

УДК 159.922.8:316.6

Социально-психологическая детерминация личностного развития подростков в современном обществе префигуративного типа

Токарева Н.Н.

Государственное высшее учебное учреждение «Криворожский государственный педагогический университет», Украина

Статья посвящена исследованию особенностей личностного развития подростков в современном обществе. Актуальность анализа социально-психологической детерминации амбивалентного личностного развития подростков обусловлена запросом практики, стремлением объяснить трудности взросления человека в условиях мобильного пространственно-временного хронотопа.

Цель данной работы – конкретизировать содержательные ориентиры становления личности подростков в современном обществе префигуративного типа.

Материал и методы. Эмпирическая часть исследования была направлена на выявление и сопоставление содержательных характеристик интегративных личностных конструктов подростков, обучающихся в школах разного типа. Анализу подлежали базовые элементы структуры личностных конструктов поля субъективных сценариев и поля межличностного взаимодействия.

Результаты и их обсуждение. Осознаваемая ответственность в поведении гимназистов в большей мере регулируется мотивами перспективного хронотопа. Кроме того, учащиеся гимназий мобильны в выборе поведенческих сценариев, что свидетельствует о более продуктивном потенциале самореализации и доказывает значимость социально-культурной детерминации личностного роста человека в период взросления.

Результаты эмпирического исследования подтвердили гипотетическое допущение о том, что соотношение индивидуальной и социально-психологической детерминант личностного развития подростков варьируется в зависимости от социокультурной ситуации жизнедеятельности. Разбалансированность личностных конструктов и поведенческих стратегий подростков доказывает необходимость переосмысления тенденций психолого-педагогического сопровождения субъектогенеза взрослеющей личности.

Заключение. Осмысление контента изменения социальной ситуации психического развития подростка и осознание возможностей самореализации субъекта в новых социальных условиях жизнетворчества требуют специально спроектированного образовательного пространства, в измерениях которого гарантированно существует формат для реализации подростками своих актуальных потенций и обеспечено активное соучастие в совместной деятельности со взрослыми.

Ключевые слова: социокультурная ситуация, префигуративный тип культуры, подростковый возраст, моделирование, личностный конструкт.

Social and Psychological Determination of Personality Development of Teenagers in the Contemporary Society of Prefigurative Type

Tokareva N.M.

State Institution of Higher Education "Kryvyi Rih State Pedagogical University", Ukraine

The article centers round the study of features of teenager personality development in the contemporary society. Currency of the analysis of social and psychological determination of ambivalent personality development of teenagers is conditioned by practice and desire to explain difficulties of a person's maturation in the conditions of mobile space and time chronotope.

The aim of the research is to specify content landmarks of personality development of teenagers in the contemporary society of prefigurative type.

Material and methods. The empiric part of the research was aimed at finding out and comparing content characteristics of integrated personality constructs of teenagers who go to different types of schools. Basic elements of the structure of personality constructs of subjective story field and interpersonality interaction field were analyzed.

Findings and their discussion. Responsibility in the behaviour of schoolchildren, which is thought over and understood, is greatly regulated by motives of perspective chronotope. Moreover, gymnasium pupils are more mobile in choosing behaviour patterns, which explains more productive potential of self implementation and proves the significance of social and cultural determination of personality growth of the man during his maturation.

Consideration the findings of empiric research confirmed the hypothesis about correlation between individual and social and psychological determiner of adolescent personality development varying according to social and cultural situation of life. Misbalance of personality constructs and behaviour strategies of teenagers proves the necessity to reconsider tendencies of psychological and pedagogical accompaniment of subject genesis of the maturing personality.

Conclusion. Considering the content of changing the social situation of psychic development of the teenager and understanding the possibilities of self implementation of the subject in new social conditions of life and activity requires specially designed education space, in the dimensions of which the format for implementation by teenagers their current potentials is guaranteed, and active co-participation in the joint activity with adults is provided.

Key words: social and cultural situation, prefigurative type of culture, adolescence, modelling, personality construct.

Трансформационные процессы в развитии общества конца XX – начала XXI века были предопределены концептуальными изменениями в сфере информационных технологий, что повлекло замену индустриальной эпохи модернизма социокультурной ситуацией постмодернизма, для которой характерны радикальный разрыв с прошлым, ревизия всех культурных и философских проектов. Диалогичность, культурная полифония и рост толерантности, элиминация субъект-объектных отношений содержательной сущности постмодернистских взглядов (J. Batay, J. Bodriyyar, G. Debord, J. Derrida, M. Foucault, I. Hasan, J.-F. Lyotar & et.al.)

создали предпосылки для выработки принципов радикальной (относительно парадигмы модерна) методологии понимания личностного становления субъекта жизнетворчества в изменяющихся условиях бытия (отказ от догматизма, утверждение непрерывной вариативности, многозначности и динамичности реального контента, творческое отношение к традициям, открытость и др.).

