітивної та поведінкової психології, а також практичні алгоритми когнітивно-поведінкової терапії. Логіка тренінгового процесу базувалась на принципах цілісності, системності та детермінізму. Тобто особистісна сфера розглядалась як єдине ціле, яке вміщує в собі низку структурних компонентів, поєднання котрих наділяє її особливими, специфічними якостями, характеристики яких є більш широкими, ніж сума характеристик кожної окремої якості. Водночас, поєднання цих якостей, параметрів та сфер формує єдину систему, модифікація окремих складових якої призводить до видозмінення інших, а відповідно, і до трансформації всієї системи. При цьому, будь-які зміни, що відбуваються в особистісній сфері, мають свою обумовленість та специфічну генезу, яка безпосередньо визначає особливості їх прояву.

Як корекційна, так і профілактична програми передбачають:

1. Чітке погодинне планування роботи з визначеними відповідно до кожного етапу критеріями ефективності. Після завершення кожного робочого етапу передбачено проведення тренером-психологом моніторингу відповідності роботи зазначеним критеріям.

2. Погодинне планування, яке спрощує можливість інтеграції програми в освітньо-виховний процес загальноосвітніх та спеціальних навчальних закладів. Реалізація програми може відбуватись в межах регулярних виховних годин, годин з психологом або уроків психології, якщо останні передбачені навчальним планом.

3. У психокорекційній програмі окремі робочі блоки присвячено кожній з особистісних сфер (когнітивній, афективній та поведінковій), в психопрофілактичній програмі тематика робочих блоків ущільнена, об'єднана та доповнена додатковими змістовими елементами. Кожна програма передбачає

окремі блоки знайомства і залучення до роботи, а також підведення підсумків і стратегічного планування реалізації набутих навичок у повсякденному житті.

4. Після завершення групової роботи в межах кожного блоку передбачено виконання учасниками домашніх завдань, яке триває протягом всього часу між зустрічами. Домашні завдання включають покрокову реалізацію нових способів поведінки, самоаналіз та ведення самозвітів, заповнення психодіагностичних шкал і опитувальників, порівняння їх результатів та визначення динаміки змін.

5. Залежно від загальної динаміки та ефективності групової роботи можливим є корегування тривалості опрацювання кожного змістового блоку.

Беручи участь у профілактичній та корекційній роботі, підлітки опрацьовують такі поняття, як: 1) «емоції», «почуття», «емоційний інтелект», «емоційне реагування», «емпатія»; 2) «когніції», «типові когніції», «автоматичні думки», «корисні ментальні активності», «цінності», «майндфулнес», 3) «поведінкові патерни», «поведінкові стратегії», «ресурсні поведінкові активності». Крім того відбувається опанування наступних навичок: самоаналіз і рефлексія, управління емоціями та планування поведінкових активностей. Підлітки навчаються розпізнавати власні емоційні стани та конструктивно їх виражати, аналізувати свої особистісні прояви та знаходити сфери найбільш оптимальної реалізації для них, інтегрувати у свою щоденну діяльність ресурсні активності та практики усвідомленості (майндфулнес). У випадку психологічної корекції окрема увага приділяється усуненню факторів, які порушують гармонійність особистісного становлення та формуванню ефективних стратегій поведінки, емоційного реагування і ментальних активностей.

Формами роботи є інтерактивні міні-лекції, тренінгові та ігрові вправи, робота з бланками і стандартизованими формами звітів, групова робота, презентації, елементи психодрами та арт-терапевтичні техніки.

Аналіз ефективності реалізації програм здійснюється за рахунок оцінювання відповідності профілактичного та корекційного процесу виокремленим критеріям ефективності. При цьому використовуються як якісні,

так і кількісні показники. Якісними показниками є результати спостереження психолога-тренера за групою, його бесіди з учасниками, рефлексії та зворотний зв'язок учасників перед завершенням кожного робочого етапу. До кількісних методів належать показники психологічної діагностики, що проводиться з використанням стандартизованих опитувальників та суб'єктивних шкал на початку, в процесі та після завершення роботи (Дюссельдорфський опитувальник схем для дітей (DISc), Опитувальник тривожних розладів (SCAREDc), Опитувальник депресивних розладів(MFQc)).

Характерною особливістю реалізації цих програм є проблемна орієнтованість роботи, що досягається за рахунок залучення учасників до активного обговорення усіх питань та тем, які опрацьовуються; дискутування у випадку неоднозначного трактування окремих аспектів тренінгового процесу або проблем як особистісного, так і загального характеру, що постають в ході робочого процесу; уміння самостійно знаходити відповіді на запитання тренера, інших учасників та свої власні. В межах проблемно-діалогічної роботи під наставництвом психолога-тренера відбувається оволодіння знаннями та опанування уміннями і навичками, які надалі інтеріоризуються та інтегруються у власний досвід підлітків, сприяючи гармонійності перебігу процесу їх особистісного становлення.

Програма психологічної корекції реалізувалась в 6 етапів (див. табл. 6.1). Кожен етап тривав 1 тиждень та передбачав 1 групову психокорекційну зустріч і самостійне опрацювання набутих навичок. Запрограмована тривалість зустрічей – 2 астрономічних години. Втім, як було зазначено, передбачено можливість корегування формальних аспектів реалізації програми. Зокрема, з метою її інтеграції у навчально-виховний процес закладів загальної середньої освіти та спеціалізованих загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів), можливим є поділ роботи над кожним етапом на 3 академічні години (3 уроки). При цьому рекомендованим є проведення зустрічей, присвячених одному змістовому блоку, в межах одного тижня.

Характеристика етапів психокорекційної роботи

Назва	Зміст роботи	Критерії ефективності
Залучення до психокорекційної роботи	1. Знайомство. 2. Психоедукація.	1. Учасники знайомі один з одним та готові до взаємодії в межах корекційної роботи. 2. Учасники розуміють мету корекційної роботи та доцільність власної участі у ній.
Робота з поведінкою (I етап)	1. Планування поведінкових активностей. 2. Пошук ресурсів.	1. Учасники практикують регулярні корисні поведінкові активності. 2. Учасники усвідомлюють, які види діяльності є для них ресурсними та вміють використовувати їх для відновлення психологічного благополуччя.
Робота з емоціями	1. Розвиток емпатії. 2. Розвиток навичок емоційної регуляції.	1. Учасники вміють впізнавати та називати власні емоції, а також розпізнавати емоції інших та конструктивно на них реагувати. 2. Учасники вміють управляти власними емоціями та виражати їх в доречний спосіб
Робота з когніціями	1. Навчання дистанціюванню від думок. 2. Ознайомлення з корисними ментальними активностями.	1. Учасники розуміють доцільність дистанціювання від некорисних думок та вміють його практикувати. 2. Учасники усвідомлюють, які види ментальної активності є для них ресурсними та вміють використовувати їх для відновлення психологічного благополуччя.
Робота з поведінкою (II етап)	1. Розробка і втілення у життя нових поведінкових стратегій.	1. Учасники мають навички формування стратегій поведінки, на основі власних життєвих цілей та цінностей, а також вміють впроваджувати їх у своє повсякденне життя.
Оцінка отриманих результатів + рефлексія	1. Узагальнення набутого досвіду. 2. Формулювання довгострокової життєвої перспективи.	1. Учасники розуміють надбання, отримані в ході психокорекційної роботи та вміють реалізувати їх, а також усвідомлюють свої сильні сторони та точки до зростання. 2. Учасники мають сформульовані довгострокові цілі та стратегію їх досягнення.

В ході групових зустрічей відбувалось обговорення тематики роботи на тиждень, ознайомлення з новими техніками і способами діяльності, тренувальне відпрацювання навичок та їх застосування. Крім того, на початку

кожної наступної зустрічі проводилось обговорення результатів самостійної роботи протягом тижня, уточнення і корегування цілей та алгоритмів їх реалізації.

Водночас, самостійна робота передбачала впровадження набутих в тренінгових умовах навичок у реальне повсякденне життя та аналіз ефективності даного процесу за допомогою тестових та інших моніторингових завдань, а також стандартизованих самозвітів.

На першому етапі відбувалось залучення підлітків до психокорекційної роботи. При цьому значна увага приділялась психоедукації стосовно питань особистісного становлення, психологічних особливостей підліткового віку та загальних принципів підтримання психоемоційного благополуччя. Критерієм ефективності реалізації першого етапу стало розуміння учасниками мети корекційної роботи та доцільності власної участі у ній. В якості домашнього завдання на даному етапі підліткам пропонувалось за допомогою спеціально розроблених стандартизованих бланкових форм для самозвіту визначити власні особистісні якості, а також типові для себе думки і переконання та ін.

Другий етап роботи було присвячено відновленню психологічного ресурсу учасників. При цьому ми виходили з припущення, що порушення гармонійності особистісного становлення призводить до підвищення психоемоційної напруги, яка, своєю чергою, знижує загальну якість життя. Тому, переходу до активної глибинно-орієнтованої роботи передував блок занять, спрямований на підвищення рівня суб'єктивного благополуччя за рахунок регулярного практикування ресурсних поведінкових активностей. На даному етапі учасники складали списки активностей, що є ресурсними для них, та планували способи їх впровадження у своє повсякденне життя. Домашнім завданням на цьому етапі стало звітування про щоденне практикування ресурсних активностей та моніторинг змін в психоемоційному стані, що супроводжували таку діяльність.

На третьому етапі відбувалась робота на рівні афективної сфери. При цьому основна увага приділялась формуванню емоційної компетентності

учасників, тобто опануванню ними навичок розпізнавання власних емоцій та вміння конструктивно їх виражати, а також розуміти емоції та переживання інших. Зазначені навички є не лише необхідними складовими гармонійного становлення емоційності, але й детермінантами соціальної успішності суб'єкта. Адже емоційна компетентність (як результат розвиненого емоційного інтелекту) дозволяє індивіду краще розуміти оточення, розпізнавати їх афективні стани та обирати доцільні стратегії інтерперсонального реагування. Зважаючи на те, що комунікація з однолітками є провідною діяльністю у підлітковому віці, можна припустити, що її успішність визначає особливості формування низки особистісних якостей та проявів, таких як ставлення до себе та навколишнього предметного і соціального світу, відкритість новому, толерантність до невизначеності та ін. Тому особливої актуальності набуває розвиток комунікативної компетентності саме в підлітковому віці, особливо у випадках, коли спостерігається порушення загальної гармонійності процесу особистісного становлення. Критерієм ефективності роботи на даному етапі стало сформоване вміння учасників розпізнавати власні емоції та управляти ними, а також розуміти емоції інших і конструктивно на них реагувати.

Психокорекційні втручання на четвертому етапі роботи відбувалися на рівні когнітивної сфери особистості. В даному контексті було приділено увагу розвитку в учасників навичок розпізнавання різних типів когніцій та опануванню технік роботи з автоматичними думками. Саме автоматичні думки є первинним фактором, що визначає особливості реагування індивіда на ситуації, події та інших людей. При цьому, негативні автоматичні думки пригнічують загальний емоційний стан, знижують рівень домагань особистості та її готовність до активної діяльності (Вестбрук, Кеннерлі & Кірк, 2014). Тому критерієм ефективності роботи учасників на даному етапі стало розуміння ними доцільності дистанціювання від некорисних думок та вміння його практикувати, а також усвідомлення того, які види ментальної активності є ресурсними саме для них. Реалізація таких активностей з метою відновлення

власного психологічного благополуччя стало домашнім завданням для учасників на цьому етапі.

На п'ятому етапі роботи фокус уваги знов змістився на поведінкову сферу. Проте, якщо раніше поведінкові активності використовувались лише в якості джерела ресурсних переживань, то тепер даний блок психокорекційної роботи передбачав створення і втілення у життя нових поведінкових стратегій, розроблених з урахуванням життєвих цілей та цінностей. Втілення таких стратегій є можливим лише у випадку наявності деталізованого поетапного плану дій. Тому робота в груповому форматі передбачала обговорення учасниками своїх життєвих стратегій та створення деталізованих планів їх реалізації, а в якості домашнього завдання на п'ятому етапі передбачався самомоніторинг виконання запланованих поведінкових активностей.

Останній етап психокорекційного процесу було присвячено оцінці отриманих результатів та підведенню підсумків. При цьому відбувалось не лише узагальнення набутого досвіду, але й формулювання довгострокової життєвої перспективи з урахуванням нових навичок та умінь. Після останньої корекційної зустрічі учасники також отримували домашнє завдання, орієнтовний час роботи над яким складав півроку після завершення безпосередньої групової взаємодії. Тобто, якщо до цього, звітуючи про свої успіхи, невдачі, знахідки та інсайти перед іншими членами групи, учасники несли перед ними умовну відповідальність за впровадження опанованих навичок, то пізніше такий зовнішній фактор контролю нівелювався. Таким чином відбувалась інтерналізація набутого досвіду та переміщення локусу контролю з зовнішнього у внутрішній план.

