

Розділ II. Особливості психічного розвитку особистості на різних етапах онтогенезу

Карандашев Ю.Н.

Структура возраста взрослости

Введение. Психология развития, кроме всего прочего, рассматривает возрастные периоды. Существует много периодизаций развития, и каждая из них вводит свой способ деления онтогенеза на периоды. Издавна существует желание найти общий знаменатель всех теоретических подходов. Правда, найти его, не создав теории, затмевающей все остальные способностью описывать, объяснять, прогнозировать, управлять, а также моделировать явления развития, – вряд ли возможно. Поэтому остается уповать на то, чтобы это осуществилось. Разрабатываемая мною теория онтогенетического развития приближает нас к задаче найти общий знаменатель в делении и описании возрастных периодов. *Целью* настоящей статьи является описание и объяснение возраста взрослости. Что касается детских возрастов, я их уже описывал и объяснял, а вот что до взрослости – она до сих пор представляется нам белым пятном, на котором еще нет схемы происходящих там процессов. Не спору, есть попытки описать взрослость, но они не вызывают вдохновения ни своей теоретической обоснованностью, ни детальностью предсказаний.

Модель

Предлагаемая здесь *структура взрослости* опирается на следующее понимание природы развития:

$$S(i+1)=S(i)*R(i+1)+S(i) .$$

Ниже дается объяснение приведенной формулы развития.

формация i+1	развитие	формация i	генерация	отношения i+1	интериоризация	формация i
S(i+1)	=	S(i)	*	R(i+1)	+	S(i)

где:

индекс i: порядковый номер уровня организации

формация i: основной элемент уровня i

отношения i+1: это связи, с помощью которых формация i превращается в формацию i+1

генерация: $s(i+1)=S(i)*R(i+1)$

интериоризация: $S(i+1)=s(i+1)+S(i)$

Изложенная модель показывает, что развитие совершается, во-первых, путем перехода от данного уровня организации к следующему путем интеграции элементов предыдущего уровня посредством отношений следующего уровня (генерация) и, во-вторых, превращение этого еще пустого нового уровня организации в полный уровень путем интериоризации элементов предыдущего уровня.

Уровни организации

Здесь будут рассматриваться только уровни, относящиеся к возрасту взрослости. Без сомнения, предыдущие уровни также имеют значение, но они носят вторичный, фоновый характер. Итак, мы рассматриваем следующие уровни:

институциональный
когнитивный
атрибутивный
перцептивный

Названия уровней определяются типом отношений, которые образуют данный уровень. Слово «институциональный» происходит от слова «институция», которое переводится как «учреждение». Основным качеством институции является ее законный, официально признанный характер. Это качество институции придает ее учредитель, который и несет за нее ответственность. Вникая в понятие ответственности, мы начинаем понимать, что речь идет о правах и обязанностях. В принципе здесь достаточно одного слова «обязанность», потому что любая обязанность одного лица оказывается правом другого. Поэтому с полным основанием можно говорить о взаимных обязанностях, отражением которых становятся взаимные права.

Однако права и обязанности отражают только статику процесса. Динамика же его, формирующая эту пару, определяется следующей парой понятий: притязания и признания. В ходе их устанавливаются взаимные права и обязанности. Этим же механизмом они потом модифицируются. Главным же в институциональных отношениях является фактор устойчивости, стабильности взаимных обязанностей. Конечно, они могут меняться, но их изменения определяются процедурально. Каждая из сторон может инициировать процедуру изменений, но она в результате этого, как правило, теряет что-то. Тем самым модификация состояния, не инициируемая характером самих обязанностей, всегда убыточна.

Естественно, напрашивается множество примеров из общественно-политической жизни. Здесь и вся государственная машина с ее учреждениями, и негосударственные учреждения в лице общественных организаций, предприятий, фирм и так далее. Таким учреждением, институцией, является также и отдельный человек. И хотя официальные документы называют его физическим лицом, а организации юридическим, на самом деле он является лицом юридическим, т.е. наделенным всевозможными правами и обязанностями. Поэтому переход от детства к взрослости мы связываем с институциональными отношениями, а уровень организации, который соответствует возрасту взрослости, называем *институциональным*.

Следующим уровнем организации, на который в своем становлении опирается институциональный уровень, является *когнитивный* уровень. Он зарождается в начале дошкольного возраста, а в конце младшего школьного заканчивает свое самостоятельное развитие, уступая место институциональному уровню организации. Суть когнитивного уровня не сводится к обычным познавательным процессам, известным как ощущения,

восприятия и так далее. Роль когнитивных отношений, на которых он базируется, состоит в интеграции разных функционально-знаковых ситуаций и превращения их в позиции, по отношению к которым ситуации выступают как составные части. Поэтому когнитивный уровень организации является по сути своей позиционным уровнем. Этого можно было бы не добавлять, потому что само слово «когнитивный» переводится как происходящий от слова «знание», которое, в свою очередь, связано не с личным мнением, а с признанной, научно доказанной официальной позицией. Просто данный факт часто опускается из виду, и «когнитивный» начинает трактоваться как «познавательный», а потому сводимый к простейшим формам отражения действительности.

Следующий уровень организации называется *атрибутивным*. Это слово происходит от «атрибуция», что значит «приписывание». Речь идет о том, что атрибутивные, «приписывающие» отношения возникают только между объектами. Например, в одном случае объект выступает знаком, указывающим на другой объект, т.е. выполняет функцию отсылания, референции, наконец, просто сигнала. Во втором случае объект становится знаком своей собственной функции: карандаш требует, чтобы им писали. В третьем случае, структура одного объекта переносится на другой объект, и последний переопределяется в первый. И тогда мы говорим о символах, основой которых является меньшее или большее подобие оригиналу. Таким образом, атрибутивные отношения связывают отдельные объекты в ситуацию.

И последний из рассматриваемых уровней называется *перцептивным*. Это слово происходит от слова «перцепция», что значит «восприятие». Смысл же восприятия по отношению к предшествующему уровню ощущений заключается в том, чтобы собрать последние в образ объекта, имеющий внутреннюю структуру. Иначе говоря, перцептивные отношения интегрируют образы ощущения в образы восприятия, где появляется внутреннее дифференцированное отражение и выделение фона, на котором выступает объект.

Формации уровней

Формацией уровня организации называется основной его элемент, который возникает благодаря отношениям этого уровня, интегрирующим элементы предыдущего уровня. Пользуясь традицией, ведущей начало от Л.С. Выготского, можно было бы назвать его новообразованием данного уровня. Однако, во-первых, слово «новообразование» присутствует как в русском, так и в иностранных языках в значении раковой опухоли, во-вторых, оно переводится словом «формация», а потому больше смысла воспользоваться иностранным аналогом и, в третьих, от слова «новообразование» нельзя отделить слово «образование», которое уж совсем теряет исходный смысл. В то же время слово «формация» с указанием уровня организации позволяет его использовать как в значении «новообразование» (неоформация), так и в значении «формация». Для системного мышления предпочтительно использовать наиболее универсальные обозначения, а не обязывать себя региональными аналогами.