Философско-культурологический дискурс позволяет интерпретировать понятие «личность» как определение человека, имеющего самосознание и мировоззрение, способного к индивидуальному выражению общественных отношений и функций людей, как субъект познания и пре-

образования мира, субъект прав и обязанностей, эстетических и этических норм [1, с. 256–257]; тем самым в определении подчеркивается активная жизненная позиция человека в социальном пространстве жизнетворчества. Вместе с тем одной из ключевых проблем осмысления сущности личностного развития остается вопрос о детерминации указанного процесса контентом взаимодействия субъекта с социальной средой.

Исследование особенностей личностного развития в измерениях социокультурного пространства традиционно занимает одно из центральных мест в философской антропологии (М. Scheler, Н. Plessner, А. Gehlen, Е. Rothacker, Е. Hengstenberg & et.al.; Н.А. Бердяев, Г.В. Гребеньков, Г.В. Ельникова, В.С. Ларцев, А.Т. Москаленко, В.И. Муляр, В.Ф. Сержантов, А.Г. Спиркин и др.), обуславливая специфику категоризации научной парадигмы развития и самовосприятия личности. Ведущее место в определении современных тенденций данного смыслового поля занимают идеи социального конструктивизма, знаменующие смещение вектора представлений о конструировании индивидом модели реальности на основании собственного опыта к фокусированию на характере межличностного взаимодействия людей для конструирования, модификации и поддержки того, что в определенном социокультурном пространстве считается истинным, реальным и значимым (Р. Berger, С. Gergen, L. Hoffmann, T. Luckmann & ets). Основной идеей конструктивного направления социальных исследований является упорядочение и гармонизация (Le Corbusier) разноплановых аспектов функционирования общества. Однако специфика современного социокультурного пространства в обществе трансформационного типа предопределяет необходимость переосмысления тенденций генезиса бытия личности в измерениях мобильного пространственно-временного хронотопа.

Современное общество эпохи постмодернизма, в соответствии с концептуальными исследованиями М. Мид [2], уверенно приобретает черты префигуративных культур, в пространственно-временном континууме которых исторические изменения настолько быстры, что опыт старших поколений не воспринимается молодежью в качестве социокультурных моделей и образцов для подражания. Вместе с тем взрослые вынуждены активно адаптироваться к новым реалиям жизни, приобретая опыт моделирования субъективной реальности в условиях системных изменений и трансформации ментальности. Характерным признаком культуры префигуративного типа яв-

ляется также кардинальная замена внешних общественных и групповых регуляторов (детерминант) поведения человека его персональным выбором личностных сценариев жизнетворчества.

В трансформационном обществе в условиях дефицитарности конструктивного влияния институтов социализации на личность (семьи, учреждений образования, культуры, СМИ и др.) происходят значительные изменения в определении статуса и качества детства как социокультурного явления (М. Mead; В.Т. Кудрявцев, Д.Б. Эльконин и др.), нивелируются традиционные формы трансляции культурологических нарративов от поколения к поколению. Презентации гносеологических источников проблемы становления личности раскрывают свой смысл в декларировании оптимальной системы ценностей и правил внутреннего самосовершенствования и саморазвития человека, единство которых обеспечивает возникновение и развитие личности как интегрального образования.

Аналогичные тенденции прослеживаются также и в мультипарадигмальной системе психологии (J. Combs, M. Crossley, N. Fairclough, J. Freedman, G. Kelly, S. Maddi, J. Rotter & et.al.; Б.Г. Ананьев, Г.А. Балл, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьев, С.Д. Максименко, А.В. Петровский и др.), рассматривающей современность как эру «насыщенной самости» человека, полной возможностей, что сказывается на сознании человека и приводит к фрагментарности Я-концепции и взаимоотношений относительно определенного отрезка времени «свободной игры бытия» (С. Gergen). Динамическая структура личности формируется вариативным сочетанием витальных и экзистенциальных факторов, обуславливающих временные и пространственные (прогрессивные и регрессивные) изменения системы природных и социальных качеств на основе преимущественного доминирования социальности человека и его психики (Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), что, собственно, объясняет специфическую избирательность, активность, индивидуальность и интегративность личности в нестабильном мире.

Осознание специфики современного социального пространства в измерениях префигуративного типа культуры позволяет переосмыслить тенденции личностного становления современного подростка как наиболее сензитивного к социально-культурным изменениям. Традиционно в исследованиях взаимоотношений общества и подростков объективно внимание акцентируется на воспитательном (нормативном) воздействии социальной среды на подростков (как особую воз-