Матеріально-технічне оснащення, необхідне для організації психокорекційної роботи, включало окрім традиційних для такої діяльності приміщення, канцелярського приладдя та ін., також і спеціально розроблені друковані брошури, які мали назву «Щоденник пошуку себе справжнього». Такі щоденники включали шість розділів, відповідно до шести етапів роботи, та вміщували такі елементи: 1) коротку інформаційну довідку, присвячену

тематиці роботи в межах кожного етапу; 2) завдання для домашнього опрацювання та стандартизовані форми для звітування про їх виконання; 3) тестові завдання для перевірки ефективності засвоєння нових знань та успішності впровадження у практику нових навичок; 4) шкали та опитувальники для моніторингу динаміки змін, що відбуваються з особою, а також для більш глибокого самопізнання; 5) відкриті запитання та завдання у форматі есе, спрямовані на стимулювання учасників до рефлексії, глибокого аналізу власних вчинків, почуттів та думок, пошуку своїх ресурсів та точок до зростання. Заповнення таких щоденників відбувалось протягом тижня між зустрічами, а також протягом шести місяців після останньої зустрічі, оскільки, як було зазначено, домашні завдання останнього етапу роботи були відтермінованими у часі та передбачали довготривалу самостійну роботу підлітків, спрямовану на впровадження у повсякденне життя набутих знань та навичок.

Описану програму корекційного впливу було впроваджено в роботу з чотирма групами підлітків, перші три з яких відповідають групам, що були виокремлені в межах емпіричного дослідження (група А – підлітки, які мають порушення слуху, група Б – підлітки, які мають порушення зору, група В – підлітки, які не мають порушень у роботі аналізаторів), а четверта являла собою інтегровану групу, котра включала підлітків з порушеннями слуху та їх однолітків, які не мають таких порушень. Таким чином було перевірено можливість використання даної методики в контексті інклюзивної роботи.

Як було зазначено вище, загальна логіка психокорекційного процесу була ідентичною для усіх груп учасників. Проте технічно та процесуально програма роботи зазнавала деяких модифікацій, залежно від психологічних та психофізіологічних особливостей представників цільової аудиторії.

Так, при роботі з підлітками, які мають порушення зору, не використовувались бланкові форми для письмових самозвітів. Натомість учасникам пропонувалось робити короткі стандартизовані аудіозвіти про виконання домашніх завдань та оперувати ними в ході очних групових

зустрічей. Особливість роботи з підлітками, які мають порушення слуху, полягала в присутності перекладача-дактилолога на всіх корекційних заняттях з метою налагодження безперебійної комунікації між психологом та учасниками групи. Крім того, текстове наповнення бланків самозвіту, формулювання завдань та теоретичних довідок було максимально спрощене та адаптоване з урахуванням особливостей розвитку мовлення осіб даної категорії. Робота четвертої, інклюзивної, групи також відбувалась за участі перекладача дактилолога, але з використанням повних, неадаптованих бланкових методик для всіх учасників. При цьому, в ході очних зустрічей особам, які мають порушення слуху, пропонувались додаткові деталізовані роз'яснення до кожного завдання. Використання єдиних бланків, а відповідно, й ідентичних завдань та шкал для вимірювання дало змогу уніфікувати психокорекційний процес та зробити його результати придатними для універсальної статистичної обробки.

Загалом психокорекційну роботу такого формату було проведено з 10 групами підлітків, серед яких 4 тренінги для підлітків з групи В, 3 тренінги для групи А, 2 тренінги для групи Б та 1 тренінг для інклюзивної групи, яка включала представників груп А і В. Крім того, розповсюдження вірусу COVID-19 та пов'язані з цим карантинні обмеження обумовили доцільність пошуку альтернативних форм психологічного впливу, спрямованого на гармонізацію особистісного становлення підлітків. Тому було розроблено онлайн-програму психокорекційної роботи, реалізація якої передбачає дистанційний формат.

Методологічна основа та загальна структура онлайн-програми відповідала аналогічним параметрам представленої вище програми очної групової психокорекційної роботи. Водночас, дистанційний формат діяльності детермінував впровадження деяких змін та модифікацій як технічного, так і змістового характеру. Так, інформація, котра в ході очних групових зустрічей презентувалась ведучим в інтерактивній формі, при онлайн-роботі була замінена відеозаписами з роз'ясненнями та психоедукацією щодо проблем становлення особистості та особистісних сфер, які визначають специфіку

перебігу цього процесу. Крім того, учасники мали змогу ознайомитися з відеоінструкціями щодо виконання домашніх завдань до кожного блоку тренінгової роботи.

Іншою принциповою відмінністю роботи в дистанційному форматі стало те, що вона не передбачала взаємодії учасників між собою, що, своєю чергою, нівелювало роль взаємодопомоги, взаємопідтримки та взаємного контролю. Нестача інтерперсональної взаємодії в корекційному процесі частково компенсувалась можливістю учасників взаємодіяти з психологом-куратором. Втім, така дуальна інтеракція виключала можливість використання процесів групової динаміки як допоміжного фактору в досягненні психокорекційних цілей.

Реалізація онлайн-програми відбувалась у формі тренінг-марафону, тривалість безпосередньої роботи в межах якого складала шість тижнів. На початку кожного тижня учасникам пропонувався теоретичний блок з роз'ясненнями та психоедукацією щодо тематики роботи. Зазначені роз'яснення були представлені у формі текстових, графічних, а також відео-матеріалів. Ознайомившись з теоретичними відомостями, підлітки переходили до виконання завдань, ідентичних тим, що були призначені для учасників очних тренінгів. Наприкінці кожного тижня відбувалась перевірка ефективності засвоєння нових знань та впровадження навичок. Така перевірка передбачала три форми роботи: 1) теоретичне тестування; 2) оцінку динаміки змін з використанням стандартизованих психодіагностичних шкал та опитувальників; 3) детальний звіт про пройдений етап роботи, а також формулювання цілей на наступний тиждень у форматі есе. Результати теоретичного опитування фіксувались автоматично за допомогою онлайн-системи для тестування. На основі отриманих результатів здійснювалась оцінка динаміки змін. При цьому були визначені критерії, яким має відповідати успішно опанований блок роботи. Відтак, якщо продемонстровані учасником результати були нижчими від припустимого порогового рівня, йому пропонувалось повторне проходження даного блоку роботи. У разі ж, якщо і після цього результати

залишались незадовільними, передбачалась індивідуальна консультація з психологом для з'ясування причин зниження ефективності роботи та розробки стратегії їх подолання.

Третє завдання до кожного психокорекційного блоку – есе – оцінювалось безпосередньо куратором-психологом, який, ознайомившись із представленим матеріалом, надавав розгорнутий зворотний зв'язок у письмовій формі із зазначенням сильних сторін учасника, його ключових досягнень, а також точок до зростання та тих питань, на яких варто буде зосередити особливу увагу, виконуючи завдання наступного блоку.

Загальна кількість підлітків, що взяли участь у роботі в онлайн форматі, склала 42 особи, що відповідає обсягу трьох очних психокорекційних груп. Усі підлітки, яким було запропоновано долучитися до такої роботи, належали до групи В, тобто не мали порушень у роботі аналізаторів. Таке рішення було прийняте з огляду на те, що попри універсальне змістове наповнення корекційних програм, їх формальна та процесуальна організація має суттєво відрізнитись для роботи учасників, які мають порушення слуху і зору. Тож перспективною може бути адаптація таких програм з модифікацією текстового наповнення та залученням перекладачів-дактилологів (для підлітків з групи А), а також трансформацією візуального матеріалу в аудіальний (для представників групи Б).

Аналіз та порівняння показників ефективності психокорекційного впливу в ході очної групової роботи та в форматі онлайн-тренінгу буде представлено в наступному параграфі даного розділу.

Досягнення мети даного етапу роботи передбачало паралельне створення та апробацію психокорекційної та психопрофілактичної програми. Якщо залучення підлітків до роботи в межах психологічної корекції відбувалось у випадку порушення гармонійності їх особистісного становлення за двома чи більше критеріями (див. Розділ 6.1), то психологічна профілактика мала на меті ресурсно-орієнтовану роботу з підлітками, чиє становлення є загалом гармонійним. Таким чином, психопрофілактика відбувалась у форматі тренінгу

особистісного зростання, принциповою характеристикою якого стала його орієнтація на три ключові сфери особистісного становлення, а також можливість реалізації у роботі з підлітками, які мають порушення слуху і зору.

Зважаючи на призначення тренінгу для учасників, чиє особистісне становлення є гармонійним, логіка подачі матеріалу передбачала більш високу (порівняно з корекційною програмою) інтенсивність та більшу кількість завдань для самостійного опрацювання. За рахунок цього тривалість реалізації програми склала 4 тижні, а не 6, як у випадку з психологічною корекцією (див. Табл. 6.2). При цьому первинний блок роботи з поведінкою, спрямований на стабілізацію актуального стану індивіда та віднайдення оперативного ресурсу було виключено з програми; завдання, спрямовані на роботу з емоціями та когніціями – об'єднано в один блок, а фінальний етап поведінкової роботи трансформовано в поведінково-стратегічний з орієнтацією на внутрішньособистісні цінності та ресурси.

На першому етапі тренінгової роботи, як і в випадку з психологічною корекцією, окрім знайомства відбувалась також залучення учасників до активності такого формату та психоедукація щодо гармонійного функціонування особистості загалом та проблем особистісного становлення в підлітковому віці зокрема. Визначною характеристикою даного етапу стало включення до нього блоку самопізнання та рефлексії, який передбачав знайомство учасників з низкою особистісних конструктів (таких, як самооцінка, особистісні та характерологічні риси, ціннісні орієнтири та ін.) та самоаналіз щодо рівня та специфіки прояву в них зазначених конструктів.

При цьому, крім іншого, відбувалось ознайомлення учасників з показниками, отриманими в ході їх попередньої психологічної діагностики та порівняння результатів самоаналізу з даними інструментальних досліджень. Такий підхід дозволив, з одного боку, поглибити саморозуміння підлітків, а з іншого – допомогти їм знайти сфери максимально ефективної реалізації власних унікальних особистісних проявів. Складанню списку таких сфер було присвячене перше тренінгове домашнє завдання.

Характеристика етапів психопрофілактичної роботи

Назва	Зміст роботи	Критерії ефективності
Залучення до психопрофілактичної роботи + самоаналіз	<ol style="list-style-type: none"> 1. Знайомство. 2. Психоедукація. 3. Самопізнання та рефлексія 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Учасники знайомі один з одним та готові до взаємодії в межах групової роботи. 2. Учасники розуміють мету профілактичної роботи та доцільність власної участі у ній. 3. Учасники усвідомлюють характерні для себе особистісні якості та знають сфери оптимальної їх реалізації.
Робота з емоціями та когніціями	<ol style="list-style-type: none"> 1. Розвиток емоційного інтелекту. 2. Ознайомлення з корисними ментальними активностями. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Учасники вміють впізнавати та називати власні емоції, а також розпізнавати емоції інших та конструктивно на них реагувати. 2. Учасники усвідомлюють, які види ментальної активності є для них ресурсними та вміють використовувати їх для підтримання психологічного благополуччя.
Робота з життєвою перспективою	<ol style="list-style-type: none"> 1. Самоаналіз. Визначення цілей і цінностей. 2. Розробка і втілення у життя нових поведінкових стратегій. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Учасники мають навички аналізу власних життєвих цілей та цінностей та мають перелік цілей та цінностей, актуальних для них на даному життєвому етапі. 2. Учасники мають сформульовані довгострокові цілі та детальну стратегію їх досягнення.
Оцінка отриманих результатів + рефлексія	<ol style="list-style-type: none"> 1. Узагальнення набутого досвіду. 2. Аналіз власних особистісних якостей та ресурсів. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Учасники розуміють надбання, отримані в ході психопрофілактичної роботи та вміють реалізувати їх у повсякденному житті. 2. Учасники знають свої сильні сторони і ресурсні для себе ментальні та поведінкові активності, а також усвідомлюють свої точки до зростання.

Другий етап роботи, інтегрувавши афективний та когнітивний блоки, відповідав загальній логіці, представленій у корекційній програмі. Тобто частина тренінгових активностей була присвячена розвитку емоційного інтелекту, а саме формуванню таких навичок, як: 1) розпізнавання та називання власних емоцій; 2) конструктивне вираження власних емоцій; 3) розуміння

емоцій інших; 4) адекватне реагування на емоції інших. Інша ж частина роботи була присвячена аналізу проблеми особистісних когніцій, усвідомленню учасниками тих когніцій, які є типовими для них, а також знайомству з поняттям корисних ментальних активностей та віднайденню ресурсних для себе активностей. В якості домашнього завдання підліткам пропонувалось впроваджувати у повсякденне життя отримані знання й уміння (практикувати ресурсні ментальні активності та відпрацьовувати навички розуміння і вираження емоцій) і фіксувати свої труднощі та досягнення у спеціальних формах для самозвітів.