Формацией институционального уровня организации является понятие *личности*. Ввиду, с одной стороны, его частого использования в разных значениях, так называемой «заезженности», и, с другой, отсутствия возможности избежать его, мы будем использовать его только в том значении, которое припишем. Соответственно, личность – это формация институционального уровня организации, представляющая собой его основной элемент, выражающийся в институциональной организации всех предыдущих уровней. Иначе говоря, основой личности, в нашем определении, является система взаимных обязанностей, интегрирующая предшествующие уровни организации. При этом речь идет не столько об объективной стороне дела, сколько о том, в какой степени эта объективная сторона отображена в сознании человека, являющегося носителем личности.

Формацией когнитивного уровня организации является понятие *позиции*. Согласно определению, позиция является когнитивной интеграцией ситуаций. Как уже говорилось выше, когнитивные отношения соотносят между собой ситуации и объединяют их в позиции. Таким образом, позиция выступает трансформируемой точкой зрения, способной совместить разрозненные ситуации в одно целое.

Формацией атрибутивного уровня является понятие *ситуации*, которое связывает входящие в нее объекты отношениями функционально-знакового характера. При этом, как указывалось выше, деление на знаковые (жест и слово) и функциональные (назначение объекта) отношения носит принципиальный характер. Оно не позволяет свести атрибутивный уровень к знаковому.

Формацией перцептивного уровня является понятие *объекта*, которое, будучи представлено образом восприятия, связывает входящие в него ощущения в целостный образ предмета или явления. Формацией сенсорного уровня является раздражитель как источник ощущения. И тогда интеграция ощущений, как отдельных образов раздражителей, порождает образ восприятия, в котором представлен объект.

Начальные функции

Слово «начальный» ассоциируется с понятиями «первый», «исходный», «главный». Это значит, что начальной функцией каждого уровня организации должна быть функция, определяющая этот уровень. Но если понятие формации дает нам представление о главном действующем элементе уровня, то понятие начальной функции дает представление о целостном процессе развития в рамках данного уровня организации. Начальная функция данного уровня охватывает целый период развития: от уровня, предыдущего данному, и до уровня, следующего за ним. Иначе говоря, она определяется как процесс становления и развертывания системы данного уровня организации.

Начальной функцией институционального уровня организации является функция *персонализации*. Последняя определяется как становление и развертывание системы институциональных отношений, организующих когнитивные позиции в одно целое. Можно было бы вместо «персонализации»

использовать слово «институционализация», но тогда терялся бы основной смысл, состоящий в становлении и развертывании личности. Что до институционального характера понятия личности, о нем мы писали выше. Можно сократить это понимание личности до следующей тезы: нет видения себя в структуре взаимных обязательств – нет и не может быть личности! Естественно, все остальные определения личности, предполагающие, например, личность трехлетнего ребенка, заявляющего протест матери, нами не рассматриваются и не принимаются во внимание.

Начальной функцией когнитивного уровня организации является функция *рационализации*. Последняя понимается, как правило, в связи с обоснованием какого-либо утверждения, основаниями для его существования, объяснением какого-либо факта или явления. Благодаря рационализирующей приставке «потому что» первое утверждение подтверждается вторым. В нашем случае первым утверждением выступает первая ситуация как формация атрибутивного уровня, а вторым – вторая ситуация, объясняющая первую через когнитивное отношение к ней, а потому превращающаяся в позицию как формацию когнитивного уровня.

Начальной функцией атрибутивного уровня организации является функция *репрезентации*. Последняя понимается как вторичное представление чего-либо; отсюда, собственно, и приставка «ре». И это понятно: каждый объект, входящий в ситуацию как формация атрибутивного уровня организации, задается в ней не сам по себе, а через его значение по отношению к другим элементам ситуации, т.е. вторично, опосредованно. Поэтому, собственно, мы говорим об атрибутивном, приписываемом отношении между объектами, в котором один объект представлен (*презентирован*) через (*ре*) другой.

Начальной функцией перцептивного уровня организации является функция *идентификации*. Последняя понимается как процесс отождествления структуры образа со структурой объекта. Такова конечная цель, из которой вытекает название этой функции. Что касается процедуры, то она опосредуется интеграцией ощущений от отдельных раздражителей в целостный образ восприятия, отображающий объект в его структуре.

Функции когнитивного уровня

Наша следующая задача – показать, из каких функций состоит взрослый возраст. Начинать следует с верхнего, институционального уровня организации, потому что начальная функция персонализации охватывает весь взрослый возраст, а остальные функции должны рассматриваться как ее составляющие. Однако поскольку мы уже определили функцию персонализации как ведущую функцию возраста взрослости, то нет смысла возвращаться к этому снова. Потому что кроме функции персонализации на институциональном уровне организации мы ничего не найдем. Соответственно можно сразу же перейти к функциям когнитивного уровня организации.

Начальная функция персонализации представлена на когнитивном уровне последовательно функциями самоактуализации и самореализации. Функция *самоактуализации* представляет собой генерацию (см. модель) функции

персонализации, т.е. состояние, в котором она существует сама по себе, еще не ассимилировав когнитивный уровень. Поэтому первая половина взрослого возраста носит непозиционный характер, т.е. институционально человек еще не в состоянии представить себя в позиции другого человека. Нет сомнения, познавательно он способен это сделать, но институционально – еще нет.

Взрослый возраст, т.е. возникновение личной институциональности, начинается в среднем в возрасте 11-12 лет. О верхней границе мы пока не говорим; она очень размыта и статистически не определена. Однако верхняя граница первой половины взрослого возраста вполне известна. Она составляет возраст около 28 лет, который считается кризисным и называется некоторыми авторами возрастом супружеского развода. Именно в это время начинается переход ко второй половине взрослого возраста.

Функция *самореализации* представляет собой интериоризацию (см. модель) функции персонализации, т.е. состояние, в котором последняя уже ассимилирует когнитивный уровень. Поэтому вторая половина взрослого возраста носит позиционный характер, т.е. институционально человек уже в состоянии представить себя в позиции другого человека. Эта вторая половина взрослости начинается примерно в 28 лет и длится до конца жизни. Это не значит, что ее окончательное оформление наступает только к концу жизни; оно наступает значительно раньше.

В этой связи следует отметить, что развитие человека на протяжении всей его жизни носит двойственный характер. Все те формы, которые мы рассматриваем здесь, являются именно *формами* существования личности, но не его содержанием. Точно так же, как в кувшин можно налить воду, молоко или вино – в одной и той же форме личности (у разных людей) могут находиться разные содержания. И когда развитие формы личности достигает своего максимума (о нем позже), содержание личности продолжает развиваться в рамках той же самой формы.