растную категорию), а не на взаимодействии с четко определенной функциональной структурой, имеющей системные свойства релевантной целостности. Освоение подростками социокультурных норм и правил организации, контроля поведенческих сценариев происходит не только (и не столько) под влиянием взрослых, но и в пространстве трансляции витальной информации СМИ, в общении с ровесниками. Процесс моделирования [3] подростком субъективного социально-культурного пространства префигуративного типа является разноплановым и многоаспектным: подросток не только активно участвует в восприятии, но и сам реализует себя в среде (А.Г. Асмолов, В.Т. Кудрявцева, Е.Н. Манолова, Д.И. Фельдштейн и др.). Интернализация подростками распространенных в обществе социокультурных нарративов конструирует контекстуальные измерения возможностей (J. Combs, J. Freedman, J. Lajrd), в пределах которых человек способен выбирать составляющие для персонального форматирования собственных историй жизнетворчества. В своем стремлении осмыслить жизнь подростки выстраивают субъективный опыт событийной реальности во временной последовательности (истории, авто-нарративы), что обуславливает смысловую значимость интерпретационных схем дальнейшего опыта. Через широкий континуум эмоциональных, когнитивных открытий у подростка формируется отношение к среде (и конкретным ее элементам) как ресурсу саморазвития в плоскости жизнетворчества, что обуславливает вариативность сценариев самореализации подрастающего поколения.

Принимая во внимание дискуссионный контент обозначенной проблемы, отсутствие полноценной интегративной теории развития личности в современном мире, а также значимость понимания тенденций личностного становления современного подростка в системе психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса, цель данного исследования была обозначена нами как конкретизация содержательных ориентиров становления личности подростков в современном обществе префигуративного типа. Актуальность анализа социально-психологической детерминации амбивалентного личностного развития подростков обусловлена, прежде всего, запросом практики, стремлением объяснить трудности взросления человека в меняющейся социокультурной среде.

Цель данной работы – конкретизировать содержательные ориентиры становления личности подростков в современном обществе префигуративного типа.

Материал и методы. Необходимость обоснования значимости социально-психологических детерминант в системе моделирования личностных конструкторов подростков обусловила проведение эмпирического исследования, в основу которого были положены результаты предварительного теоретического анализа проблемы.

Поиск путей оптимизации коммуникативного моделирования личностных конструкторов подростков, конгруэнтных оснований для выявления необходимых условий для развития конструктивных сценариев поведения личности в период нестабильной динамики развития обусловил обращение к анализу тенденций форматирования личностных конструкторов подростков в системе среднего образования, и в частности – в средних общеобразовательных школах (СШ) и гимназиях. Подобная дифференциация в формате данного исследования обусловлена тем, что социальная ситуация личностного развития подростков в образовательных учреждениях разного типа качественно отличается. Так, в общеобразовательных школах обучаются дети разных социальных групп, в том числе и из неблагополучных, проблемных семей. Родители в таких семьях индифферентно относятся к воспитательным обязанностям и не способны противостоять воздействию дестабилизирующих внесемейных и внутрисемейных факторов, что препятствует личностному росту и блокирует потребность подростков в самоусовершенствовании. При этом в образовательном учреждении (СШ) личностное развитие субъектов подростковой когорты, отличающихся принципиальным плюрализмом мировосприятия в контексте закономерностей возрастной динамики, осуществляется в интерактивной системе, интегрирующей социокультурные тенденции многих референтных групп, нормы и экспектации которых могут противоречить друг другу, что значительно усложняет коммуникативное моделирование личностного профиля и обуславливает дисгармоничный (кризисный) характер генезиса бытия человека в период взросления. Вместе с тем в образовательных учреждениях типа лицеев, гимназий происходит жесткий отбор учащихся; в гимназиях обучаются преимущественно подростки из благополучных семей, отличающихся высоким уровнем психического здоровья и социально-ролевой адекватности, что способствует их личностному росту. Гимназисты выделяются более высоким интеллектуальным и социальным уровнем развития, ориентированностью на самопознание и самореализацию в социально приемлемых контентах экзистенциального поиска. Соответственно, с учетом глобальных различий в системе культурно-воспитательных установок

педагогов в школах разного типа и родительских ценностей в семьях разного типа можно предположить, что соотношение индивидуальной и социально-психологической детерминант личностного развития подростков варьируется в зависимости от социокультурной ситуации жизнедеятельности.

Выборку эмпирического исследования составили 432 учащихся 6–9 классов общеобразовательных школ ($N = 185$) и гимназий ($N = 247$) г. Кривого Рога (Украина); возраст респондентов (11–14 лет) предопределен особенностями генезиса подростка от младшего до старшего подросткового этапа развития.

Эмпирическая часть исследования предполагала выявление и сопоставление содержательных характеристик интегративных личностных конструктов подростков (personality constructs), обучающихся в школах разного типа. Анализу подлежали базовые элементы структуры личностных конструктов поля субъективных сценариев (мотивы ответственного поведения) и поля межличностного взаимодействия (типичные способы реагирования подростков сравниваемых групп на конфликтные ситуации). Для достижения цели были использованы психодиагностические методики, адекватные предмету и задачам исследования:

- опросник на выявление осознаваемых и неосознаваемых мотивов ответственного поведения (М.В. Савчин), позволяющий диагностировать побуждения психической активности личности;

- методика «Оценка способов реагирования в конфликте» (К. Томас; адаптированный вариант Н.В. Гришиной), диагностический потенциал которой позволяет определить типичные способы реагирования личности на конфликтные ситуации.