В межах третього психопрофілактичного етапу відбувається стратегічне планування поведінкових активностей. Основна увага при цьому приділялась орієнтації сформульованих планів на цілі та цінності особистості. Аналіз особистісних цінностей учасників відбувався з використанням низки якісних методів, таких, як рефлексія та самоаналіз, групове обговорення та конструювання життєвих ситуацій. При цьому програма тренінгу не передбачала діагностики ціннісної сфери з використанням стандартизованих психодіагностичних методик. Таке рішення було прийняте з огляду на те, що широта та різноаспектність змістового наповнення ціннісної сфери особистості визначає необхідність її вивчення й аналізу спираючись винятково на методи та техніки якісного характеру. Відповідний підхід дозволяє продемонструвати підліткам варіативність у прояві цінностей, а також можливість їх трансформації протягом різних етапів життя. Водночас, опанування рефлексивних технік для аналізу ціннісної сфери дозволило забезпечити учасників тренінгу ефективними інструментами для подальшої самодіагностики ціннісної сфери та відповідної корекції поведінкових стратегій.

На основі визначених цінностей відбувалось формулювання оперативних та стратегічних цілей. При цьому було використано традиційні для такої роботи техніки визначення пріоритетів та оцінки ризиків. Крім того, кожна ціль проходила верифікацію та тестування на відповідність низці критеріїв. Далі, в

межах поточного етапу роботи, відбувалось оперативне та стратегічне планування, тобто розроблялись покрокові поведінкові алгоритми, спрямовані на досягнення окремих конкретних цілей, та орієнтовний план діяльності на найближчі п'ять років, дотримання якого дозволить досягнути більш складних та довгострокових цілей. Таким чином, робота, що розпочиналась в межах тренінгу, не завершувалась з його закінченням, а інтегрувалась у повсякденне життя учасників.

Останній етап реалізації психопрофілактичної програми передбачав не лише традиційне для роботи такого формату узагальнення та підведення підсумків, але й додатковий блок роботи, присвячений самоаналізу та рефлексії. В межах даного блоку підлітки повертались до аналізу власних особистісних рис і проявів, який було розпочато на першому етапі тренінгової роботи, проте робили це з інших позицій, зважаючи на новий досвід, знання та навички, отримані в процесі участі у тренінгу. На основі самоаналізу та обговорення в групі вибудовувались особистісні профілі усіх учасників, які включали їх основні характеристики, сильні сторони та ресурси, а також ті сфери практичної діяльності, в яких вони можуть реалізуватись максимально комфортно й успішно.

Психопрофілактична програма також передбачала можливість реалізації як очно, в груповому форматі, так і в форматі онлайн. Це дозволило продовжувати працювати над апробацією програми попри об'єктивні обмеження, пов'язані з загальнонаціональним карантинном. Аналогічно до психокорекційної програми, в межах онлайн-формату психопрофілактичної програми було представлено диверсифікований підхід в оцінці виконаних домашніх завдань. Тобто, частина формальних завдань та результатів діагностичних вимірювань оцінювалась автоматично і на основі такої оцінки приймалось рішення про перехід учасників до опанування наступних етапів або про повторне проходження матеріалу. Інша ж частина завдань, з огляду на їх складність та багатоаспектність (рефлексивні щоденники та есе), передбачала

особисту оцінку психологом-тренером та надання учасникам розгорнутого зворотного зв'язку.

В ході апробації психопрофілактичної програми її було реалізовано з 6 групами у форматі безпосередньої взаємодії та з 51 учасником у форматі онлайн (що за обсягом відповідає 4 робочим групам). З огляду на низку описаних вище причин, онлайн робота проводилась винятково з учасниками, які не мають порушень у роботі аналізаторів. Водночас серед 6 тренінгів, проведених у форматі безпосередньої взаємодії, три включали учасників з групи В, по одному – учасників з груп А і Б та ще один тренінг інтегрував учасників з груп А і В, що дало змогу перевірити гіпотезу про ефективність психопрофілактичної роботи в контексті інклюзивного навчально-виховного процесу.

Таким чином, цілеспрямований психологічний вплив на процес особистісного становлення підлітків здійснювався в контексті реалізації тренінгових програм психологічної профілактики та психокорекції. В таблиці 6.3 наведено узагальнену інформацію, що ілюструє ключові відмінності між цими програмами та ті блоки, які є спільними для них.

Так, мета психопрофілактичної роботи полягала в ресурсно-орієнтованій підтримці підлітків на етапі їх особистісного становлення, в той час як психокорекційний процес мав на меті відновлення порушеної гармонійності особистісного становлення підлітків. Тобто до психопрофілактики було залучено підлітків, чиє особистісне становлення відповідає критеріям гармонійності, в той час як цільовою аудиторією для психокорекції стали підлітки, чиє особистісне становлення є порушеним відповідно до двох або більше критеріїв. При цьому при розробці програм та їх модифікацій було враховано фактор порушень у роботі аналізаторів учасників. Тобто для учасників, які мають порушення слуху і зору, створювались завдання, які, відповідаючи загальній логіці та методології роботи, є адаптованими з урахуванням індивідуально-психологічних та психо-фізіологічних особливостей представників цільової аудиторії. Крім того, була апробована

можливість реалізації програм в інклюзивних групах, які одночасно включають підлітків з порушеннями слуху та їх однолітків без відповідних порушень. Такий підхід ґрунтувався на описаній в попередніх розділах методологічній ідеї про те, що онтогенез та дизонтогенез особистісного становлення відбувається за загальною, спільною логікою, а функціональні порушення, визначаючи формування окремих особистісних проявів, не призводять до глобальної трансформації або патологізації особистості. Саме тому логіка цілеспрямованого психологічного впливу в межах дизонтогенезу має відповідати загальній логіці впливів, що реалізуються в контексті онтогенезу.

Таблиця 6.3

Порівняння психопрофілактичної та психокорекційної програм

<i>Параметр порівняння</i>	Психопрофілактична програма	Психокорекційна програма
Мета	Ресурсно-орієнтована підтримка підлітків на етапі їх особистісного становлення	Відновлення порушеної гармонійності особистісного становлення підлітків
Учасники	Підлітки, чиє особистісне становлення відповідає критеріям гармонійності (без урахування специфіки роботи аналізаторів)	Підлітки, чиє особистісне становлення є порушеним відповідно до трьох або більше критеріїв (без урахування специфіки роботи аналізаторів)
Тривалість	4 тижні	6 тижнів
Змістове наповнення	Знайомство+залучення+ самоаналіз	Знайомство+залучення
	Робота з когніціями та емоціями	Первинна робота з поведінкою
	Робота з життєвою перспективою	Робота з когніціями
	Оцінка отриманих результатів + рефлексія	Робота з емоціями
		Вторинна робота з поведінкою
	Оцінка отриманих результатів + рефлексія	Оцінка отриманих результатів + рефлексія
Пост-фінальна робота	Домашні завдання на період шести місяців після завершення безпосередньої групової роботи. Самодіагностика, самозвітування та впровадження набутих навичок у повсякденне життя.	

Суттєва відмінність між психопрофілактичною та психокорекційною програмою полягала в їх тривалості. Так, реалізація першої передбачається за 4 тижні (4 змістових етапи), в той час як друга може бути проведена мінімум за 6

тижнів (6 змістових етапів). Таке скорочення тривалості психологічної профілактики було досягнуто за рахунок виключення корекційної складової (наприклад, первинного блоку роботи з поведінкою), а також завдяки ущільненню матеріалу та інтенсифікації його подачі. Зокрема, в межах реалізації психопрофілактичної програми, робота з емоціями та когніціями була включена в один блок, в той час як логіка психокорекційного процесу передбачала окреме опрацювання кожного з цих змістових блоків.

Спільною для обох програм є фінальна та пост-фінальна робота. Завершення обох тренінгів присвячене систематизації ресурсів учасників, поглибленню їх самоусвідомлення та закріпленню сформульованих на попередніх етапах алгоритмів досягнення стратегічних цілей. Окремий блок пост-фінальної активності передбачав виконання завдань, присвячених впровадженню у повсякденне життя набутих знань та опанованих навичок і регулярне самозвітування про виконану роботу. Такий підхід сприяв інтеріоризації отриманого в ході тренінгової роботи досвіду та його актуалізації з метою підтримання гармонійності особистісного становлення підлітків.

6.3. Аналіз ефективності психопрофілактичних та психокорекційних заходів, спрямованих на гармонізацію особистісного становлення підлітків

Реалізація програм психологічної профілактики та корекції відбувалась протягом 2016-2020 років. Загальна кількість учасників, залучених до тренінгової роботи, склала 307 осіб, при цьому 135 осіб взяли участь у профілактичних тренінгах, а 172 особи – у корекційних. Вік учасників коливався в діапазоні від 14 до 17 років. Детальні характеристики вибірки наведено у таблиці 6.4.

Залучення підлітків до психопрофілактичної або психокорекційної роботи відбувалося з урахуванням наявності або відсутності у них порушень в одній з трьох особистісних сфер (когнітивній, афективній та поведінковій). При цьому, на основі аналізу результатів психологічної діагностики, приймалось

рішення про відповідність продемонстрованих результатів критеріям гармонійного особистісного становлення, виокремленим та описаним вище. У випадку, якщо підліток демонстрував порушення за трьома і більше критеріями, його було включено до роботи в межах корекційної групи, якщо ж суттєвих порушень гармонійності особистісного становлення виявлено не було, підлітку пропонувалось взяти участь у роботі профілактичної групи.

Таблиця 6.4

Характеристика вибірки формувального етапу дослідження

Параметр порівняння	Психопрофілактична програма					Психокорекційна програма				
	Група А	Група Б	Група А+В	Група В		Група А	Група Б	Група А+В	Група В	
				оффлайн	онлайн				оффлайн	онлайн
Загальна к-кість учасників	14	11	15	44	51	40	21	14	55	42
Вік учасників	14–17 років									
Порушення у когнітивній сфері	-	-	-	-	-	21	6	7	19	16
Порушення в афективній сфері	-	-	-	-	-	11	9	5	17	11
Порушення у поведінковій сфері	-	-	-	-	-	8	6	2	19	15

Онтогенетичний та дизонтогенетичний аспекти дослідження

розкривались за рахунок залучення до роботи підлітків, які належать до груп А, Б і В, описаних у попередніх розділах. Нагадаємо, що групи А і Б охоплюють сукупність підлітків, чиє особистісне становлення відбувається в контексті функціонального дизонтогенезу. Зокрема, група А включає осіб з порушеннями слуху, а група Б – з порушеннями зору. Своєю чергою, до групи В входять особи, які не мають порушень у роботі аналізаторів. Як видно з таблиці, профілактична і корекційна робота проводилась також з інтегрованими групами учасників, які одночасно включали представників груп А і В.

Аналізуючи специфіку порушень гармонійності особистісного становлення підлітків, відповідно до яких вони залучались до корекційної роботи, було виокремлено низку закономірностей. Зокрема, провідними для глухих і слабочуючих підлітків (група А) є порушення в когнітивній особистісній сфері, а саме наявність сильно виражених дисфункційних когнітивних схем (глибинних переконань), негативне ставлення до себе та до світу. Водночас сліпим і слабозорим підліткам (група Б) властиве переважання порушень в емоційній сфері, таких, як негативна емоційна модальність, а також тривожні і депресивні прояви. Своєю чергою, для представників групи В характерним є відносно рівномірний розподіл порушень когнітивної та поведінкової сфери та дещо менша вираженість порушень емоційної сфери.

Відповідно до протоколу, тривалість реалізації програм складає 4 тижні для психологічної профілактики та 6 тижнів для психокорекції. Втім, запрограмована структура подачі тренінгового матеріалу передбачає можливість поділу 2-х годинних робочих сесій на 3 частини тривалістю 40 хвилин кожна, що відповідає тривалості уроку в загальноосвітніх та спеціальних навчальних закладах і дозволяє інтегрувати тренінги в освітньо-виховний процес. Тривалість 10 з 16 оффлайн-тренінгів відповідала протокольним стандартам. Водночас 6 інших тренінгів реалізувались в адаптованому форматі. Таким чином, їх тривалість склала 12 тижнів замість 4 і 18 тижнів, замість 6. Відповідність кількості психокорекційних зустрічей тривалості навчального семестру дозволила рівномірно розподілити їх в межах навчально-виховного процесу.