Функции атрибутивного уровня

Каждая из функций когнитивного уровня (речь о взрослости) в некотором смысле аналогична начальной функции персонализации. Они также делятся на два периода, в первом из которых имеет место генерация (см. модель) функции когнитивного уровня, а во втором – ее интериоризация.

Функция самоактуализации представлена на атрибутивном уровне последовательно функциями самовыделения и самоопределения. Функция *самовыделения* представляет собой генерацию (см. модель) функции самоактуализации, т.е. состояние, в котором она существует сама по себе, еще не ассимилировав атрибутивный уровень. Поэтому первая половина первой половины (иначе – первая четверть) взрослого возраста носит неатрибутивный характер, т.е. человек еще: а) не в состоянии представить себя в институциональной позиции другого человека и б) не в состоянии представить институциональную ситуацию, содержанием которой являются взаимные обязательства людей. Этот период взрослости называется юношеским

возрастом, начинается в 11-12 лет и завершается в возрасте 20 лет, который также считается кризисным и называется возрастом самоопределения.

Функция *самоопределения* (точное соответствие с названием кризиса) представляет собой интериоризацию (см. модель) функции самоактуализации, т.е. состояние, в котором последняя уже ассимилирует атрибутивный уровень. Поэтому вторая половина первой половины (иначе – вторая четверть) взрослого возраста носит атрибутивный характер, т.е. человек уже в состоянии представить себя в институциональной ситуации. При этом не забываем, что способность к институциональной позиционности еще отсутствует. Эта вторая четверть взрослости начинается примерно в 20 лет и длится до приблизительно 28 лет. Называется данный период возрастом ранней взрослости. Часто употребляется выражение «возраст ранней зрелости», но мы стараемся его избегать по той причине, что понятия «взрослость» и «зрелость» далеко не идентичны. Если в первое понятие мы вкладываем смысл становления институциональных отношений, то понятие зрелости, даже человека, вызывает исключительно зерновые ассоциации.

Функция самореализации представлена на атрибутивном уровне последовательно функциями самоутверждения и саморазвития. Функция *самоутверждения* представляет собой генерацию (см. модель) функции самореализации, т.е. состояние, в котором она существует сама по себе, еще не ассимилировав атрибутивный уровень. Поэтому первая половина второй половины (иначе – третья четверть) взрослого возраста носит неатрибутивный характер, т.е. человек: а) уже в состоянии представить себя в институциональной позиции другого человека, но б) в ее рамках еще не может представить институциональную ситуацию, содержанием которой являются взаимные обязательства людей. Этот период взрослости называется возрастом средней взрослости, начинается после 28 лет и завершается в возрасте приблизительно 36 лет, который также считается кризисным и в литературе называется бальзаковским.

Функция *саморазвития* представляет собой интериоризацию (см. модель) функции самореализации, т.е. состояние, в котором последняя уже ассимилирует атрибутивный уровень. Поэтому вторая половина второй половины (иначе – четвертая четверть) взрослого возраста носит атрибутивный характер, т.е. человек уже в состоянии представить себя в институциональной ситуации. При этом важно отметить, что все это происходит в рамках институциональной позиционности. Эта четвертая четверть взрослости начинается примерно в 36 лет и длится до приблизительно 44 лет. Называется данный период возрастом поздней взрослости.

Особо следует отметить, что приводимые нами возрастные границы весьма условны. Наводить какую-либо описательную статистику средних величин нет смысла, потому что ориентироваться следовало бы здесь скорее на наиболее ранние появления того или иного новообразования (как это делает в психологии развития), чем на процедуру усреднения. Отягощающим исследование фактором является то, что далеко не все люди доходят во

конечного периода развития. Многие останавливаются в предыдущих возрастных периодах, не переходя в следующие. Если в детском возрасте такого рода явления называются задержками развития, то во взрослых возрастах к ним относятся как к индивидуальному типу развития, хотя это на самом деле это самые настоящие задержки развития.

Функции перцептивного уровня

Каждая из функций атрибутивного уровня выступает на нижележащем, перцептивном уровне в виде двух функций, происхождение которой определяется опять же механизмами генерации и интериоризации (модель). Имея четыре функции атрибутивного уровня, мы получаем на перцептивном уровне уже восемь функций. Не входя в детали их выведения из вышележащих функций, мы сразу перейдем к их определению, связывая с возрастными периодами.

Функция самовыделения (юношеский возраст) делится на две функции перцептивного уровня: автономизации и персонификации. Функция *автономизации* представляет собой начало институционализации, а значит и начало становления личности. Здесь еще нет позиционности, нет знакового отражения ситуации, равно как отсутствует отражение институционального объекта. Эти три «отрицания» приводят к тому, что первая половина юношеского возраста определяется институционально исключительно отрицательно, т.е. не через показ того, кем Я являюсь, а через демонстрацию того, кем Я не хочу быть. Собственно, все наблюдения и эмпирические исследования указывают на эту специфику подросткового возраста, которым является первая половина юношества.

Функция *персонификации* представляет собой вторую половину юношеского возраста. Свойственный подростковому возрасту внешний способ самовыделения (автономизация, т.е. отделение себя от других) перерастает во второй половине юношества во внутренний способ самовыделения. Этот внутренний способ состоит в приписывании себя определенных институциональных черт. Существует много исследований, в которых показано, что именно в этом возрасте мы примеряем на себя героические роли, отождествляя себя с персонажами книг, фильмов, а также и жизненными примерами. Название функции персонификации как раз и отражает этот аспект называния, приписывания себе черт и ролей институциональных героев.

Из факта перехода ко второй половине юношества вовсе не вытекает, что функция автономизации прекращает свое существование. Она переносится из подросткового возраста во вторую половину юношеского, но при этом обогащается содержанием персонификации. В некотором смысле состояние институциональной системы личности в первой половине юношества можно ассоциировать с ограждением собственной территории. Что на ней ничего нет, пока еще нас не волнует. Главное – это то, что территория есть, а значит есть границы, которые мы защищаем. Что касается второй половины юношества, здесь функция защиты территории по-прежнему сохраняется, однако она становится более осмысленной благодаря тому, что на этой территории есть Я в роли смелого д'Артаньяна, в роли хитроумного Ришелье, в роли благородного

Атоса. И нападая, посягая на меня, вы посягаете на них, а они этого не терпят. Поэтому нам уже есть, что защищать, а потому функция автономизации продолжает оставаться актуальной. Что до функции персонификации, она наполняет нас своей значимостью, мотивирует на подвиги и достижения. Мы мечтаем о первом и втором, а тем самым готовимся к реальным делам.

Функция самоопределения является ведущей для возраста ранней зрелости. От юношеского возраста ранняя зрелость отличается появлением институциональной ситуационностью. Это значит, что юношеские мечты, ранее не опиравшиеся на реальные действия, приземляются и начинают выступать в различного рода попытках институциональной деятельности. Иными словами, беспозиционно-бесситуативная институциональность перестает быть бесситуативной. Начинается деятельное существование личности. Основными сферами жизнедеятельности выступают здесь, с одной стороны, освоение (учеба) и реализация себя в профессии как способе, по меньшей мере, обеспечить свое существование и, с другой, освоение и реализация себя в семейной сфере, т.е. создание семьи и воспитание детей.