Первичная обработка данных осуществлялась путем вычисления среднестатистических и процентных значений полученного материала.

При обобщении и анализе результатов эмпирического среза была использована компьютерная статистическая программа IBM SPSS Statistics 19 («Statistical Package for the Social Science»).

Результаты и их обсуждение. Одной из основных форм моделирования внутреннего и внешнего пространств активности (проблемно- или личностно-конструктивных) с преимущественным использованием значимых для субъекта внутренних и/или социально-психологических критериев, опор (установка на успех, производительность, функциональность, осложнение или упрощение замысла, опыт, образцы для подражания и т.д.) в психологии признана ответственность

(К.А. Абульханова-Славская, С.Д. Максименко, Л.В. Редуш, М.В. Савчин и др.), являющаяся внутренним условием организации жизнедеятельности человека, регулятором его жизненных выборов, поступков, целей. Феномен ответственности выражает причастность личности ко всему социально и субъективно значимому и выступает формой проявления осознания личностью своей субъектности и в зависимости от нее возможности изменять социальную среду и саму себя. Обобщенные результаты психодиагностического измерения мотивационных тенденций ответственного поведения в сравниваемых группах подростков выборочной совокупности приведены в таблице 1.

Сопоставление средних величин (Mx) и ранжирование показателей мотивационного профиля ответственного поведения подростков, обучающихся в учебных заведениях различного типа, обнаружили различия в сравниваемых группах.

Мотивационные побуждения ответственного поведения учащихся общеобразовательных школ наиболее представлены (1 ранговая позиция) мотивами общения ($Mx = 13,9130$), общественными мотивами ($Mx = 13,5478$) и прагматическими (эгоистическими) мотивами ($Mx = 13,1304$), что обуславливает нелинейность процесса взросления и приоритетность личностно ориентированных поведенческих сценариев межсубъектного взаимодействия подростков.

Наименее выраженными у подростков данной социальной группы являются неспецифические мотивы ($Mx = 9,6348$) и мотивы воспитания других ($Mx = 10,9652$).

В мотивационном поле ответственного поведения подростков, получающих образование в школах-гимназиях, на первый план выходят общественные мотивы ($Mx = 15,4512$), мотивы самореализации ($Mx = 15,0244$) и мотивы нравственного самоутверждения ($Mx = 14,6220$). Выраженность значимости данных мотивов среди респондентов этой выборочной когорты представлена высокими показателями. Выделенные мотивы являются детерминантами более зрелого социального поведения в контексте личностного субъектогенеза подростков. Самое низкое ранговое положение в личностном профиле мотивов ответственного поведения подростков данной социальной группы занимают неспецифические мотивы ($Mx = 10,6220$) и мотивы эгоистического самоутверждения ($Mx = 11,2073$).

В целом анализ средних величин выявленных данных позволяет утверждать, что подростки сравниваемых групп достаточно адаптированы к условиям неопределенности современного обще-

Таблица 1 – Показатели средних величин мотивов ответственного поведения подростков в учебных учреждениях разного типа

Типы мотивов ответственного поведения	Средние величины выявленных мотивов (Мх)	
	Учащиеся СШ (N = 185)	Гимназисты (N = 247)
Общественные мотивы	13,5478	15,4512
Мотивы нравственного самоутверждения	13,0174	14,6220
Прагматические (эгоистические) мотивы	13,1304	12,9268
Мотивы самореализации	12,6174	15,0244
Неспецифические мотивы	9,6348	10,6220
Мотивы самопознания через ответственное поведение	12,9478	13,1707
Мотивы эгоистического самоутверждения	11,4174	11,2073
Мотивы общения	13,9130	13,5366
Мотивы воспитания других	10,9652	13,2805

Таблица 2 – Параметры статистической достоверности различий в выявлении мотивов ответственного поведения респондентов

Критерии анализа Типы мотивов ответственного поведения	Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних Стьюдента	
	F-критерий Фишера	Уровень значимости различий p	t	Значимость (2-сторонняя)
Общественные мотивы	1,126	0,290	4,113	0,0001
Мотивы нравственного самоутверждения	0,011	0,918	3,578	0,0001
Прагматические (эгоистические) мотивы	0,075	0,785	-0,471	0,638
Мотивы самореализации	3,130	0,078	5,135	0,0001
Неспецифические мотивы	0,520	0,472	2,289	0,023
Мотивы самопознания через ответственное поведение	0,273	0,602	0,486	0,628
Мотивы эгоистического самоутверждения	0,344	0,558	-0,394	0,694
Мотивы общения	0,092	0,763	-0,693	0,489
Мотивы воспитания других	0,713	0,399	4,128	0,0001

ства; в поведенческих сценариях респондентов неспецифические мотивы ответственного поведения мало выражены. Однако социальная направленность подростков, обучающихся в общеобразовательных школах, по сравнению с гимназистами, более дисфункциональна: учащиеся средних школ более индивидуалистичны и инфантильны. Мотивы ответственного поведения подростков данной группы детерминируют их склонность к комфортному существованию, не осложненному когнитивно-аффективными нравственными контекстуальными поисками.