У якості критеріїв ефективності реалізації програм використовувались показники суб'єктивних шкал задоволеності життям. Відомості до таких шкал вносились підлітками на початку кожного заняття та обговорювались у групі. Це дозволило проводити постійний моніторинг динаміки змін, що відбувались у психоемоційному стані учасників, та, у разі необхідності, вносити у програму допустимі корективи. Крім того, на основі порівняння показників суб'єктивної задоволеності життям, які демонстрували учасники на початку тренінгу, з

аналогічними даними, отриманими після його завершення, відбувався аналіз ефективності тренінгових програм та визначення доцільності їх застосування в межах психопрофілактичної та психокорекційної роботи.

Статистичний аналіз даних було здійснено з використанням t-критерію Стьюдента для залежних вибірок. Вибір даного методу обумовлювався його придатністю для перевірки гіпотези про те, що середні значення двох генеральних сукупностей, з яких вилучені порівнювані залежні вибірки, відрізняються одна від одної. При цьому припускається можливість порівняння результатів, отриманих на одній вибірці в різних темпоральних точках (напр., до певного впливу та після нього).

В таблиці 6.5 представлено показники t-критерію Стьюдента, а також середні величини та стандартні відхилення для кожної з п'яти груп респондентів: А (тих, що мають порушення слуху), Б (тих, що мають порушення зору), В (тих, що мають порушень у роботі аналізаторів) – окремо для груп, які працювали оффлайн (у форматі очних зустрічей) та онлайн (в дистанційному форматі) та А+В, в якій було об'єднано для роботи підлітків з двох відповідних груп. Таблиця включає дані щодо реалізації як профілактичних, так і корекційних програм.

Узагальнюючи показники ефективності реалізації програми психологічної профілактики, можемо зауважити, що позитивна динаміка була характерною для кожної з респондентських груп. Проте, змістові характеристики такої динаміки відрізняються залежно від індивідуальних особливостей респондентів, тож доцільним є їх детальний аналіз.

Найбільш ефективною ($t=7,809$) програма виявилась для підлітків з групи В, робота з якими відбувалась в очному форматі. Це дозволяє зробити висновок про загальну резильєнтність осіб, чиє особистісне становлення відбувається в контексті онтогенезу та про їх більш високу готовність до позитивних змін внаслідок цілеспрямованого психологічного впливу. Водночас, показники ефективності дистанційної роботи з аналогічною категорією учасників виявились не такими високими ($t=2,492$) та хоча і свідчать про наявність

позитивних тенденцій, демонструють також їх деяку слабкість. Причину таких результатів ми вбачаємо в нетрадиційності відповідного формату роботи, окремих технічних труднощах, неможливості використовувати групову динаміку, яка сама по собі є ефективним засобом впливу, а також у недостатній самодисциплінованості підлітків, що мала безпосередній вплив на їх відповідальність у виконанні тренінгових завдань.

Таблиця 6.5

**Статистичні значення показників ефективності реалізації
психопрофілактичної та психокорекційної програм**

Група респондентів	До тренінгу		Після тренінгу		t *
	M	SD	M	SD	
Психологічна профілактика					
Група А	64,2143	15,6656	76,2857	11,0553	3,712
Група Б	74,2727	9,2530	80,0000	7,4297	2,773
Група В (оффлайн)	64,8182	14,8595	81,4091	8,6005	7,809
Група В (онлайн)	74,3273	14,4120	79,9091	9,5030	2,392
Група А+В	72,4667	11,9933	79,1333	11,1218	3,093
Психологічна корекція					
Група А	51,0000	16,0010	61,5000	14,5884	7,600
Група Б	49,4286	14,8310	67,6667	13,6504	7,891
Група В (оффлайн)	46,3273	16,4723	54,4364	15,8439	4,114
Група В (онлайн)	48,3571	15,1623	61,3571	15,1976	4,866
Група А+В	50,6429	15,0569	63,5000	13,6481	2,951

** Всі показники t-критерія є значимими на рівні >0,05*

Схожі показники ефективності були зафіксовані у групах А (t=3,712) та А+В (t=3,093). Такі дані, будучи достатньо значимими, свідчать про однакову ефективність роботи як з однорідними тренінговими групами, що включають підлітків з порушеннями слуху, так і з інтегрованими групами, до яких одночасно входять особи з відповідними порушеннями та їх однолітки, які не мають таких порушень. Це можна вважати непрямым підтвердженням нашої гіпотези про загальну нормативність особистісного становлення підлітків, що

відбувається в контексті дизонтогенезу та про його відповідність загальним віковим стандартам і, як наслідок, – про можливість та доцільність психопрофілактичної роботи в інклюзивному форматі.

Значимість показників t-критерію для вибірки підлітків, які мають порушення зору ($t=2,773$), дозволяє зробити загальний висновок про універсальність програми психологічної профілактики та доцільність її застосування для підтримання гармонійності особистісного становлення підлітків в онтогенезі та дизонтогенезі.

З-поміж отриманих на поточному етапі дослідження показників вартими уваги є також відомості щодо середніх величин за шкалами суб'єктивної задоволеності життям для різних категорій досліджуваних. До початку тренінгу найнижчі показники за даною шкалою продемонстрували підлітки з групи А ($M=64,2143$). Водночас показники представників групи В, залучених до роботи у форматі очних зустрічей були наближеними до цього рівня ($M=64,8182$). Проте, у фінальних показниках цих двох груп досліджуваних спостерігались суттєві відмінності. В результаті участі у тренінгу, рівень суб'єктивного благополуччя підлітків, які мають порушення слуху підвищився на 12 пунктів з 100 ($M=76,2857$), тоді як показники їх однолітків з нормативної групи підвищились одразу на 17 пунктів ($M=81,4091$). Тобто швидкість прояву та інтенсивність позитивної динаміки змін корелює з функціональними особливостями респондентів.

Аналіз ефективності реалізації психокорекційної програми також передбачав моніторинг змін суб'єктивної задоволеності учасників своїм життям. Крім того, враховувався власне факт корекції порушень загального процесу особистісного становлення, що відбувався з урахуванням виокремлених вище критеріїв його гармонійності.

Узагальнюючи динаміку змін показників за шкалою суб'єктивної задоволеності життям, можемо стверджувати, що показники t-критерію для програми психологічної корекції також є статистично значимим підтвердженням доцільності та ефективності її впровадження (див. табл. 6.5).

При цьому найбільш високими є показники для груп респондентів, чие особистісне становлення відбувається в контексті дизонтогенезу. Отже, психокорекційна робота є дієвим інструментом зняття психоемоційної напруги та підвищення рівня суб'єктивної задоволеності життям для підлітків, які мають порушення слуху ($t=7,600$) і зору ($t=7,891$). Тобто дана категорія респондентів виявилась найбільш відкритою для тривалого організованого психокорекційного впливу, готовою до активної взаємодії в межах тренінгової роботи та налаштованою на позитивні зміни.

Зауважимо, що показники t-критерію для роботи аналогічних груп в межах психологічної профілактики є дещо нижчими, хоча і статистично значущими. Така тенденція може пояснюватись тим, що підлітки, які належать до даної категорії, потребують більше часу для звикання та адаптації до нових форм діяльності (якою є для них тренінгова робота) та нових осіб (якими є для них інші учасники групи і психолог-тренер). Чотирьох тижнів реалізації психопрофілактичної програми виявилось недостатньо для успішного завершення адаптаційного періоду та переходу до активної динаміки змін. Водночас, протягом реалізації програми психологічної корекції, яка тривала на 2 тижні довше, учасники мали можливість адаптуватись до нових умов, включитись в активну роботу та отримати її позитивні результати, про що свідчать представлені статистичні показники.

Достатньо високі показники позитивних змін продемонстрували також підлітки з групи В, які працювали оффлайн ($t=4,114$) та онлайн ($t=4,866$). При цьому для групи В, що працювала в дистанційному режимі характерною виявилась тенденція, аналогічна і для двох представлених вище груп, а саме: показники ефективності роботи в межах психологічної корекції суттєво перевищують відповідні дані для психопрофілактики. Як і в попередньому випадку, це може бути пов'язано з більшою тривалістю корекційного процесу, а також і з тим, що до даного виду роботи були залучені підлітки, чий процес особистісного становлення є патологізованим за певними критеріями. Відповідно, постійно стикаючись з обумовленим такою патологізацією

дискомфортом, вони виявились більш відкритими для активної роботи і, як наслідок, до істотних позитивних змін.

Найменшими, хоча і статистично значущими, виявились показники t -критерію для інтегрованої групи А+В ($t=2,951$). Водночас, наведені нижче дані свідчать про достатньо високу ефективність роботи даної групи в контексті корекції порушень, які обумовили включення респондентів до тренінгу. Тобто, в межах даної групи реалізуються дві тенденції: 1) незначне підвищення рівня суб'єктивної задоволеності життям; 2) ефективне усунення факторів патологізації особистісного становлення. Відповідно, реалізуючи надалі психокорекційну роботу в інклюзивному форматі, варто звертати особливу увагу на загальний психоемоційний стан учасників та вживати додаткових заходів для його покращення.

Аналіз середніх показників кожної з п'яти груп досліджуваних дозволяє говорити про деякі закономірності. Перша з них полягає в тому, що рівень задоволеності життям підлітків, які мали показання до участі у психокорекційній роботі, був суттєво нижчим (в середньому на 21 пункт зі 100), ніж у їх однолітків, які не мали таких показань, тобто не демонстрували патологізації процесу особистісного становлення. Це дозволяє зробити висновок, що порушення в особистісній сфері підлітків на етапі їх становлення впливають на якість життя, знижуючи рівень задоволеності ним. Друга закономірність відображає приблизно однакову ефективність профілактичної та корекційної програм, що підтверджується підвищенням середніх показників задоволеності життям на 9 пунктів для психологічної профілактики та на 11 пунктів для психокорекції. Таким чином, після завершення тренінгового процесу відмінність між вибірками за цим параметром залишається значущою та складає 19 пунктів зі 100. Відповідно, після цілеспрямованої корекції паталогічних проявів рекомендованим є включення підлітків до профілактичної роботи з метою підвищення їх психоемоційного благополуччя.

Наступний етап аналізу результатів впровадження даної програми відбувався на основі визначення якісних змін в особистісній сфері

респондентів, зокрема усунення порушень в кожній з трьох сфер: когнітивній, афективній та поведінковій. Динаміка змін окремо для кожної сфери відображена на рисунках 6.1-6.3.

Як було зазначено вище, корекція патологічних проявів у когнітивній сфері здійснювалась з використанням класичних технік та методик когнітивно-поведінкової терапії, таких як: когнітивне тестування думок, дистанціювання від негативних автоматичних думок, робота з правилами життя та переконаннями. Результатом такої роботи стало зменшення патологічних проявів у респондентів з усіх досліджуваних груп (див. Рис. 6.1).

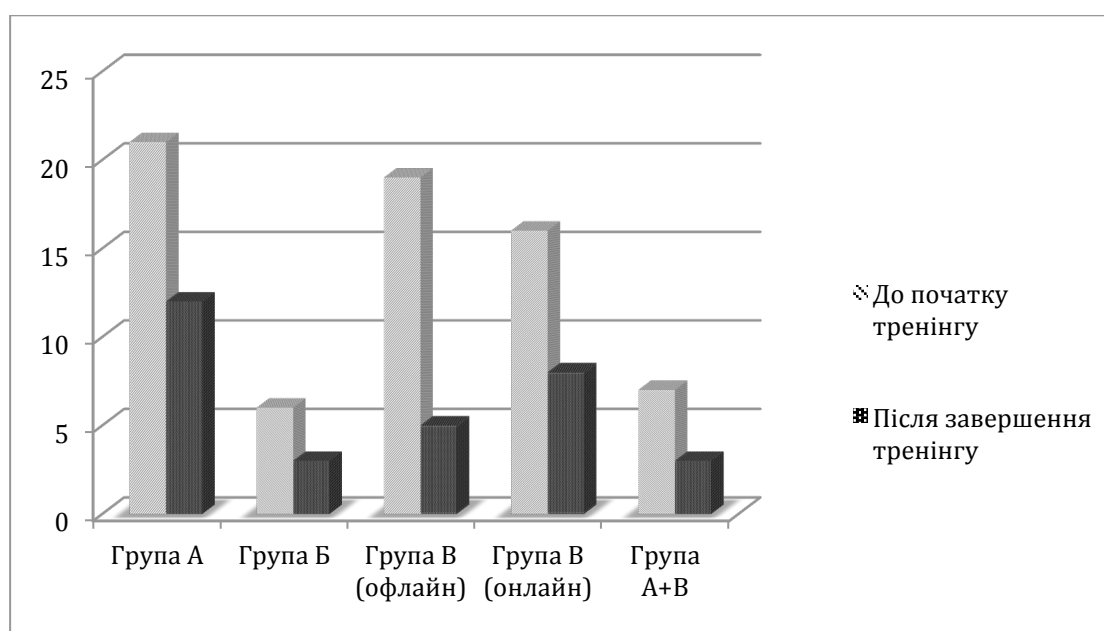


Рис. 6.1. Показники прояву порушень у когнітивній сфері особистості до початку психокорекційного процесу та після його завершення

Втім, загальна динаміка є відмінною для різних категорій підлітків. Так, найбільш виразна позитивна динаміка була зафіксована для груп В, які працювали в режимі очних зустрічей. До початку роботи у 19 осіб з цих груп були наявні порушення в когнітивній сфері за одним з трьох представлених вище критеріїв. За результатами ж фінальної психологічної діагностики було зафіксовано наявність таких порушень у 5 осіб, що свідчить про скорочення патологічних проявів на 74%. Водночас, найменш інтенсивні позитивні зміни – скорочення патологічних проявів на 50% – були зафіксовані серед підлітків групи Б та групи В, яка працювала в дистанційному форматі. У випадку з

представниками групи Б (учасниками, які мали порушення зору) такі дані можуть бути пояснені необхідністю додаткової спеціальної адаптації психокорекційних інструментів для роботи з когнітивною сферою. Своєю чергою, для підлітків, які працювали онлайн, менш інтенсивна позитивна динаміка є характерною за декількома параметрами та обумовлюється низкою факторів, які були зазначені вище, а саме: 1) труднощами з самодисципліною і, як наслідок, недостатньо відповідальним ставленням до виконання тренінгових завдань; 2) відсутністю групової динаміки, яка сама по собі є суттєвим фактором впливу на ефективність корекційного процесу; 3) обмеженою можливістю інтеракції з психологом-тренером, що може призводити до некоректного розуміння суті окремих завдань та специфіки їх виконання.