На перцептивном уровне функция самоопределения представлена последовательно функциями самоориентации и самодетерминации. Функция *самоориентации* является началом этого процесса. Ее феноменологический смысл заключается в том, чтобы провести поисковую деятельность в профессиональной и семейной сферах. Нужно знать, какие профессии существуют, оценить их экономически, оценить, насколько они соответствуют нашим возможностям и, наконец, попробовать себя в этих профессиях. Только тогда можно определиться с выбором. Аналогично обстоит дело с семейной сферой: оценка возможных вариантов будущего супруга, оценка экономической стороны выбора, оценка своих личных предпочтений и, наконец, более детальное ознакомление с предметом вплоть до гражданского брака.

С теоретической точки зрения функция самоориентации выступает как генерация (смотри модель) ситуационной составляющей в рамках институциональной системы личности. Эта ситуационная составляющая образует предметную сторону жизнедеятельности, ограниченную уже описанными условиями, а именно, институциональностью, отсутствием позиционности и началом ситуационности. Само выражение «генерация ситуационной составляющей», если перевести его с теоретического на менее универсальный, но более доступный язык, означает процесс возникновения деятельности, который на начальном этапе соответствует еще приготовлениям к ней, а потому функция, определяющая этот период, называется самоориентацией. С формальной точки зрения мы должны заявить, что возникновение институциональной ситуации определяется отсутствием объекта (речь об объекте как формации), т.е. ситуация, как таковая, еще не имеет объектного наполнения, т.е. самой деятельности еще нет.

Функция *самодетерминации* отличается от функции самоориентации переходом от поисковой деятельности к деятельности резольютивной,

исполнительной. Здесь институциональная ситуация уже наполняется объектным содержанием, которого не было на предыдущем этапе. Феноменологически этот период характеризуется принятием окончательных, т.е. уже не поисковых, решений с последующей их реализацией. Это, с одной стороны, окончательный выбор профессии, совершаемый уже на фоне предыдущих проб и ошибок, и, с другой, окончательный выбор будущего супруга, также совершаемый на фоне предыдущих проб и ошибок. Все эти решения и их реализации носят институциональный характер, т.е. являются внешне юридическими актами, а внутренне системой взаимных обязательств различного характера. Относятся эти решения и их реализации к ситуационной составляющей личности, т.е. к ее деятельностной стороне на этапе ее окончательного оформления.

Функцией, определяющей вторую половину взрослости, является самореализация. Относясь к когнитивному уровню организации, она предшествует самоактуализации. Согласно регламенту данного уровня, самоактуализация характеризуется беспозиционностью, а самореализация – позиционностью. Это значит, что вся вторая половина взрослости проходит под знаком позиционной институциональности. Феноменологически это означает, что во главу угла развивающейся личности становится собственная позиция в системе институциональных отношений. Если в первой половине взрослости, состоящей из юношеского возраста и возраста ранней зрелости, во главу угла ставились по очереди собственная автономия, социально значимые качества, поиски своей жизненной стези и разрешение проблем профессии и семьи, то вторая половина взрослости проходит под знаком позиционной институциональности.

Функция самореализации на атрибутивном уровне организации делится на функции самоутверждения и саморазвития. Переход от первой половины взрослости ко второй ее половине, проходящий под знаком возникающей позиционности, в самый раз соответствует названию функции *самоутверждения*. Само-утвердиться – это значит занять в системе институциональных отношений определенную позицию (объективно она существовала, так или иначе изменяясь, еще от начала взрослости), а главное – чтобы другие видели и признавали нас в этой позиции. Прилагая всяческие старания к этому, мы не только утверждаемся в этой позиции, но и самоутверждаемся.

С формальной стороны функция самоутверждения характеризуется институциональной позиционностью в варианте бесситуативности. Это значит, что ситуационная, деятельностная сторона институциональной позиции здесь не берется во внимания. Главным становится сама позиция, а не то, что за нею стоит, т.е. деятельностное содержание, ее наполняющее. Что до функции *саморазвития*, то она уже предполагает ситуационную, деятельностную наполненность институциональной позиции. Как говорят философы, единство формы (позиции) и содержания (ситуация) здесь выполняется в полной мере.

Функция самоутверждения, как уже писалось, составляет содержание возраста средней взрослости (около 28 – 36 лет). На перцептивном уровне она

делится на две функции: самоосознание и самоотношение. Критерием различения этих функций является отсутствие объектности в первой функции и ее присутствие во второй. Функция *самоосознания*, относящаяся к первой половине возраста средней зрелости, определяется как осознание своей институциональной позиции. Как если бы человек с подростничества сидел в кресле, но относился к нему как к сидению, а в какой-то момент вдруг осознал, что кресло это не простое, а волшебное, и что наделяет оно человека, в нем сидящего, властью над другими людьми. Вот этот момент осознания институциональных свойств виртуального кресла, являющимся неотъемлемой частью нашего Я в его представленности социальной среде, – и составляет содержание функции самоосознания. В некотором смысле функция самоосознания напоминает функцию автономизации (подростковый возраст). Если там речь шла об установлении и защите своих институциональных границ, обеспечивающих независимость, – то здесь речь идет об установлении и защите границ своей институциональной позиции. Например, обращаясь к лицу, находящемуся в этом периоде личностного развития, с домашней просьбой подмести пол, мы можем услышать ответ, что он (или она) не уборщица, а инженер. Иначе говоря, предметом притязаний тут становятся границы институциональных позиций.

Функция *самоотношения*, определяющая вторую половину возраста средней зрелости, отличается от функции самоосознания тем, что здесь появляется объектность. По аналогии с функцией персонификации (вторая половина юношеского возраста) мы вправе предположить, что внешняя определенность институциональной позиции меняется на внутреннюю. Как в персонификации мы приписываем себе смелость д'Артаньяна и благородство Атоса, так в самоотношении мы приписываем себе качества умного, рационального, выдержанного начальника или же заботливой, все знающей, всем помогающей мамы большого семейства. И не факт, что данными свойствами наш герой не обладает – главное состоит в том, что он примеривает эти свойства на себя как костюм, который может сидеть хорошо или плохо. Если какое-то качество «сидит» плохо, его меняют на другое, но тоже позитивное. Таким образом, в отличие от самоосознания, где была только внешняя представленность позиции, здесь мы имеем ее представленность в виде номинирования позиционных черт, свойств, особенностей.