Осознаваемая ответственность в поведении гимназистов в большей мере регулируется мотивами перспективного хронотопа.

Определение статистической значимости различий Мх мотивов ответственного поведения подростков, обучающихся в школах разного типа (таблица 2), было осуществлено путем использования параметрического t-критерия Стьюдента для независимых выборок (Student's t-test).

Сравнение распределения эмпирических значений с применением критерия Ливиня (Leven's Test) подтвердило, что дисперсии выяв-

ления мотивов ответственного поведения подростками сравниваемых групп статистически достоверно не отличаются (p -уровень $> 0,05$). При данных условиях предусмотренного равенства дисперсий t -критерий Стьюдента для независимых выборок (p -уровень $\leq 0,05$) доказывает, что у подростков различных социальных групп статистически достоверно отличаются средние величины (Mx) таких мотивов ответственного поведения:

- общественные мотивы ($t = 4,113$ при $p = 0,0001 \leq 0,05$);
- мотивы нравственного самоутверждения ($t = 3,578$ при $p = 0,0001 \leq 0,05$);
- мотивы самореализации ($t = 5,135$ при $p = 0,0001 \leq 0,05$);
- мотивы воспитания других ($t = 4,128$ при $p = 0,0001 \leq 0,05$);
- неспецифические мотивы ($t = 2,289$ при $p = 0,023 \leq 0,05$).

Уровень проявления данных мотивов статистически достоверно выше в выборке подростков, обучающихся в гимназиях и лицеях (t -критерий со знаком «+»).

По шкалам выявления прагматических (эгоистических) мотивов, мотивов эгоистического самоутверждения, мотивов общения и самопознания p -уровень t -критерия Стьюдента $> 0,05$, что свидетельствует об отсутствии статистически значимых различий между сравниваемыми группами подростков. Относительно больший уровень выявления прагматических (эгоистических) мотивов, мотивов эгоистического самоутверждения и мотивов общения демонстрируют подростки, которые учатся в общеобразовательных школах (значение t -критерия отрицательное); мотивы самопознания более выражены (статистически незначимо, но тенденция потенциально присутствует) у гимназистов (t -критерий со знаком «+»).

В целом мотивационные стратегии ответственного поведения предопределяют интенциональные контенты личности (стиль поведения, об-

раз жизни, выбор личностной системы ценностей в качестве когнитивной составляющей основных фиксированных установок, которые образуют основу характера и т.д.), форматирование которых, в свою очередь, обусловлено спецификой персонального взаимодействия человека с ценностно-смысловой сферой реальности как с культурой. Противоречивые тенденции в структурных измерениях мотивов ответственного поведения респондентов значительно сказываются на потребительском отношении подростков к социокультурной среде, что проявляется в избираемых ими моделях коммуникации и интерактивных формах социального (полисубъектного) взаимодействия, регулируемых посредством ценностных и символично знаковых смыслов социокультурного измерения жизни.

Использование диагностического потенциала методики «Оценка способов реагирования в конфликте» (К. Томас; адаптированный вариант Н.В. Гришиной) позволило определить типичные способы реагирования подростков сравниваемых групп на конфликтные ситуации (таблица 3).

Согласно двухмерной концепции регулирования конфликта К. Томаса, основными измерениями социального поведения личности в конфликте являются настойчивость (сосредоточенность личности на собственных интересах) и кооперация (внимание личности к интересам других людей).

Сопоставление Mx выявления типов реагирования в ситуации конфликта подростков, обучающихся в учреждениях среднего образования разного типа, обозначило преобладание среди учащихся общеобразовательных школ когнитивных схем типа приспособления ($Mx = 6,5333$, max уровень выраженности) и конкуренции ($Mx = 6,0476$). Достаточно представлена в поведении подростков данной группы также модель избегания ($Mx = 5,2381$). Следовательно, поведение учащихся данной выборочной когорты достаточно противоречиво: с одной стороны, подрост-

Таблица 3 – Показатели средних величин типов поведения в конфликтах подростков, обучающихся в учебных заведениях различного типа

Типы поведения в конфликтных ситуациях	Средние величины выявленных типов поведения в конфликтах (Mx)	
	Учащиеся СШ ($N = 185$)	Гимназисты ($N = 247$)
Конкуренция	6,0476	4,7159
Избегание	5,2381	4,8636
Приспособление	6,5333	6,4659
Сотрудничество	6,0381	6,1818
Компромисс	5,8857	7,5114

ки готовы приспосабливаться к ситуации, принося в жертву собственные интересы, но с другой – они демонстрируют склонность к конкуренции, стремление игнорировать интересы других людей. Учащиеся общеобразовательных школ в ситуациях конфликта не проявляют активности в налаживании сотрудничества в сложных ситуациях взаимодействия.