Проте, навіть у тих групах, де динаміка позитивних змін виражена найслабше, вона все одно є значимою та свідчить про доцільність застосування розробленої програми для корекції патологічних проявів когнітивної сфери особистості в контексті як онтогенезу, так і дизонтогенезу її становлення.

Спираючись на результати статистичних даних щодо ефективності корекції афективної сфери особистості (рис. 6.2), можемо стверджувати, що корекційний вплив за даним напрямком виявився найбільш ефективним.

Зокрема, представники групи А продемонстрували зниження патологічних проявів на 64%; групи Б – на 56%; групи В, яка працювала оффлайн на 71%; групи В, яка працювала онлайн на 55%; групи А+В на 80%. Зазначимо, що високі показники для групи В, яка працювала оффлайн, є досить традиційними та спостерігаються за переважною більшістю напрямків як корекційної, так і профілактичної роботи. Причина цього полягає у загальній нормативності їх розвитку, що обумовлює відсутність додаткових обмежень у комунікації з психологом-тренером, розумінні тренінгових завдань та інтерперсональній взаємодії всередині групи. Водночас, максимально високі показники ефективності роботи з групою А+В є радше винятком із загальної статистичної картини. Тобто інтегрована група, що включає учасників з порушеннями слуху та їх однолітків без таких порушень, демонструє середній

рівень вираженості позитивних змін за всіма напрямками корекційної роботи, окрім корекції афективної сфери.

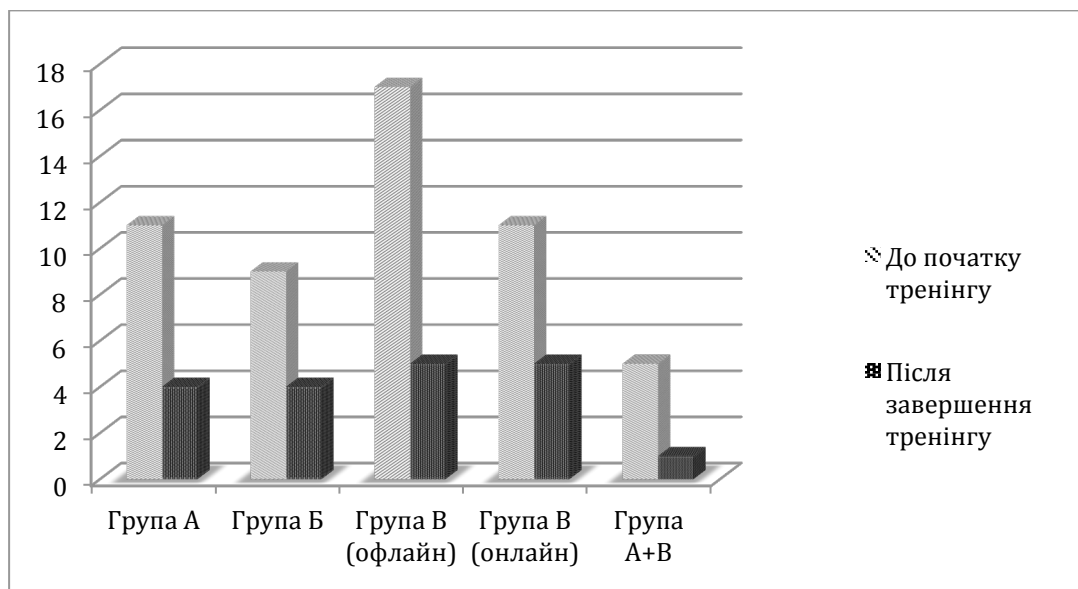


Рис. 6.2. Показники прояву порушень в афективній сфері особистості до початку психокорекційного процесу та після його завершення

Це дозволяє зробити висновок, що корекційна робота в інклюзивному форматі може бути показана саме для формування емоційної компетентності підлітків та розвитку їх емоційного інтелекту. Тож перспективним є створення окремих вузькоспеціалізованих тренінгів саме такої спрямованості.

Статистичні дані свідчать також про достатню ефективність психокорекційної роботи, спрямованої на усунення порушень у поведінковій сфері особистості (рис. 6.3). За цим напрямом патологічні прояви знизились на 65% для групи А, на 33% для групи Б, на 74% для групи В-офлайн, на 80% для групи В-онлайн та на 100% для групи А+В.

Вартою уваги при цьому є висока ефективність роботи представників групи В, яка працювала в дистанційному режимі. З огляду на те, що позитивні зміни представників даної групи в двох інших сферах особистості не були такими вираженими, очевидним стає факт придатності тренінгових онлайн-програм саме для роботи з поведінкою учасників. Причини цього полягають в очевидності та однозначності інструкцій до завдань поведінкового блоку, лінійності та односпрямованості корекційного процесу за даним напрямом, а

також в тому, що позитивні результати роботи актуалізуються та стають помітними для учасників достатньо швидко, що запускає механізми позитивного зворотного зв'язку і формує сприятливу загальну динаміку.

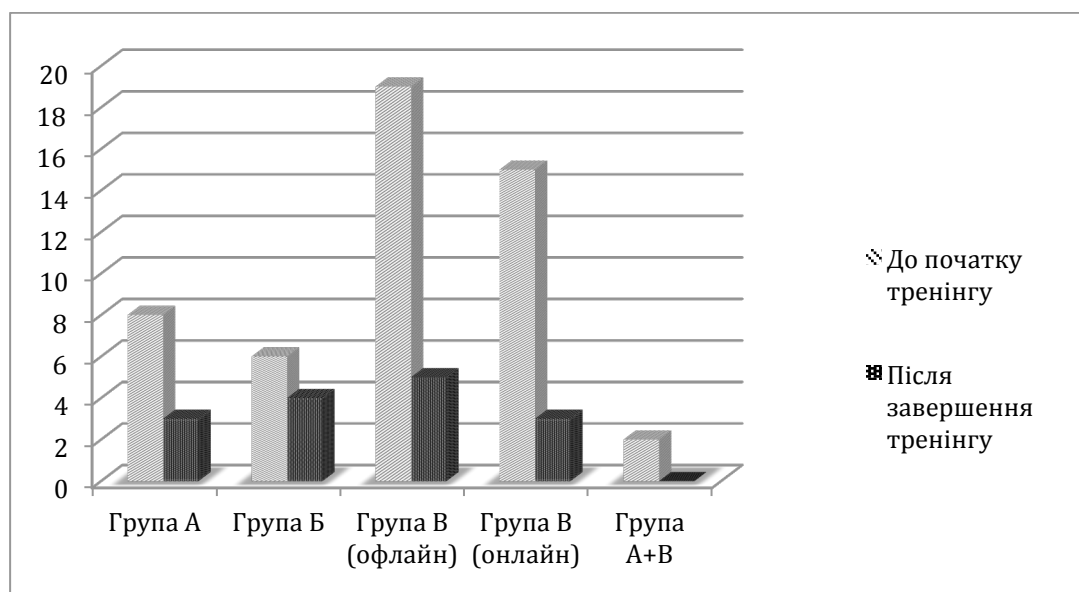


Рис. 6.3. Показники прояву порушень у поведінковій сфері особистості до початку психокорекційного процесу та після його завершення

Крім того, традиційна позитивна динаміка була зафіксована в інклюзивній групі А+В. Отже, максимально ефективним шляхом реалізації розробленої психокорекційної програми є інтеграція підлітків та їх спільна робота у групах, які об'єднують підлітків, чиє особистісне становлення відбувається в контексті онтогенезу та дизонтогенезу. Такий підхід дозволяє компенсувати обмеження останніх, обумовлені дефіцитарністю в роботі аналізатора за рахунок постулювання нормативності їх особистісного становлення.

Таким чином, розроблені та впроваджені у практику програми психологічної профілактики і корекції є ефективним інструментом підтримання гармонійності особистісного становлення підлітків, а також корекції окремих порушень даного процесу.

Висновки до розділу 6

Результатом аналізу та узагальнення даних, отриманих в ході емпіричного дослідження, стало створення програм психологічної профілактики та корекції, спрямованих на відновлення і підтримання гармонійності особистісного становлення підлітків. Загальна методологічна концепція цих програм реалізувалась за рахунок виокремлення критеріїв гармонійного становлення та функціонування кожної з трьох сфер особистості. Такими критеріями для когнітивної сфери стали: 1) відсутність виражених дисфункційних схем, 2) переважно позитивне самоставлення, 3) переважно позитивне ставлення до світу; для афективної сфери: 1) відсутність тривожних і депресивних розладів, 2) усвідомлення власних емоцій та вміння конструктивно їх виражати, тобто достатній рівень розвитку емоційного інтелекту, 3) переважання в індивіда позитивної емоційної модальності; для поведінкової сфери: 1) достатня кількість поведінкових активностей, 2) можливість займатись ресурсними видами діяльності, 3) можливість досягати успіху в певних видах діяльності.

Основу психокорекційної та психопрофілактичної програм склали теоретичні положення когнітивної та поведінкової психології, а також практичні алгоритми когнітивно-поведінкової терапії. Логіка тренінгового процесу базувалась на принципах цілісності, системності та детермінізму.

До роботи в межах психологічної профілактики були залучені підлітки, чиє особистісне становлення є гармонійним відповідно до виокремлених критеріїв. Мета такої роботи полягала в ресурсно-орієнтованій підтримці учасників на етапі їх особистісного становлення. Водночас до участі у психокорекційних заходах були запрошені підлітки, становлення особистості яких є патологізованим за трьома або більше критеріями. Робота такого формату мала на меті корекцію патологічних проявів та відновлення порушеної гармонійності особистісного становлення.

Для психологічної профілактики та корекції окремих порушень становлення особистості було розроблено тренінгові програми. Методологічна

концепція цих програм передбачала універсальний підхід при роботі як в контексті онтогенезу, так і в контексті дизонтогенезу. Тобто, при роботі з підлітками з кожної з трьох досліджуваних груп використовувались аналогічні методи, які в деяких випадках передбачали окремі модифікації технічного характеру, спрямовані на їх адаптацію для роботи з підлітками, які мають порушення слуху і зору. Крім того, окремі елементи були адаптовані для роботи в змішаних групах в контексті інклюзивного освітнього простору.

Реалізація програми психологічної корекції тривала 6 тижнів та включала роботу над виявленням і усуненням патологічних особистісних проявів, а також розвитком у підлітків якостей резильєнтності та умінь попереджувати появу рецидивів. Водночас, програма психологічної профілактики, будучи спрямованою на ресурсно-орієнтовану підтримку нормативного особистісного становлення, реалізувалась протягом 4 тижнів та передбачала більш інтенсифіковану подачу матеріалу та більшу кількість завдань для самостійного опрацювання.

З огляду на загальнонаціональний карантин 2020 року та пов'язані з ним труднощі у проведенні очної тренінгової роботи, було розроблено онлайн-програми психологічної профілактики та корекції, реалізація яких можлива у дистанційному форматі. Методологічна основа та загальна структура онлайн-програм відповідала аналогічним параметрам програм очної групової роботи. З іншого боку, дистанційний формат діяльності детермінував впровадження деяких змін та модифікацій як технічного, так і змістового характеру.