Переход к возрасту поздней зрелости совершается благодаря появлению функции саморазвития. И снова, в понимании каждого термина, каждого слова в его научном употреблении, мы должны исходить не из его определения по толковому словарю, а из системы модельных отношений, в которой данный термин определяется. В нашем случае функция саморазвития определяется как ситуационность в рамках институциональной позиционности. Появление ситуационности, по сравнению с предыдущим возрастом средней зрелости, свидетельствует о содержательном наполнении позиционности. Точно так же, как при переходе от дошкольного возраста к младшему школьному, пустая, т.е. направленная только на себя, позиционность сменилась на позиционные,

проективные представления, точно так здесь при переходе к возрасту поздней взрослости институциональная позиция наполняется деятельностным содержанием. Это значит, что предметом притязаний человека в этом периоде становится не сама институциональная позиция, а то содержание, та деятельностная основа, которая образует эту позицию и благодаря которой эта позиция возникла или была создана. В свете вышесказанного становится понятно, почему функция, определяющая возраст поздней взрослости, называется функцией саморазвития. А именно потому, что добавлением ситуационной, деятельностной составляющей, развитие личности выходит на широкий простор семейной, профессиональной, общественной, политической и других видов самостоятельности.

Функция саморазвития на перцептивном уровне организации делится на функции самоподтверждения и самосовершенствования. Критерием деления выступает здесь отсутствие объектности в первой половине возраста и ее присутствие во второй половине. Как уже было видно раньше, отсутствие объектности выступает как отрицательное, внешнее определение ситуации, заданной рамками институциональной позиционности. Понятно, что при этом внутреннее содержание деятельности выходит за рамки внимания. Важно, чтобы эта деятельность была, и что эта деятельность в рамках заданной институциональной позиции отличается ее от других видов деятельности. Но вовсе не важно, в чем эта деятельность состоит, каково ее предметное содержание. Данное здесь определение наводит мысль на представление о высоко сидящем государственном чиновнике, который, безусловно, институционален, позиционен, ситуационен, но не предметен. Поэтому его можно перебрасывать с одной отрасли в другую. По нынешним временам такого рода специалисты называются топ-менеджерами. Однако это уже профессионально застывшие формы развития личности.

Согласно вышесказанному, функция *самоподтверждения* заключается в том, чтобы успехи и достижения, достигнутые в прошлой жизни, подтвердить в жизни нынешней. При этом сохраняется деятельностный характер позиции, но предмет деятельности уже не имеет значения. На первый план выдвигается желание успехов и достижений, но не ниже, чем это было раньше. И не важно, что это относится к другой сфере деятельности – важно, что человек снова оказывается на высоте: на той же или более высокой институциональной позиции, в той же или более значимой области деятельности. Таким образом, объектная «обездоленность» первой половины возраста поздней взрослости выступает, с одной стороны, как стремление самоподтверждения, а с другой, как подготовка к предметной наполненности этой новой институциональной позиции.

Переход к функции *самосовершенствования* связан с появлением этой объектной наполненности, с появлением предметного содержания деятельности. В результате личность выступает во всей полноте ее потенциальных возможностей. Во-первых, она институциональна, т.е. представлены социальной системой взаимных обязательств. Во-вторых, она позиционна, т.е. она видит себя в этом своем социальном положении. В

третьих, она ситуационна, т.е. занимаемая ею позиция носит деятельностный характер. И наконец, в-четвертых, она объектна, т.е. деятельность, которой она занимается, носит для нее предметный характер, а не представлена только внешне. Разумеется, можно перейти к пункту пятому, но на нем мы не вводили деление на функции, а потому оставляем эту возможность как чисто теоретическую.

Схема развития

Объединяя все изложенное в одно целое, можно показать структуру возраста взрослости в виде следующей таблицы:

Персонализация							
самоактуализация				самореализация			
самовыделение		самоопределение		самоутверждение		саморазвитие	
автономизация	персонафикация	самоориентация	самодетерминация	самоосознание	самоотношение	самоподтверждение	самосовершенствование
юношество		ранняя взрослость		средняя взрослость		поздняя взрослость	

Разумеется, данная схема не является периодизацией развития (слишком мало системообразующих параметров), однако она описывает возраста и периоды образующими их ведущими функциями развития.

Устименко С.Ф.

Особливості когнітивної діяльності студентів при опануванні навчального матеріалу

Аналіз публікацій з проблеми вивчення когнітивної діяльності переконує в тому, що на сьогоднішній день в психологічній науці відсутній єдиний підхід до пояснення природи когнітивних стилів, їх класифікацій, опису основних характеристик та визначення суті. Відомо, що когнітивний стиль розглядається в широкому і вузькому смислі. В першому разі він визначається як особливості пізнавальної діяльності взагалі, а в другому як індивідуально-своєрідні способи сприйняття, розуміння і інтерпретації інформації про зовнішній світ [8, с.287]. Отже, когнітивний стиль пов'язується з індивідуальними відмінностями в системі перцептивних, мнемічних і розумових дій, які забезпечують отримання, переробку і інтерпретацію інформації. Предметом дискусій у другій половині ХХ століття були питання щодо того, є когнітивний стиль проявом динамічних особливостей індивіда чи має суто діяльну природу; являє собою спеціальну інтелектуальну здібність, що описується в термінах психометричного інтелекту, чи має відношення до регуляції інтелектуальної діяльності; пов'язаний лише з пізнавальними процесами чи виявляється і в сфері соціальних взаємин; має біполярну чи квадриполярну природу [6].

В дослідженнях, проведених під керівництвом В.С.Мерліна, з'ясовано, що когнітивний стиль впливає на індивідуальні особливості і вибір способів спілкування. Найбільшою мірою, як свідчать дані, отримані Є.І.Маствіліскер, когнітивний стиль виявляється в соціальній перцепції і залежить від сформованості перцептивних здібностей і мотивів особистості [3].

Значно меншою мірою відображено в психологічній літературі взаємозв'язок між когнітивним стилем і успішністю у навчальній діяльності. В той же час, як виявилось в дослідженнях Г.Уіткіна, представники полнезалежного когнітивного стилю активніше включаються в процес навчання і відрізняються перевагою внутрішньої мотивації над зовнішньою порівняно з поле залежними, які є пасивними у навчанні і потребують для успішного засвоєння знань зовнішнього підкріплення [8, с.290-291]. В цілому ПНЗ навчаються успішніше, вони ефективніше здійснюють перенос знань, більше орієнтовані на раціональні прийоми запам'ятовування і відтворення матеріалу. В.Колгою з'ясувався зв'язок між понятійною диференційованістю і шкільною успішністю. Виявилось, що цей зв'язок має неоднозначний характер, оскільки висока ПД співвідноситься як з пониженою, так і підвищеною успішністю учнів, з високим рівнем розвитку вербально-логічного інтелекту, що забезпечує успішність засвоєння знань з гуманітарних предметів. За такими показниками когнітивного стилю як ригідність-гнучкість в цих дослідженнях виявилось, що ригідність співвідноситься з низькою продуктивністю запам'ятовування, а відтак і з більш низькою успішністю. В дослідженнях виявились також індивідуальні відмінності в особливостях збереження матеріалу в пам'яті в залежності від таких стильових характеристик як "згладжування-загострення" [8, с.298].