В сценариях поведения в конфликтных ситуациях учащихся гимназий наиболее представлены модели компромисса ($Mx = 7,5114$) и сотрудничества ($Mx = 6,1818$), что свидетельствует о склонности гимназистов к более конструктивным способам реагирования в ситуациях конфликта по сравнению с учащимися общеобразовательных школ: ориентированность на отказ от силового противостояния, интегрирование различных точек зрения, наработки взаимовыгодных решений, учета интересов других, способность выслушивать оппонентов, сдерживать собственные эмоции. Достаточно представлена в сценариях подростков данной группы также поведенческая модель приспособления ($Mx = 6,4659$), фиксирующая адаптивность когнитивных схем учеников гимназий. Однако значительное количество подростков данной когорты также демонстрирует неустойчивость поведенческих стратегий в ситуации конфликта и ситуативно использует доступные модели социального реагирования, отдавая предпочтение адаптивным и компенсаторным тенденциям в поведении.

Дисперсии сравниваемых распределений значений выявления подростками типов поведения в конфликте (таблица 4) статистически достоверно не отличаются (p -уровень критерия Ливиня $> 0,05$), что подтверждает корректность применения параметрических методов математической статистики (исключая шкалу «Конкуренция», в отношении которой равенство дисперсий не выявлено (p -уровень $\leq 0,05$)).

Подтверждение статистической значимости различий использования конкуренции в сравниваемых группах подростков обеспечил непараметрический критерий U-критерий Манна-Уитни (Mann-Whitney U-test). Установлено, что уровень выражения способа реагирования в ситуации конфликта по типу «Конкуренция» ($p = 0,0001 \leq 0,05$) в группах подростков, обучающихся в учреждениях среднего образования разного типа, статистически достоверно отличается.

В условиях предусмотренного равенства дисперсий t-критерий Стьюдента для независимых выборок (p -уровень $\leq 0,05$) зафиксировал статистическую значимость различий в использовании компромисса как способа реагирования в конфликте ($p = 0,0001 \leq 0,05$) между подростками, которые учатся в учреждениях среднего образования различного типа: уровень применения компромисса в ситуациях конфликта статистически достоверно выше в выборке подростков, обучающихся в гимназиях ($t = 6,542$). Относительно других типов поведения в конфликтах t-критерий Стьюдента для независимых выборок (со значением p -уровня $> 0,05$) позволяет обозначить, что тенденции их выявления подростками сравниваемых групп не имеют статистически значимых различий.

Корреляционный анализ с применением коэффициента ранговой корреляции r_s Спирмена обнаружил взаимосвязи между типом учебного заведения и отдельными личностными конструктами поля субъективных сценариев на среднем уровне статистической значимости $p \leq 0,01$.

Полученные результаты исследования позволяют утверждать, что в целом размытость поведенческого профиля респондентов выборочной совокупности свидетельствует об амбивалентности поведенческих реакций подростков, что, в свою очередь, детерминирует ситуативность сосредоточенности личности на собствен-

Таблица 4 – Параметры статистической достоверности различий типов поведения в конфликте между группами респондентов

Критерии анализа Типы поведения в конфликтных ситуациях	Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних Стьюдента	
	F-критерий Фишера	Уровень значимости различий p	t	Значимость (2-сторонняя)
Конкуренция	14,819	0,0001	-3,648	0,0001
Избегание	1,869	0,173	-1,399	0,164
Приспособление	2,493	0,116	-0,200	0,842
Сотрудничество	0,904	0,343	0,627	0,532
Компромисс	1,598	0,208	6,542	0,0001

ных интересах и/или на интересах других людей. Вместе с тем учащиеся гимназий более мобильны в выборе поведенческих сценариев, что свидетельствует о более продуктивном потенциале самореализации и доказывает значимость социально-культурной детерминации личностного роста человека в период взросления. В системе взаимодействия представителей социальных институтов (семья, школа и др.) и гимназистов прослеживаются паритетные, ориентированные на хронотоп будущего диалогические отношения, открывающие перспективы личностного роста для субъектов учебно-воспитательного процесса. Относительно учащихся среднеобразовательных школ интеракции преимущественно выстраиваются на принципах авторитаризма и монофонии, обратная связь в системе «взрослый–подросток» выполняет дисциплинирующую и контролирующую функции.

И все же в данном контексте проблема оптимизации личностного развития подростков в сложных условиях трансформационного общества остается открытой. Подростковая когорта в современном обществе культуры префигуративного типа является носителем новых тенденций социально-исторического развития и социокультурных изменений. Ситуации неопределенности, полимодальность сценариев личностного становления, дефицитарный характер межпоколенного взаимодействия требуют изменения формата психолого-педагогического сопровождения взросления: измерение социального воздействия, целенаправленного проектирования личности может быть заменено более конструктивными механизмами моделирования эффективных личностных конструктов подростков [3]. В данном контексте системно-интегрированное психолого-педагогическое сопровождение подростков на пути взросления с необходимостью должно базироваться на принципах гуманизации общего образовательного пространства, определяющих ценностно-смысловое согласование позиций и смыслов субъектов учебно-воспитательного процесса.