Результати впровадження розроблених оффлайн- та онлайн-програм у практику свідчать про їх високу ефективність та доцільність подальшого практичного використання. Так, психологічна профілактика виявилась найбільш ефективною для груп підлітків, які мають порушення слуху та тих, які не мають порушень у роботі аналізаторів. Крім того, достатньо високі показники ефективності роботи за даним напрямом були зафіксовані і для інтегрованої групи, яка включала представників зазначених вище категорій.

Своєю чергою, максимально ефективно програму психологічної корекції було реалізовано з підлітками, які мають порушення слуху і зору. Такі показники свідчать про те, що даній категорії осіб властиві більш розвинуті компенсаторні механізми, активація яких психологом-тренером в межах корекційного процесу дозволяє їм швидше долати патологічні прояви особистісної сфери.

Достатньо високими виявились показники ефективності психокорекційної роботи у форматі онлайн. З іншого боку, дані щодо ефективності реалізації дистанційної програми психологічної профілактики, хоча і свідчать про наявність позитивних тенденцій, демонструють також їх деяку слабкість. Причину таких результатів ми вбачаємо в нетрадиційності відповідного формату роботи, окремих технічних труднощах, неможливості використовувати групову динаміку, яка сама по собі є ефективним засобом впливу, а також недостатній вмотивованості та самодисциплінованості підлітків, що мала безпосередній вплив на їх відповідальність у виконанні тренінгових завдань.

Отже, розроблені програми можуть бути включені в освітньо-виховний процес загальних та спеціальних закладів освіти з метою покращення психоемоційного стану учнів та нармонізації процесу їх особистісного становлення.

ВИСНОВКИ

У монографії висвітлено зміст і результати теоретико-концептуального й емпіричного вивчення онтогенезу та дизонтогенезу особистісного становлення підлітків. На засадах системного та генетичного підходів пояснено структурно-функціональні особливості особистості підлітків, представлено генетично орієнтовану модель особистісного становлення, виокремлено критерії гармонійності цього процесу, визначено та апробовано способи його оптимізації.

Генеза становлення особистості характеризується набуттям специфічних якостей та ознак, що актуалізуються у когнітивній, афективній та поведінковій сферах. При цьому функціональний дизонтогенез, тобто порушення у роботі аналізаторів, визначає перебіг особистісної генези. Так, труднощі у взаємодії з зовнішнім (предметним і соціальним) світом є стресовим фактором, постійна дія якого призводить до формування специфічного ставлення індивіда до світу, що виражається в дисфункційних когнітивних переконаннях та настановах.

Специфічний поведінковий та діяльнісний досвід осіб з дефіцитарним розвитком одного з аналізаторів, а також особливості їх когнітивних переконань визначають провідну емоційну модальність, що характеризується зниженим емоційним фоном та переважанням негативних емоцій. Збій у роботі одного з аналізаторів обмежує потік інформації, яка надходить до людини з зовнішнього світу, що, своєю чергою, сповільнює та утруднює її інтеграцію в соціальний контекст існування, засвоєння культурних кодів, норм і стандартів та загальне особистісне становлення.

Типові для підлітків когніції мають безпосередній зв'язок з провідними емоційними рисами особистості. Відповідно, з одного боку, глибинні переконання про навколишній світ створюють підґрунтя для формування якостей афективної сфери, а з іншого, – провідні емоційні стани та риси впливають на когнітивну обробку фактів і ситуацій та формування більш генералізованих уявлень про предмети, події та явища. Аналогічний зв'язок спостерігається між двома представленими сферами та типовими

поведінковими патернами. Вибір стратегій поведінки відбувається під впливом переконань та почуттів, а актуалізація цих стратегій та її результати визначають характер подальших емоційних переживань та впливають на когнітивну оцінку ситуації.

Реалізація генетично обумовлених відмінностей в особистісній сфері підлітків відбувається відповідно до двох тенденцій, перша з яких полягає в тому, що окремі особистісні прояви осіб, які мають порушення слуху, а відповідно перебувають в умовах вербальної депривації, є цілком специфічними. Водночас, візуальна депривація не несе такого системотворчого впливу на формування окремих особистісних тенденцій, що і обумовлює відповідність характеристик підлітків, які мають порушення зору, характеристикам їх однолітків з нормативної вибірки. Отже, в даному випадку, чинником формування відмінностей є не генетичний аспект становлення, а специфіка притаманного підліткам порушення. Натомість, друга тенденція передбачає наявність специфічних особистісних характеристик, властивих лише підліткам, які мають порушення зору і слуху. Це дозволяє говорити про наявність дизонтогенетичної структури особистісних проявів, яка характеризується не темпоральною затримкою формування, порівняно з нормативною вибіркою, а неповторністю системної організації та прояву ознак.

Для підлітків характерним є прояв десяти особистісних факторів, які відображають становлення типових переконань про себе та інших, афективних станів, що виникають у відповідь на ці переконання, а також поведінкових проявів, обумовлених провідними когніціями та емоціями.

У монографії представлено модель особистості підлітків з урахуванням генетичного контексту їх становлення. В межах запропонованої моделі структура особистості розглядається як така, що реалізується у двох підсистемах: універсальній та генетично-обумовленій. Універсальною є система внутрішньоструктурних зв'язків між когнітивною, поведінковою та афективною сферами, а також вплив характеристик цих сфер на формування загальних особистісних тенденцій. Натомість змістова наповненість та

спрямованість особистісної сфери є суттєво відмінною для підлітків, які мають порушення слуху і зору та їх однолітків, які не мають таких порушень. Відповідно, дана підсистема особистості є генетично-обумовленою. Розуміння структурно-функціональної організації елементів особистісних підсистем дозволяє пояснити специфіку онтогенезу та дизонтогенезу особистісного становлення підлітків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Абульханова-Славская, К. А. (2011). Соотношение индивидуальности и личности в свете субъектного подхода. *Мир психологии*, (1), 22–31.
- Абульханова-Славская, К. А. (2012). Проблема соотношения личности, индивидуальности, субъекта. *Современная личность: Психологические исследования*, 17–35.
- Айзенк, Г. (2009). *Парадоксы психологии*. Эксмо.
- Ананьев, Б. Г. (2001). *Человек как предмет познания*. Питер.
- Андреева, Г. М. (2001). *Социальная психология : Учебник для высших учебных заведений*. Аспект-пресс.
- Анохин, П. К. (1984). Эмоции. *Психология эмоций*, 173—288.
- Арнц, А. (2020). *Схема-терапія: модель роботи з частками*. Галицька видавничка спілка.
- Асмолов, А. Г. (2001). *Психология личности: Принципы общепсихологического анализа*. Смысл.
- Байер, О. (2020). Обґрунтована теорія як метод роботи з текстом. *Наративна психологія: теорія, емпірика, практика*, 4–8.
- Балл, Г. О. (2008). *Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах)* (2-ге вид.). Волинь.
- Бандура, А. (2008). *Теория социального научения: монография*. Директ-Медиа.
- Барт, Р. (2004). *Империя знаков*. Праксис.
- Басов, М. Я. (2007). *Воля как предмет функциональной психологии*. Алетейя.
- Барденштейн, Л. М. (1974). *Психические нарушения у детей и подростков с врожденной и рано приобретенной глухотой* [Автореф. дис. канд. мед. наук]. Моск. мед. стоматол. ин-т.
- Бердяев, Н. А. (1994). *Смысл творчества: Т. 1. Философия творчества, культуры и искусства*. Искусство.
- Бернштейн, Н. А. (2003). Современные искания в физиологии нервного процесса. Смысл.
- Бехтерев, В. М. (2018). *Объективная психология*. Юрайт.
- Білик, Ю. В., & Василенко, О. М. (2012). Особливості життєдіяльності дітей з вадами зору. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*, (35), 32–34.
- Богданова, Т. Г. (2002). *Сурдопсихология*. Академия.
- Бодалев, А. А., Столин, В. В., & Аванесов, В. С. (2000). *Общая психодиагностика*. Речь.
- Божович, Л. И. (2008). *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Питер.

- Борн, К. (2003). *Решение проблемы самооценки или «комплекса (не) полноценности»*. Hessen: Институт интегративной поведенческой терапии.
- Боулби, Д. (2004). *Создание и разрушение эмоциональных связей*. Академический проект.
- Брушлинский, А. В. (2016). *Философия психологии*. Политическая энциклопедия.
- Бурлачук, Л. Ф. (2006). *Психодиагностика*. Питер.
- Вайнер, Б. (2005). *Соціальна мотивація, справедливість та моральні емоції: атрибуційний підхід*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Веккер, Л. М. (1998). *Психика и реальность. Единая теория психических процессов*. Смысл.
- Величковский, Б. М. (1982). *Современная когнитивная психология*. Издательство МГУ.
- Венгер, А. А. (1972). *Обучение глухих дошкольников изобразительной деятельности*. Просвещение.
- Вильсон, Д. Т. (2000). Поведенческая терапия. *Журнал практической психологии и психоанализа*, (3), 182–187.
- Витковская, А. И. (1998). Профессиональное самоопределение как жизненная проблема личности. *Педагогика и психология*, (3), 171–179.
- Возняк, Р. (2002). *Мозг и сознание. От Рене Декарта до Уильяма Джемса*. Смысл.
- Вундт, В. (2007). *Введение в психологию* (3-ге вид.). Ком.Книга.
- Выготский, Л. С. (1995). Принципы социального воспитания глухих детей. *Проблемы дефектологии*, 69.
- Выготский, Л. С. (1996). *Психология развития как феномен культуры*. Издательство АПСН.
- Выготский, Л. С. (2000). *Мышление и речь*. Эксмо.
- Выготский, Л. С. (2005а). *История развития высших психических функций*. Эксмо.
- Выготский, Л. С. (2005b). *Психология развития человека*. Смысл.
- Гадельшина, Т. Г., & Еремина, Ю. А. (2013). Специфика распознавания эмоций детьми с нарушением слуха. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, (6 (134)), 103–107.
- Гальперин, П. Я. (1998). Психология как объективная наука. МОДЕК.
- Головниц, Л. А. (2001). *Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха*. ВЛАДОС.
- Гордеева, Н. Д., & Зинченко, В. П. (1982). *Функциональная структура действия*. Издательство МГУ.

- Гостунская, Я. И. (2009). Специфика эмоционального неблагополучия детей со зрительной патологией. *Антропологические основы субкультуры детства: нормы, ценности, практика*, 41–43.
- Грицанов, А. А. (Ред.). (2003). *Новейший философский словарь* (2-ге вид.). Интерпрессервис.
- Гуссерль, Э. (2001). *Интенциональные предметы*. Логос.
- Гуськова, Т. В. (2008). Творческие аспекты решения задач психологического содержания. У *Психология XXI века* (с. 27–28).
- Джеймисон, Ф. (2001). Теории постмодерна. *Искусствознание*, (1), 111–122.
- Джемс, У. (1911). Сравнение эмоций с инстинктами. Изд-во К.Л. Риккера.
- Джемс, У. (2011). *Психология*. Гаудеамус.
- Додонов, Б. И. (1978). *Эмоция как ценность*. Политиздат.
- Дружинин, В. Н. (2006). *Экспериментальная психология*. Питер.
- Ждан, А. Н. (2004). *История психологии. От Античности до наших дней*. Академический проект.
- Завалишина, Д. Н., & Барабанщиков, В. А. (Ред.). (1990). *Принцип системности в психологических исследованиях*. Наука.
- Запорожец, А. В. (1986). *Избранные психологические труды*. Педагогика.
- Засєкіна, Л. В. (2012). Наративний досвід vis-à-vis здоров'ю особистості. *Психологічні перспективи*, (19), 101–110.
- Зинченко, В. П. (2009). Мысль, слово, образ, действие, аффект: общее начало и пути развития. *Методология и история психологии*, 4(1), 87–112.
- Зінченко, С. В. (2015). Роль “Я-концепцій” в особистісному самовизначенні дорослих. *Європейський Союз – Україна: освіта дорослих: збірник матеріалів форуму до Міжнародних днів освіти дорослих в Україні*, 131–135.
- Изард, К. (2007). *Психология эмоций*. Питер.
- Ильин, Е. П. (2001). *Эмоции и чувства*. Питер.
- Ильин, Е. П. (2011). *Психология индивидуальных различий*. Питер.
- Івахненко, А. А. (2014). *Корекція та розвиток психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор: монографія*. ЗНТУ.
- Казанская, В. Г. (2008). *Подросток. Трудности взросления*. Питер.
- Калашникова, В. А. & Шипунова, А.В. (2017) Особенности формирования речи у детей с нарушением слуха. *Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза*, 131–134.
- Калинина, Н. В. (2001). Формирование социальной компетентности как механизм укрепления психического здоровья подрастающего поколения. *Психологическая наука и образование*, (4), 16–21.