Представники першого стилю спрощують матеріал, ігнорують його деталі, а представники другого- навпаки, виокремлюють деталі того матеріалу, що запам'ятовується, що також може позначатися на якості засвоєння навчального матеріалу, хоча і неоднозначно. Ці характеристики співвідносяться з такими параметрами когнітивного стилю як "аналітичність-синтетичність". В.Колгою виявлено, що аналітичність пов'язана з пізнавальною ригідністю, низьким темпом навчальності і низькою успішністю у навчанні. В той же час синтетичність пов'язана зі здатністю оперувати більш широкими узагальненнями [8, с.295]. І.П.Шкуратовою, І.В.Абакумовою було проаналізовано особливості обробки наукових текстів студентів вузів і виявлено існування індивідуальних відмінностей в стилях розумової діяльності по оволодінню навчальним матеріалом, що, на думку авторів, характеризує їх здатність до переробки і структурування інформації[1].

Отже, наведені дані свідчать про наявність зв'язку між індивідуальними характеристиками когнітивного стилю і способами оволодіння навчальним матеріалом, навчальними діями, що виявляється в умінні переструктурувати складно організований, інколи малодоступний для розуміння науковий матеріал, прикладом якого може бути текст будь-якого наукового видання, монографічна література, текст лекцій тощо.

В своєму дослідженні ми спробували проаналізувати особливості когнітивної діяльності студентів при засвоєнні наукової інформації і з'ясувати, які прийоми і способи вони використовують при конспектуванні першоджерел і лекцій. Для реалізації цієї мети нами було проаналізовано конспект лекції з соціальної психології і конспект статті Г.С.Костюка "Принцип розвитку в

психології”. Аналізу піддавались конспекти 50 студентів фізико-математичного факультету методом контент-аналізу. Показниками здатності до переробки інформації в даному дослідженні виступали наступні прийоми, які ми віднесли умовно до системи перцептивних і розумових дій. Умовність такого поділу пов’язана з тим, що здійснення діяльності по переробці інформації одночасно спирається і на перцептивні, і на мнемічні, і на розумові дії. До складу перцептивних прийомів ми віднесли ті, які забезпечували виділення предмета сприйняття, того, що має важливе значення серед іншого матеріалу, його графічне структурування і схематичне відображення в тексті конспекту. Друга система прийомів спрямована на згортання інформації, її узагальнення і систематизацію. До першої групи прийомів нами було віднесено наступні:

- підкреслення слів і речень;
- виділення окремих слів, уривків тексту кольором;
- використання графічних символів;
- схематичне зображення.

До другої групи прийомів відносились такі:

- скорочення слів;
- виділення абзаців;
- передача змісту своїми словами;
- схематична передача змісту (як засіб узагальнення).

Крім того, схематичне зображення дає змогу виділити суттєве в матеріалі, структурувати матеріал, позначити відношення між поняттями.

Одиницями аналізу виступали кількість слів в конспекті, кількість скорочень слів в тексті, кількість символічних зображень, кількість виділень слів або речень кольором, кількість передач змісту своїми словами, кількість підкреслень і кількість виділених абзаців.

Обробка результатів здійснювалась таким чином: спочатку в кожному конспекті прораховувалась кількість виділених одиниць аналізу, потім знаходилося середнє значення і співставлявся індивідуальний варіант з середнім значенням по виборці, а потім підраховувався відсоток студентів, які мають вищі і нижчі за середнє значення показники.

Наведемо приклади конспектів двох студенток (М. Ломачевської та М. Лінецької), в яких яскраво проявляються прийоми обробки навчального матеріалу. В першому прикладі – це фрагмент конспекту лекції з теми “Закономірності спілкування і взаємодії людей”.

Засоби комунікації

Вербальна комунікація:

- ✓ говоріння - кодування і повідомлення інформації;
- ✓ слухання - декодування і сприйняття інформації

нерефлексивне	рефлексивне	емпатичне
↓	↓	↓
слухання мовчки	уточнення смислу	виявлення особистого значення повідомлення
ага, угу, так, і	уточнюючі питання	

парафраз

Невербальна комунікація:

1. Візуальні засоби

- Кінесика (рух голови, ніг, тулуба, рук)
- Вираз очей
- Поза, постань
- Візуальний контакт
- Шкіряні реакції
- Допоміжні засоби підкреслення або приховування особливостей фігури(ознак віку, статі, раси)
- засоби перетворення статури (одяг, зачіска, пірсинг, татуаж)

2. Акустичні засоби

Паралінгвістичні (якість, діапазон голосу, тембр, ритм)

Екстралінгвістичні (паузи, сміх, плач, кашель тощо)

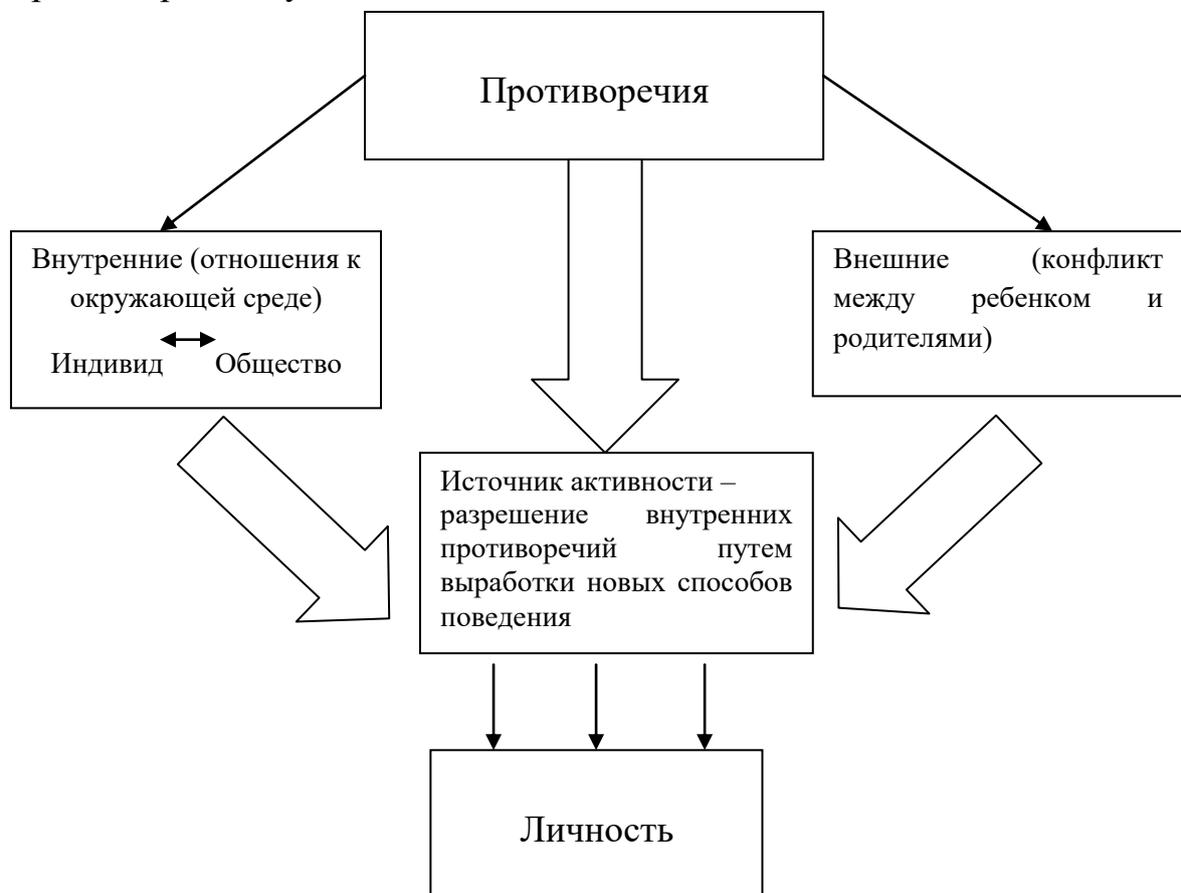
3. Такесика (дотик, пожаття руки, обійми, поцілунки)