Основным вектором гуманистического образования признается перманентное саморазвитие личности, трансформация субъективной ментальности и персонального опыта человека в соответствии с культурно-историческим и социальным контекстом, их конструктивное присоединение к обновляемым концептам социокультурного поля. Гуманистическая ориентированность стратегий развития современного образования детерминирует плюрализм теоретических парадигм организации образовательного пространства, которые дополняют друг друга в контексте

диалогического взаимодействия, конкретизируя перспективные цели обучения и определяя способы их достижения с учетом тенденций личностного развития.

Важной и необходимой характеристикой личностно развивающих моделей образования является принятие уникальности и противоречивой целостности другого человека, что обуславливает конгруэнтность полисубъектной (рефлексивно-диалогической) коммуникации, активное осознание (понимание) интегрированности личностных изменений, открытость собственному опыту (поиску личностных смыслов жизнетворчества) и ответственность за последствия принимаемых решений в плоскости аутентичных действий и коммуникации. Все это обеспечивает реальный, насыщенный переживаниями контекст образовательного пространства и способствует развитию личностной активности субъектов учебно-воспитательного процесса.

Вместе с тем авторитарные модели образования и глобальное расширение информационного поля в современном обществе не только нивелируют неопределенность подростковой жизненной позиции и снижают напряжение активного поиска смысловых ориентиров, но и, учитывая неустоявшиеся мотивационные концепты подростка, осуществляют прессинг на его становление. Развитие компьютерных технологий и средств коммуникации обуславливает уход от централизованного распределения информации в рамках современной социальной среды, создает практически неограниченные возможности доступа к информационным потокам, благодаря чему подросток может находиться в том фрагменте информационного пространства, которое является наиболее интересным для него в режиме реального (или виртуального) времени и предопределяет особенности мировосприятия с присущими чертами эклектики.

Подросток не всегда готов и не во всех случаях жизнедеятельности способен рефлексировать, вербализировать уровень персональных притязаний, из-за чего его отношения со средой практически всегда эмоционально напряжены и динамичны. Нарушение гармонии между внутренним, психологическим пространством подростка и внешним пространством межличностных отношений детерминирует деструктивные процессы личностного становления (нарушает логику жизненной необходимости в терминологии Д.А. Леонтьева) и является индикатором психической дезадаптации. А следовательно, одной из важнейших задач психолого-педагогического сопровождения ребенка в нестабильных услови-

ях социокультурных трансформаций является перестроение полисубъектных взаимоотношений между детьми и взрослыми в семантическом поле паритетного диалога.

Диалог, в парадигме научного наследия М.М. Бахтина [4], рассматривается нами как специфическая общечеловеческая реальность, определяющая не только векторы развития сознания и самосознания человека, но и выступающая в качестве основной формы их реализации, движущей силой психогенеза. В диалоге человек конституирует и раскрывает себя как личность, как субъект самодетерминации, свободного самоопределения относительно действительности, осознавая собственную самобытность и возможности универсального самовыражения.

Субъективное измерение реальности диалога утверждается через язык (и речь), являющийся объективным хранилищем накопленных смыслов и опыта: имея возможность выходить за пределы «здесь и сейчас», речь согласовывает различные зоны реальности повседневной жизни и интегрирует их в значимое целое. Через язык (и речь) весь мир может быть актуализирован в любой момент (P. Berger & T. Luckmann), а следовательно, речь – это интерактивный процесс жизнетворчества, а не пассивное получение истин. Диалогика (с учетом экзистенциально-онтологических аспектов диалога) позволяет утверждать, что диалогическое взаимодействие основано на духовной общности, интимном контакте и внутренней солидарности: равенстве партнеров, взаимном уважении, признании ценности каждой личности и неисчерпаемости развития творческих возможностей человека [5]. В психолого-педагогической деятельности активный конструктивный диалог наставника (фасилитатора) с учащимися предусматривает предоставление профессиональной поддержки и квалифицированной помощи благодаря контролю за тенденциями личностного становления школьников в течение взросления и оптимальному эмоциональному напряжению в отношениях.

Осмысление контента изменения социальной ситуации психического развития личности (как естественного фрагмента жизнедеятельности субъекта в пространственно-временном хронотопе социальной культуры цивилизации) и самореализации субъекта в новых социальных условиях жизнетворчества, моделирование структуры внутреннего пространства личности как социально гетерогенного (разнородного по сути или происхождению) позволяют по-новому подойти к проблематике взаимодействия индивида и социума в плоскости субъектно-диалогиче-

ского подхода. Опосредованность познания и понимания мира подростками, межличностным взаимодействием с людьми, являющимися частью общего потока переменных нарративов общего социокультурного пространства, определяет смысловой вектор интерпретации (деконструкции) реального человека в мире через призму плюрализма истины, культурной полифонии и свободы диалогического дискурса.