- Капрара, Дж., & Сервон, Д. (2008). *Психология личности*. Питер.
- Карабанова, О. Р. (2018). Методологические и теоретические основы изучения общепсихологической теории деятельности. *Молодой ученый*, (50), 338–342. <https://moluch.ru/archive/236/54819/>
- Карпов, А. В. (Ред.). (2016). *Психология труда* (3-те вид.). Юрайт. (Оригінал опубліковано 2000 р.)
- Келли, Дж. (2000). *Психология личности. Теория личных конструктов*. Речь.
- Кириленко, Т. С. (2000). *Навчальні завдання до розділу «Емоції та воля» практикуму із загальної та експериментальної психології*. іївський університет.
- Кириленко, Т. С. (2007). Аналіз емоційного світу особистості: теоретичні положення, прояви та методичні прийоми. *Вісник Київського національного університету Тараса Шевченка. Соціологія. Психологія. Педагогіка*, (27-28), 30–32.
- Кириленко, Т. С. (2010). Теоретичні та емпіричні проблеми дослідження емоційної сфери особистості. *Проблеми емпіричних досліджень у психології*, (4), 142–146.
- Климов, Е. (2001). *Общая психология*. Москва: Юнити.
- Коган, Б. М., & Яковлева, А. В. (2012). Личностные характеристики слабовидящих подростков. *Специальное образование*, (2), 62–67.
- Корнилов, С. А. (2011). Лонгитюдные исследования: теория и методы. *Экспериментальная психология*, 4(4), 101–116.
- Корнилова, Т. В. (2004). *Эксперимент и квазиэксперимент в психологии*. Питер.
- Коул, М. (2009). Теории социокультурно-исторического деятельностного развития в эпоху гиперглобализации. *Культурно-историческая психология*, (1), 66–73.
- Кофка, К. (2016). *Основы психического развития*. Академический проект.
- Кравцова, Е. Е. (2005). Психологическое содержание понятия «социализация» в рамках культурно-исторического подхода Л. С. Выготского. *Журнал практического психолога*, (6), 37–42.
- Круглик, О. П. (2012). Становлення Я-образу учня з вадами слуху в процесі соціальних контактів. *Науковий Часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, (22), 133–136.
- Круглова, Т. Е. (2017). Особенности эмоциональной сферы подростков с разной успеваемостью. *Молодой ученый*, (9 (143)), 281–284.
- Кузнецова, И. В. (2006). *Мотив аффилиации в межличностных отношениях*. [Дис. канд. психол. наук]. СПбГУ.
- Лазурский, А. Ф. (2018). *Классификация личностей*. Ленанд.

- Лебедева, М. В., & Черняк, А. З. (Ред.). (2001). *Аналитическая философия*. РУДН.
- Левин, К. (2016). *Теория поля в социальных науках*. Речь.
- Леонтьев, А. Н. (1999). *Эволюция психики*. МОДЕК.
- Леонтьев, А. Н. (2003). *Становление психологии деятельности*. Смысл.
- Леонтьев, А. Н. (2004). *Деятельность. Сознание. Личность*. Смысл.
- Леонтян, М. А. (2012). Поняття «компетенція» і «компетентність» у теорії освіти. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія», 188(176), 73–75.*
- Липкова, О. И. (2001). *Общие и специфические особенности развития личности подростков с нарушениями зрения* [Автореф. дис. канд. психол. наук]. МГУ им. М. В. Ломоносова.
- Литвак, А. Г. (2008). *Психология слепых и слабовидящих*. Издательство РГПУ.
- Лишохва, В. П. (2007). *Особенности я-концепции лиц подросткового и юношеского возраста с нарушениями слуха* [Дис. канд. психол. наук]. МГУ им. М. В. Ломоносова.
- Логинова, Н. А. (2006). Некоторые итоги развития биографического метода в психологии в XX веке. *Методология и история психологии, 1(2), 67–81.*
- Ломов, Б. Ф. (1999). *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Наука.
- Лукиянова, И. И. (2001). Базовые потребности возраста как основа развития социальной компетентности у подростков. *Психологическая наука и образование, (4), 41–47.*
- Лурия, А. Р. (1998). *Язык и сознание*. Феникс.
- Максименко, С. Д. (2002). *Розвиток психіки в онтогенезі: Т. 1. Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології*. Форум.
- Максименко, С. Д. (2004). «Одиниці аналізу» розвитку особистості: методологія питання. *Наука і освіта, (6-7), 162–166.*
- Максименко, С. Д. (2014). Генетико-модельючий метод дослідження особистості. *Психологічні науки, (2.13 (109)), 27–43.*
- Максименко, С. Д., Зливков, В. Л., & Кузікова, С. Б. (Ред.). (2015). *Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика*. Видавництво Сумського ДПУ імені А. С. Макаренка.
- Маноха, І. П. (2001). *Психологія потаємного «Я»*. Поліграфкнига.
- Масієнко, Ю. О. (2006). *Структурно-динамічні ознаки «Я-тексту» особистості* [Автореф. дис. канд. психол. наук]. КНУ імені Т. Г. Шевченка.
- Маслоу, А. Х. (2014). *Мотивация и личность*. Питер.

- Матійків, І. М. (2006). Ключові компетенції майбутнього фахівця професій типу «людина-людина». *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*, (12 (16)), 107–113.
- Мейер, В., & Чессер, Э. (2001). *Методы поведенческой терапии*. Речь.
- Мерлин, В. С. (1996). *Психология индивидуальности*. Институт практической психологии.
- Мещеряков, Б. Г., & Зинченко, В. П. (Ред.). (2004). *Большой психологический словарь*.
- Монина, Г. Б. (2011). *Психологическое консультирование детей и подростков*. Издательство Санкт-Петербургского университета управления и экономики.
- Морозова, Н. Г. (1984). Формирование познавательных интересов у детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии. *Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта*, 176-195.
- Наследов, А. Д. (2012). *Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных*. Речь.
- Никифоров, А. Л. (1988). *Философия науки: история и методология*. Наука.
- Осин, Е. Н., Рассказова, Е. И., Неяскина, Ю. Ю., Дорфман, Л. Я., & Александрова, Л. А. (2015). Операционализация пятифакторной модели личностных черт. *Психологическая диагностика*, (3), 80–104.
- Павлов, И. П. (2012). *в двадцатилетний опыт объективного изучения высшей деятельности (поведения) животных*. Книга по Требованию.
- Падун, М. А., & Тарабина, Н. В. (2003). Психическая травма и базисные когнитивные схемы личности. *Московский Психотерапевтический Журнал*, 11(1 (36)), 121–141.
- Панок, В. Г. (2006). *Основи практичної психології* (3-тє вид.). Либідь.
- Пахомова, Н. Г. (2010). *Спеціальна педагогіка з історією: навчальний посібник*. ТОВ «АСМІ».
- Пахомова, Н. Г., & Кононова, М. М. (Ред.). (2015). *Спеціальна психологія*. АСМІ.
- Петровский, А. В., & Ярошевский, М. Г. (1998). *Основы теоретической психологии*. ИНФРА-М.
- Платонов, К. К. (1986). *Структура и развитие личности*. Наука.
- Плешаков, В. А. (2009). Киберсоциализация как инновационный социально-психологический феномен. *Преподаватель XXI век*, (3), 32–39.
- Подпругина, П. П. (2014). Представления об эмоциях у детей с нарушениями слуха. *Вестник МГЛУ*, (16 (702)), 138–150.
- Поляков, С. Э. (2017). *Концепты и другие конструкции сознания*. Питер.

- Речицкая, Е. Г., & Кулигина, Т. Ю. (2016). *Развитие эмоциональной сферы детей с нарушенным и сохранным слухом*. Национальный книжный центр.
- Рид, Т. (2000). *Исследование человеческого ума на принципах здравого смысла*. Алетейя.
- Розанова, Т. В. (1978). *Развитие памяти и мышления глухих детей*. Педагогика.
- Ромек, В. (2002). *Поведенческая психотерапия*. Академия.
- Роменець, В. А. (2007). *Історія психології: ХІХ - початок ХХ століття*. Либідь.
- Рубинштейн, С. Л. (1989). Принцип творческой самодеятельности. *Вопросы философии*, (4), 89–95.
- Рубинштейн, С. Л. (2002). *Основы общей психологии*. Питер.
- Рубинштейн, С. Л. (2003). *Бытие и сознание. Человек и мир*. Питер.
- Рымарев, Н. Ю. (2006). *Личностные особенности подростков с различной гендерной идентичностью* [Автореф. дис. канд. психол. наук]. Краснодарский государственный университет.
- Самойлов, А. Ф. (1977). Формирование активности и самостоятельности у слепых школьников с нормальным и нарушенным интеллектом. *Изучение личности аномального ребенка*, 99–100.
- Сарджвеладзе, Н. И. (2003). *Психология самосознания: Самоотношение личности*. Эксмо.
- Сартр, Ж.-П. (2001). *Буття і ніщо: нарис феноменологічної онтології*. Основи.
- Симонов, П. В. (2001). *Эмоциональный мозг*. Наука.
- Синьова, Є. П. (2004). *Тифлопсихологія*. Знання.
- Синьова, Є. П. (2012). *Особливості розвитку та виховання особистості при глибоких порушеннях зору*. НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Собчик, Л. Н. (2002). Теория и практика психологической оценки личности. *Московский психологический журнал*, (3), 85–89.
- Собчик, Л. Н. (2003). *Мотивационный тест Хекхаузена. Практическое руководство*. Речь.
- Собчик, Л. Н. (2007). *Психодиагностика в медицине. Практическое руководство*. Боргес.
- Солнцева, В. А., & Белова, Т. В. (2012). Психологические особенности лиц с нарушениями зрения (слабовидящих). *Справочник по организации и проведению профориентационной работы*, 92–94.
- Солсо, Р. (2006). *Когнитивная психология*. Питер.
- Степанова, Е. С. (2017). Мотивация аффилиации в подростковом возрасте как интегративное психологическое образование. *Наука и образование ON-LINE*. <https://pedagog.eee-science.ru/listing/motivatsiya-affiliatsii-v-podrostkovom-vozraste-kak-integrativnoe-psihologicheskoe-obrazovanie/>

- Столин, В. В. (1983). *Самосознание личности*. Издательство МГУ.
- Суворова, Г. А. (2003). *Психология деятельности*. ПЕР СЭ.
- Титаренко, Т. М. (2001). Психологія особистості В. А. Роменця у постмодерністському звучанні. «*Ars vetus – ars nova*» - В. А. Роменець, 25–43.
- Ткаченко, О. М. (2009). Принципи і категорії психології. *Психологія і суспільство*, (1(35)), 44–133.
- Трофімов, Ю. Л. (2005). *Психологія*. Либідь.
- Узнадзе, Д. Н. (2004). *Общая психология*. Питер.
- Уотсон, Д. (2002). *Психология как наука о поведении*. АСТ-ЛТД.
- Федорова, Е. А. (2007). *Личностные и ситуационные факторы выбора вербальных техник самопрезентации* [Автореф. дис. канд. психол. наук]. МГУ им. М. В. Ломоносова.
- Фисенко, А. (2017) Особенности развития коммуникативных навыков у детей с нарушениями зрения. *Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза*, 345–349.
- Фомічова, Л. І. (1997). *Розвиток інтелекту та проектування навчання: чуючі, глухі, слабочуючі дошкільники*. Міжнародна фінансова агенція.
- Фомічова, Л. І. (2016). Педагогічні технології корекції порушень у сприйманні дошкільників з вадами слуху. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, (31), 193–199.
- Франкл, В. (2020). *Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі*. Клуб Сімейного Дозвілля.
- Харре, Р. (2005). Гибридная психология: союз дискурс-анализа с нейронаукой. *Эпистемология и философия науки*, 4, 134–142.
- Холмогорова, А. Б., & Гаранян, Н. Г. (2004). Нарциссизм, перфекционизм и депрессия. *Консультативная психология и психотерапия*, 12(1), 18–35.
- Холодная, М. А. (2004). *Когнитивные стили. О природе индивидуального ума* (2-ге вид.). Питер.
- Хорни, К. (2016). *Невротическая личность нашего времени. Новые пути в психоанализе*. Питтер.
- Хуторской, А. В. (2003). Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*, (2), 58–64.
- Чепелева, Н. В. (2010). Життєвий успіх як наратив. *Успішність особистості: потенціал та обмеження*, 251–254.
- Чернокова, Т. Е. (2011). Метакогнитивная психология: проблема предмета исследования. *Вестник Поморского университета*, (3), 153–158.