4. Проксеміка (просторова і часова організація спілкування)

Просторові зони:

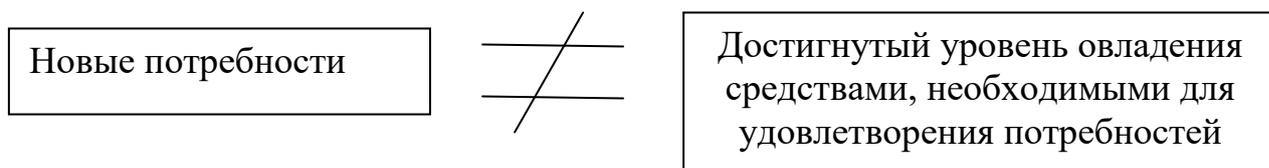
- ✓ публічна (4м. і більше)
- ✓ соціальна (1,2м -4м)
- ✓ особиста (45-50 – 1,2м)
- ✓ інтимна (15см – 45-50 см)

В другому прикладі представлений конспект статті Г.С. Костюка «Принцип розвитку в психології».



Развитие познавательной деятельности хар-ся диалектическими переходами от чувственных к понятийным ее формам.

Одно из основных внутренних противоречий:



В связи с возникновением у развивающ. личности перспективных целей и идеалов, вступают в действие новые внутренние побуждения к акт., направленные на их достижение.

Перспективная цель – источник ожиданий личностью будущей радости, ради которой она готова жертвовать радостями настоящего.

Идеал – это предвосхищение личностью своего будущего, к которому она стремится.



«Свобода действий» личности постепенно формируется в результате осознания ею необходимости, более глубокого проникновения в объективные условия:

1. Способность подчинять личные побуждения.
2. Способность задерживать акты поведения, не соответствующие обществу.

✓ Развитие личности хар-ся борьбой множества противоположно направленных тенденций.

✓ Возникают противоречия между тенденцией к инертности–стереотипии, устойчивости и тенденцией к подвижности–изменчивости.

✓ Противоречия между ИНС и ПНС решаются путем взаимодействий индивида с окружающей средой, хар-ся динамической стабильностью.

<i>Инертная НС</i>	<i>Пластичная НС</i>
Павлов: «мы без нее жили бы секундами, у нас не было бы никакой памяти, выучки, привычки»	Проявляется в образовании свойств личности

Итог: Воспитание ставит перед личностью новые цели и задачи которые осознаются и принимаются ею, становятся целями и задачами ее собственной деятельности. Возникают расхождения между ними и наличным у личности уровнем овладения средствами их достижения, побуждающие ее к самодвижению. Обучение и воспитание успешно формируют новые действия и необходимые для них мотивы, помогают личности находить стремления к самостоятельности, самоуважению.

Найбільш поширеними серед графічних символів були в конспектах студентів наступні: - ; • ; * ; → ; ∞ ; √

Результати проведеного аналізу кількості слів, використаних в конспектах лекції і статті представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Джерело інформації	Кількісні показники	
	Загальна кількість слів	Кількість слів в конспекті (сер.зн.)
1.Лекція	980	216
2.Стаття	806	274

Таким чином, як видно з наведених в таблиці даних, кількість слів, використаних студентами, і при записі лекції, і при складанні конспекту статті в 3,6 та 3,7 разів менша, ніж в джерелі інформації, тобто незалежно від каналу доступу інформації (слуховий і зоровий) приблизно в однаковій мірі скорочується кількість вживаних слів.

Співставлення відсоткового відношення студентів з більшими та меншими за середнє значеннями кількості використаних слів виявило незначну перевагу при конспектуванні статті. Так, кількість студентів, які при записі лекції, мають дещо нижчі за середні показники становить 55,6%, а тих, хто має показники більші за середні -44,4%. Аналогічна тенденція проявляється і при конспектуванні статті: кількість студентів, які мають при конспектуванні статті нижчі за середні значення склала 54,5%, тих, хто має вищі за середні значення, складає 45,5%. Тобто, отримуючи інформацію і при слуховому і при зоровому сприйнятті, більшість студентів схиляється до зменшення кількості слів, скорочення запису, що свідчить про те, студенти другого курсу вже виробили певні прийоми обробки навчального матеріалу і використовують їх для засвоєння матеріалу з психології.

З метою виявлення найбільш вживаних прийомів обробки навчальної інформації співставлялись кількісні показники їх використання студентами. Результати представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Прийоми обробки навчального матеріалу

Прийоми обробки інформації	Кількісні показники (у %)	
	Кільк-ть вживань	Відсоткове відношення
1.Підкреслювання слів,речень	21	42,0
2.Виділення кольором	20	40,0
3.Виділення абзаців	11	15,7
4.Використання графічних символів	18	36,0
5.Скорочення слів	9	18,0
6.Схематичне зображення	6	12,0

7.Передача змісту своїми словами	2	4,0
----------------------------------	---	-----

Високі відсотки пояснюються тим, що студенти використовували одночасно декілька прийомів. Як свідчать дані таблиці 2, найбільш поширеними прийомами обробки навчальної інформації є підкреслення слів, речень – 42% студентів використовують саме цей прийом; виділення важливої інформації кольором – 40% студентів; використання графічних символів властиве 36% студентів. В той же час меншою мірою використовуються студентами такі прийоми як передача змісту своїми словами -4% студентів; схематичне зображення -12% студентів; виділення абзаців -15,7% .

Таким чином, співставлення кількісних показників, використаних при обробці інформації прийомів, свідчить про те, що студенти надають перевагу системі перцептивних прийомів обробки інформації і мало користуються розумовими діями, спрямованими на узагальнення, згортання, систематизацію і узагальнення інформації, її логічну обробку.

Результати порівняльної характеристики студентів у відповідності до кількості використаних кожним прийомів представлені в таблиці 3.