Дифференциация норм поведения личности в результате накопления опыта межличностных интеракций (схизмогенезис в терминологии G. Bateson) как паттерн взаимоотношений в обществе детерминирует прогрессивные изменения комплиментарного и симметричного характера. Комплиментарное взаимодействие характеризуется максимизацией различий между паттернами поведения субъектов интеракции, поведенческие акты одного из которых дополняют поведенческие гештальты другого; симметричная интеракция базируется на сходстве и минимизации различий поведенческих актов, отражающих друг друга в конгруэнтном равенстве. В обозначенном контексте мерой личностного существования человека является не данность (что особенно значимо в период взросления), а осознанность процесса формирования (активного моделирования) собственного Я (self-парадигмы), который обуславливает постижение смыслов бытия, их открытие и реализацию в качестве ценностных ориентиров.

Учитывая сказанное, основными направлениями моделирования личностных конструктов подростков можно считать активацию потенциальных возможностей субъекта (внутренняя детерминация поведения) и целенаправленное социально-психологическое стимулирование поведения (внешняя, социально-психологическая детерминация) в наиболее благоприятных субъективно валидных форматах, обеспечивающих удовлетворенность, идентичность, интегративную целостность личностного профиля, типичные для гармоничного взрослого (J. Kulka) и предопределяющие адекватность восприятия реальности.

Заключение. Осмысление результатов эмпирического исследования подтверждает гипотетическое допущение о том, что соотношение индивидуальной и социально-психологической детерминант личностного развития подростков варьируется в зависимости от социокультурной ситуации жизнедеятельности. Исследование подтвердило: феномен становления личности в динамично изменяющихся социокультурных условиях является амбивалентным и полисистемным, что предопределяет его изучение как имманентного способа субъектогенеза личности, содержа-

ние которого аккумулирует векторы социального и психического развития человека.

Развитие системы личностных конструктов (personal constructs) в период взросления осуществляется в измерениях дифференциации гомогенных образований, интеграции (объединение подсистем и иерархизация уровней объединения) и открытости новым элементам персонального опыта. В этом ключе личностный формат жизненного сценария взросления можно рассматривать не как проявление совокупности неизменных черт человека, а как реализацию индивидуальных возможностей активности субъекта в определенном культурно-смысловом пространстве. Потенциальные возможности личности изменяются в течение жизни и предопределяются спецификой социально-психологических детерминант развития. Следовательно, на них можно влиять путем коммуникативного моделирования, социально-психологической стимуляции отдельных составляющих личностных конструктов, обуславливающих возникновение личностно значимых целей и установок.

Субъективная значимость жизнетворчества снижает вероятность создания иллюзорной искусственной реальности, провоцирующей деструктивные проявления поведения.

Обнаруженная в результате проведенного исследования разбалансированность личностных конструктов и поведенческих стратегий подростков доказывает необходимость переосмысления тенденций психолого-педагогического сопровождения субъектогенеза взрослеющей личности. Исследование показало, что осмысление контента изменения социальной ситуации психического развития подростка и осознание возможностей самореализации субъекта в новых социальных условиях жизнетворчества требует специально спроектированного образовательного пространства, в измерениях которого гарантированно существует формат для реализации подростками своих актуальных потенций и обеспечено активное соучастие в совместной деятельности со взрослыми. Диалогическое партнерство в контексте гуманизации образовательной среды соответствует возрастным возможностям подростков

и способствует гармонизации субъективных параметров реальности в процессе коммуникативного моделирования личностных конструктов.

Адекватная социально-психологическая детерминация конструктивных механизмов саморазвития личности даже в условиях социальной неопределенности обеспечивает отказ от шаблонных защитных реакций и принятие эффективных моделей гибкого поведения на пути к саморегуляции жизненных сценариев.

Подводя итоги исследования, необходимо отметить, что в процессе работы над данной проблемой получили дальнейшее развитие знания об основных тенденциях и закономерностях личностного развития подростков, в контексте которого согласуются объективные закономерности генезиса бытия человека и специфика его функционирования в нестабильных условиях социокультурных трансформаций современного общества. Были очерчены перспективы организации развивающей среды, ориентированной на создание благоприятных условий моделирования эффективного личностного профиля подростков в измерениях гуманизации образования.

Практическое значение результатов, представленных в данном исследовании, заключается в широких возможностях использования теоретико-эмпирических положений и сформулированных на их основе психологических выводов для гуманизации учебно-воспитательного процесса в системе образования и целенаправленного моделирования условий конструктивной психолого-педагогической поддержки школьников в период взросления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Спиркин, А.Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.
2. Мид, М. Культура и мир детства: избранные произведения / М. Мид; пер. с англ. и коммент. Ю.А. Асеева. – М.: Наука, 1988. – 455 с.
3. Токарева, Н.М. Моделювання особистісних конструктів підлітків у вимірах освітнього простору: монографія / Н.М. Токарева. – Кривий Ріг: ТОВ ВНП «ІНТЕРСЕРВІС», 2015. – 448 с.
4. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества: монография / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 420 с.
5. Буш, Г.Я. Диалогика и творчество: монография / Г.Я. Буш. – Рига: Авотс, 1985. – 318 с.

Поступила в редакцию 14.04.2016 г.