- Шадриков, В. Д. (2016). *Психология деятельности человека*. Когито Центр.
- Шимко, В. (2019). До питання про місце і роль мови в процесі соціалізації особистості: структурно-онтологічний ескіз. *Psycholinguistics*, (26(1)), 385–400. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-26-1-385-400>
- Эльконин, Д. Б. (2011). *Детская психология*. Академия.
- Юнг, К. Г. (2016). *Очерки по аналитической психологии*. Харвест.
- Якиманская, И. С. (2013). Школа как организация. Применение метода фокус-группы для выявления проблем образовательной среды. *Психология развития*, (1 (5)), 61–66.
- Abrahamson, L., Seligman, M., & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, (87), 49–74.
- Alegre de la Rosa, O. M. & Angulo, L. M. V. (2021). Evaluation of emotional and psycholinguistic problems in deaf and hard-of-hearing students in the Canary Islands. *Heliyon*, 7 (3). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06446>
- Allport, G. V. (1979). *The Nature of Prejudice*. Basic Books.
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality*. Columbia University Press.
- Bateman, A., & Fonagy, P. (2007). Mentalizing and borderline personality disorder. *Journal of Mental Health*, (16 (1)), 83–101. <https://doi.org/10.1080/09638230601182045>
- Bateman, A., & Fonagy, P. (2009). *Psychotherapy for borderline personality disorder*. Columbia University Press.
- Bauer, J. J. & McAdams, D. P. (2010). Eudaimonic growth: Narrative growth goals predict increases in ego development and subjective well-being 3 years later. *Developmental Psychology*, 269.
- Beck, A. (2009). *Depression: Causes and Treatment* (2-ге вид.). University of Pennsylvania Press.
- Bogat, G. A., von EyeLars, A. & Bergman R. (2015). Person-Oriented Approaches. *Developmental Psychopathology*. <https://doi.org/10.1212/WNL.0000000000002188>
- Borgatta, E.F. (1964). The structure of personality characteristics. *Behavioral Science*, 9, 8—17.
- Cannon, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory. *The American Journal of Psychology*, (39), 106—124.
- Caspi, A., Roberts, B., & Shiner, R. (2005). Personality Development: Stability and Change. *Annual Reviews of Psychology*, 453–571.
- Cattell, R. B. (1990). The birth of the Society of Multivariate Experimental Psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, (26), 48–57.

- Chomsky, N. (2017). *On Language: Chomsky's Classic Works: Language and Responsibility and Reflections on Language*. The New Press.
- Dembo, T. (1993). Thoughts on qualitative determinants in psychology: A methodological study. *Journal of Russian and East-European Psychology*, 31, 15-70.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T., Fabes, R., Reiser, M., Murphy, B., Losoya, S., & Guthrie, I. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Deviations*, (72 (4)), 1112–1134. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00337>
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. Times Books.
- Ellis, A. (2009). *Rational Emotive Behaviour Therapy: It Works for Me - It Can Work for You*. Prometheus Books.
- Epstein, S. (2011). An Experiential Thinking Style: Its Facets and Relations with Objective and Subjective Criterion Measures. *Journal of Personality*, (79), 1044–1080. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2011.0071>
- Eysenk, H. J. (2013). *The Structure of Human Personality (Psychology Revivals)*. Routledge.
- Flavell, J., Miller, P., & Miller, S. (1993). *Cognitive Development (3-те вид.)*. Englewood Cliffs.
- Freud, S. (2011). *A General Introduction to Psychoanalysis*. The New Press.
- Georgieva, D., & Valchev, G. (2020). Specific features of interpersonal communication in deaf children. *Proceedings of CBU in Social Sciences*, 1, 81–87. <https://doi.org/10.12955/pss.v1.51>
- Gonzales, M. (2020) Systems Thinking for Supporting Students with Special Needs and Disabilities. New York: Springer Publishing. https://doi.org/10.1007/978-981-33-4558-4_18
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J. & Swann, W. B. (2003). A very brief measure of the BigFive personality domains. *Journal of Research in Personality*, (37), 504 – 528.
- Greenberg, L., & Paivio, S. (2007). *Working with Emotions in Psychiatry*. The Guilford Press.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Sociology of Development*, (10), 125–129.
- Harre, R. (2002). *Cognitive Science. A Philosophical Introduction*. SAGE Publications Ltd.
- Honkalampi, K., Tolmunen, T., Hintikka, J., Rissanen, M., Kylvä, J., & Laukkanen, E. (2009). The prevalence of alexithymia and its relationship with

- Youth Self-Report problem scales among Finnish adolescents. *Comprehensive Psychiatry*, (50 (3)), 263–268.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of Behavior*. Appleton-Century-Crofts.
- Hull, C. L. (1974). *Essentials of Behavior*. Greenwood Press.
- Humphreys, L., & Montanelli, R. (1975). An investigation of the parallel analysis criterion for determining the number of common factors. *Multivariate Behavioral Research*, (10), 193–205.
- Ivry, R. (2009). *Cognitive Neuroscience: The biology of the mind*. Norton and Company.
- Janet, P. (2002). *L'évolution psychologique de la personnalité*. Cégep de Chicoutimi.
- John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy. *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 114–158). Guilford Press.
- Kelly, G. A. (1991). *The psychology of personal constructs: Vol. 1. A theory of personality*. Routledge.
- Kemp, N. J. (1986). Social Psychological Aspects of Blindness: a Review. *Current Psychological Reviews*, (1), 69–89.
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*. Harper Collins Publishers.
- Lam, D., Hayward, P., & Jones, S. (2010). *Cognitive therapy for bipolar disorder: a therapist's guide to concepts, methods, and practice*. Wiley-Blackwell.
- Langley, J. N. & Anderson H. K. (1894). The constituents of the hypogastric nerves. *Journal of Physiology*, (17), 185–191.
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and Adaptation*. Oxford University Press.
- Leahy, R. (2015). *Emotional Schema Therapy*. The Guilford Press.
- Loose, Ch., Meyer, F. & Pietrowsky, R. (2018) *The Dusseldorf Illustrated Schema Questionnaire for Children (DISC)*. Reflexão e Crítica.
- Mandler, G. (2007). *A history of modern experimental psychology: From James and Wundt to cognitive science*. MIT Press.
- Martell, C., Dimidjian, S., & Herman-Dunn, R. (2013). *Behavioral activation for depression: a clinician's guide*. The Guilford Press.
- Mayer, G. R., Sulzer-Azaroff, B. & Wallace, M. (2011). *Behavior Analysis for Lasting Change*. The Cambridge Center.
- McMullin, R. (2009). *The New Handbook of Cognitive Therapy Techniques*. Norton Professional Books.
- Menard, S. (2008). Introduction: Longitudinal research design and analysis. *Handbook of longitudinal research*, 3–12.

- Mitchell, T. R. & Braham, L. G. (2011). The Psychological Treatment Needs of Deaf Mental Health Patients in High-Secure Settings: A Review of the Literature. *International Journal of Forensic Mental Health*, (2), 92–106.
- Moschos, M. M. (2014). Physiology and Psychology of Vision and its Disorders. *Medical Hypothesis, Discovery & Innovation*, (3), 83–90.
- Mulyadi E., Oktavianisya N. & Puspaningrum U. (2020). Communication and self-concept of children with deaf and speech impaired. *Journal of Vocational Nursing*, 1 (2). <https://doi.org/10.20473/jovin.v1i2.23555>
- Nelson, E., Leibenluft, E., McClure, E., & Pine, D. (2005). The social re-orientation of adolescence: a neuroscience perspective on the process and its relation to psychopathology. *Psychological Medicine*, (35 (2)), 163–174.
- Newcomb, T. M. (1953). An approach to the study of communicative acts. *Psychological Review*, (60), 293—304.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*. Presses Universitaires De France.
- Pinquart, M., & Pfeiffer, J. (2011). Psychological well-being in visually impaired and unimpaired individuals: a meta-analysis. *British Journal of Visual Impairment*, 415–428. <https://doi.org/10.1177/0264619610389572>
- Ployhart, R. E., & Vandenberg, R. J. (2010). Longitudinal research: The theory, design, and analysis of change. *Journal of Management*, 36(1), 94–120.
- Plutchik, R. (2002). *Emotions and Life: Perspectives from Psychology, Biology, and Evolution*. American Psychological Association.
- [Reagan, T., Matlins, P. & Pielick, D. \(2021\). Deaf Epistemology, Sign Language and the Education of Deaf Children. *Educational Studies*, \(57 \(1\)\), 1-21. <https://doi.org/10.1080/00131946.2021.1878178>](https://doi.org/10.1080/00131946.2021.1878178)
- Riskind, J., Kleiman, E., Seifritz, E., & Neuhoff, J. (2014). Influence of anxiety, depression and looming cognitive style on auditory looming perception. *Journal of Anxiety Disorders*, 45–50. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2013.11.05>
- Robinson, M., Watkins, E., & Harmon-Jones, E. (2013). *Handbook of Cognition and Emotion*. The Guilford Press.
- Rokach, A., Berman, D. & Rose, A. (2021). Loneliness of the Blind and the Visually Impaired. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.641711>
- Rogers, C. R. (2016). *On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy*. Robinson.
- Rushton, J. P., Bons, T. A., & Hur, Y. M. (2008). The genetics and evolution of the general factor of personality. *Journal of Research in Personality*, (43), 75–81.

- Sarbin, T. R. (1986). *Narrative psychology: the storied nature of human conduct*. Harvard University Press.
- Schachter, S., & Singer, J. (1962). Cognitive, Social, and Physiological Determinants of Emotional State. *Psychological Review*, (69), 379–399.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Papers and Publications*, (40), 351–371.
- Shipman, K., & Zeman, J. (2001). Socialization of children's emotion regulation in mother-child dyads: a developmental psychopathology perspective. *Development and Psychopathology*, (13 (2)), 317–336.
- Silk, J., Steinberg, L., & Morris, A. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, (74 (6)), 1869–1880.
- Silva, I. R., Kumada, K. M. O., & Bittencourt, Z. Z. L. de C. (2021). Trajectories of the deaf: a retrospective study based on the deaf and their family members. *European Scientific Journal*, 17 (22), 85. <https://doi.org/10.19044/esj.2021.v17n22p85>
- Singer, J. D., & Willet, J. B. (2003). *Modeling change and event occurrence. Applied longitudinal data analysis*. Oxford University Press.
- Skinner, B. F. (2011). *About Behaviorism*. Random House Publishing Group.
- Snygg, D. & Combs, A. W. (1949). *Individual Behavior: A New Frame of Reference for Psychology*. Harper & Brothers.
- Sumner, W. G. (1996). *Folkways: a study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores, and morals*. Ginn and Co.
- Taylor, S. (2002). Better Learning through Better Thinking: Developing Students Metacognitive Abilities. *Journal of College Reading and Learning*, 241–250.
- Telzer, E., Goldenberg, D., Fuligni, A., Galván, A., & Lieberman, M. (2014). Adolescents' emotional competence is associated with parents' neural sensitivity to emotions. *Frontiers in Human Neuroscience*, (8), 558–568. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00558>
- Thorndike, E. L. (2010). *The Elements Of Psychology*. Kessinger Publishing.
- Thorndike, E. L. (2014). *The principles of teaching: based on psychology*. Routledge.
- Tolman, E. C. (1959). *Principles of purposive behavior. Psychology: A study of a science (Vol. 2)*. McGraw-Hill.
- Van Dijk, T. A. (2008). *Philosophy of Action and Theory of Narrative*. Edward Elgar Publishing.
- Vernon, M. & Andrews, J. (2010). *The psychology of deafness*. Longman.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, (92 (4)), 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.92.4.548>

- Wells, A., & Carter, K. (2001). Further Tests of a Cognitive Model of Generalized Anxiety Disorder: Metacognitions and Worry in GAD, Panic Disorder, Social Phobia, Depression, and Nonpatients. *Behavior Therapy*, (32 (1)), 85–102. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(01\)80045-9](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(01)80045-9)
- Westbrook, D., Kennerley, H., & Kirk, J. (2007). *An Introduction to Cognitive Behavioural Therapy*. Sage Publications.
- Wiggins, J. A. (1996). *The Five Factor Model of Personality (Theoretical Perspectives)*. The Guilford Press.
- Wills, T. A. & Ainette, M. G. (2011). *Handbook of Health Psychology*. The New Press.
- Wolpe, J. (1990). *The practice of behavior therapy*. Pergamon Press.
- World Health Organization. (2016). *Intervention Guide for mental, neurological and substance use disorders in non-specialized health settings*. <https://www.who.int/publications/i/item/mhgap-intervention-guide---version-2.0>
- Wundt, W. (2014). *An Introduction to Psychology*. Project Gutenberg.
- Yoshinaga-Itano, C. & Wiggin, M. (2016). A Look into the Crystal Ball for Children Who Are Deaf or Hard of Hearing: Needs, Opportunities, and Challenges. *Semin Speech Language*, 37 (4), 252–258. <https://doi.org/10.1055/s-0036-1587707>
- Young, J., Klosko, J., & Weishaar, M. (2003). *Schema Therapy*. Guilford Press.