Таблиця 3

Кількісні показники використаних прийомів обробки інформації

Кількість прийомів	Кількісні показники (у %)	
	Кількість студентів	Відсоткове відношення
1. 6 і більше	3	6,0
2. 5	4	8,0
3. 4	8	16,0
4. 3	15	30,0
5. 2	16	32,0
6. 1	4	8,0

Як видно з таблиці 62% студентів, що складає переважну більшість, обмежується 2-3 прийомами; 8% студентів – лише одним прийомом (переважно підкреслюванням або виділенням кольором) і найменший відсоток, а саме -6% мають в своєму арсеналі і використовують значну кількість прийомів обробки матеріалу як перцептивних, так і розумових. Спираючись на отримані кількісні дані, можна виділити певні рівні сформованості когнітивних умінь, пов'язаних з обробкою інформації. Високий рівень у кількісному відношенні характеризується використанням 5-6 і більше прийомів; середній рівень виявляється у використанні 3-4 прийомів , низький відповідно використанням 1-2 –х прийомів. Відтак, згідно даних таблиці 3, високий рівень використання прийомів обробки навчальної інформації демонструють 14% студентів, середній – 46,0% студентів, а низький – 40% студентів. В той же час одних кількісних показників недостатньо для характеристики когнітивного стилю пізнавальної діяльності студентів.

Отже, проведене дослідження дозволило виявити деякі особливості когнітивної діяльності студентів педвузу:

- наявність у студентів власної системи прийомів і способів обробки слухової і зорової інформації, що свідчить про певний рівень адаптації до навчання за вузівською системою і є наслідком перенесення значної частини навчальної інформації на самостійне опрацювання, яке сприяє формуванню індивідуального стилю розумової діяльності студентів;

- перевагу серед прийомів обробки навчальної інформації перцептивних, спрямованих на виділення важливої інформації, її графічне представлення над прийомами її логічної обробки ;

- перевагу середнього і низького рівнів використання прийомів обробки навчальної інформації при сприйнятті слухового і зорового матеріалу, роботі з науковими текстами;

- використання значної кількості прийомів обробки навчального матеріалу і особливо прийомів логічної обробки співвідноситься більшою мірою з полнезалежними студентами, які легше виділяють смислові одиниці, схематично позначають зв'язки між ними, графічно структурують текстовий матеріал.

Отримані дані є підставою для висновку про необхідність більш цілеспрямованого ознайомлення першокурсників з прийомами опрацювання наукового матеріалу. В методичних рекомендаціях, розроблених Макаренко Н.М., пропонуються варіанти написання конспекту лекцій і першоджерел. Наведемо деякі уривки з цих рекомендацій щодо роботи з текстами першоджерел. Спочатку автором пропонується здійснити бібліографічний опис статті, яка підлягає конспектуванню, указавши прізвище та ініціали автора статті, її назву, вихідні дані. Наступним кроком є визначення мети конспекту і вибір його форми. Слід пам'ятати, що конспект – це не суцільний запис тексту статті, а короткий запис у вигляді:

- плану, який може бути простим, що містить основні питання і розгорнутим, в якому розкриваються основні ідеї статті;

- виписок, що являють собою передачу думок автора або стислий переказ уривку тексту;

- тез, в яких викладено основні положення тексту, основну інформацію (2,с.18-20).

Таким чином, ознайомлення студентів з раціональними прийомами обробки наукової навчальної інформації, сприятиме формуванню у них індивідуального когнітивного стилю та когнітивних умінь.

Список використаних джерел

1. Когнитивные стили. Тезисы научно-практического семинара /Под ред..В.А.Колги, Таллинн, 1986.-246с.

2. Макаренко Н.И.,Щибренко М.Ю. Раціональне конспектування як передумова засвоєння знань з психології (методичні рекомендації)-Кривий Ріг, 2009.-30 с.

3. Палей А.И. Модальная структура эмоциональности и когнитивный стиль//Вопросы психологии,1982,№1,с.118-126.

4. Стернберг Р., Григоренко Е. Стили мышления в школе // Вестник Московского ун-та, серия 14. Психология, 1996, №2, с. 34-42.
5. Холодная М.А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта.-К.: УМК ВО, 1990,-272с.
6. Холодная М.А. Когнитивные стили как квадриполярное измерение// Психологический журнал, 2000.Т.21, №4, с.46-56.
7. Холодная М.А. Психологический статус когнитивных стилей: предпочтения или другие способности / Психологический журнал, 1996.Т.17, с.61-69.
8. Холодная М.А. Психология интеллекта.-СПб, 2000,-292 с.

Шамне А.В.

Використання «f» та «q»-даних у дослідженні особливостей саморегуляції поведінки та діяльності в підлітково-юнацькому віці

Вступ. Реалізація особистісно-розвиваючих моделей навчання і виховання потребує поглибленого вивчення особистісного розвитку дітей в період їх переходу від дитинства до дорослості. Актуальним у зв'язку з цим є вивчення умов та особливостей їх переходу до нових рівнів психічного відображення та регуляції поведінки. **Метою** роботи був системний аналіз показників становлення особистісного рівня регуляції поведінки та діяльності в підлітково-юнацькому віці на основі використання різних джерел інформації про розвиток особистості. Перевірялося **припущення** про те, що в кінці підліткового віку система психологічних новоутворень “знімається” і інтегрується в якісно новому типі внутрішньої регуляції поведінки – особистісному рівні саморегуляції.

Проблема становлення саморегуляції поведінки та діяльності постійно актуалізується вченими різних галузей психологічної науки. Вивчення цієї проблеми знайшло відображення у вихідних положеннях загальної психології, де аспект регуляції поведінки представлено як структурний компонент особистості та її діяльності (Л.С.Виготський, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, Г.С.Костюк, С.Л. Рубінштейн). У віковій і педагогічній психології увага дослідників була сконцентрована навколо таких питань як: ціннісна саморегуляція (І.С.Кон, В.Є.Семенов, В.А.Ядов), мотиваційна (О.Г.Ксенофонтова, А.А.Файзуллаєв), емоційна (Я.Рейковський, О.Я.Чебикін), вольова (В.А.Іванніков, В.І.Селіванов), моральна (Б.С.Братусь, П.М.Якобсон), особистісна саморегуляція (К.О.Абульханова-Славська, І.І.Чеснокова).

Значну цінність у дослідженні проблем регуляції й саморегуляції поведінки мають праці зарубіжних вчених (Д.Аткінсон, Д.Роттер, Х.Хекхаузен, Г.Шерінгтон), предметом вивчення яких були мотиваційні установки: життєві цілі, локус контролю, прагнення до успіху, когнітивний дисонанс.

В роботах К.А.Абульханової, П.К.Анохіна, В.І.Моросанової, Б.В.Зейгарник саморегуляція розглядається як інтегральна характеристика особистості, результат взаємодії регуляторних систем різного рівня, наприклад,