

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г. С. КОСТЮКА НАПН УКРАЇНИ

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES OF UKRAINE
G.S. KOSTIUK INSTITUTE OF PSYCHOLOGY OF THE NATIONAL
ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES OF UKRAINE



ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ ДОРΟΣЛИХ У ВІРТУАЛЬНОМУ ПРОСТОРІ

PSYCHOLOGY • ПСИХОЛОГІЯ



ПСИХОЛОГІЯ • PSYCHOLOGY

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г. С. КОСТЮКА НАПН УКРАЇНИ



**ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ
СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ
ДОРΟΣЛИХ У ВІРТУАЛЬНОМУ ПРОСТОРІ**

Монографія

За редакцією М. Л. Смульсон

Видавець Вікторія Кундельська
Київ – Львів
2021

УДК 159.953.5
С 52

*Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України
(протокол № 8 від 24 червня 2021 р.)*

Рецензенти:

Чепелева Н. В., дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заступник директора з науково-дослідної роботи Інституту психології НАПН України;

Чернобровкін В. М., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології і педагогіки Національного університету «Києво-Могилянська академія»

Смульсон М. Л.

С 52 Психологічні механізми становлення суб'єктності дорослих у віртуальному просторі: монографія / М. Л. Смульсон, П. П. Дітюк, І. Г. Коваленко-Кобилянська, Д. С. Мещеряков, М. М. Назар [та ін.]; за ред. М. Л. Смульсон. Київ – Львів : Видавець Вікторія Кундельська, 2021. – 180 с.

ISBN 978-617-8116-09-5

У колективній монографії, підготовленій науковцями лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, викладено концепцію психологічних механізмів становлення суб'єктності дорослих у віртуальному просторі, а також результати відповідного теоретико-експериментального дослідження. Визначено концептуальні засади проектування та психологічного аналізу функціонування інтернет-ресурсів, спрямованих на становлення суб'єктності дорослих, в умовах групового дистанційного навчання та соціальних мереж. Показано особливості психологічних механізмів становлення професійної суб'єктності і специфіку становлення суб'єктності в старості.

Монографія адресована як науковцям, так і практикам – психологам, педагогам, фахівцям різних галузей, які зацікавлені в осмисленні та активному освоєнні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання.

Номер державної реєстрації наукового дослідження 0119U002168

ISBN 978-617-8116-09-5

© Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2021
© Видавець Вікторія Кундельська, 2021

ЗМІСТ

Вступ	5
Розділ 1. Теоретико-методологічні засади дослідження психологічних механізмів становлення суб'єктності дорослих у віртуальному просторі	7
1.1. Суб'єктність дорослої людини	7
1.2. Суб'єктність у зарубіжній психології (понятійно-термінологічний аналіз)	13
1.3. Провідні психологічні механізми становлення суб'єктності.....	20
1.4. Становлення суб'єктності у віртуальному просторі	28
Розділ 2. Проєктування як психологічний механізм становлення суб'єктності дорослих	37
2.1. Становлення і розвиток професійної суб'єктності.....	37
2.2. Місце проєктування серед психологічних механізмів становлення суб'єктності дорослої людини.....	44
2.3. Дизайн і результати експериментального дослідження становлення професійної суб'єктності	54
Розділ 3. Механізми розвитку суб'єктності особистості в умовах групової дистанційної роботи у мережі Інтернет	69
3.1. Психологічне значення розвитку суб'єктності в інформаційному суспільстві	69
3.2. Засади групової навчально-психологічної роботи у мережі Інтернет	72
3.3. Технології розвитку суб'єктності під час групової дистанційної роботи.....	77
3.4. Психологічні механізми розвитку суб'єктності під час групової навчально-психологічної роботи у мережі Інтернет.....	86
Розділ 4. Психологічні механізми розвитку суб'єктності у соцмедіа	96
4.1. Механізми становлення суб'єктності в контексті соцмедіа	96

4.2. Соцмедіа та основні виклики розвитку суб'єктності.....	104
4.3. Експериментальне дослідження психологічних механізмів розвитку суб'єктності у соцмедіа	111
Розділ 5. Психологічні механізми активізації суб'єктності у період геронтогенезу засобами дистанційного навчання	125
5.1. Дослідження проблеми суб'єктності людини в період геронтогенезу	125
5.2. Аналіз основних психологічних механізмів суб'єктності в старості	129
5.3. Результати експериментального дослідження психологічних механізмів суб'єктності людини в період старіння і старості.....	140
Висновки.....	153
Список використаних джерел	156
Відомості про авторів	179

ВСТУП

Дослідження проблеми збереження, формування та розвитку суб'єктності дорослих належить до особливо актуальних в сучасному соціумі, що пов'язано з перебуванням представників постіндустріального суспільства у гіпердинамічному, стресогенному, сповненому протиріч інформаційному середовищі. Це вимагає інтелектуального розвитку, гнучкої адаптації до швидкоплинних умов довкілля, прийняття відповідальності за свої вчинки, цілеспрямованої, активної та ініціативної позиції, тобто позиції суб'єкта діяльності. Актуальність розвитку суб'єктності особистості ще більше зросла у зв'язку з чинником пандемії COVID-19, ефектом інфодемії та необхідністю адаптації до нових, незвичних і складних умов діяльності, в яких провідне місце займають різноманітні мережеві (дистанційні) активності.

У монографії представлено концепцію психологічних механізмів становлення суб'єктності дорослих у віртуальному просторі, яка є результатом фундаментального дослідження, проведеного упродовж 2019–2021 рр. співробітниками лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Монографія складається з вступу, п'яти розділів, висновків та списку використаних джерел. У першому розділі, присвяченому теоретико-методологічним засадам дослідження психологічних механізмів становлення суб'єктності дорослих у віртуальному просторі, розглянуто специфіку суб'єктності дорослої людини, зв'язок суб'єктності зі зрілістю дорослої особистості, проведено понятійно-термінологічний аналіз досліджень проблеми суб'єктності у зарубіжній психології, проаналізовано провідні психологічні механізми становлення суб'єктності, а також специфіку становлення суб'єктності у віртуальному просторі, зокрема, на матеріалі психологічної роботи у соцмережах в період карантинної самоізоляції.

Другий розділ присвячено розгляду проектування як одного з важливих психологічних механізмів становлення суб'єктності дорослих, і, зокрема, професійної суб'єктності. Проаналізовано систему понять, пов'язаних з цими процесами, а саме розвиток і становлення, механізм і психологічний механізм тощо, показано місце проектування серед психологічних механізмів становлення суб'єктності дорос-

лої людини. Показано результати експериментального дослідження становлення професійної суб'єктності, проведеного в проєктувально-технологічній парадигмі на матеріалі підготовки тренерів військових спеціальностей.

У третьому розділі узагальнено та систематизовано теоретико-експериментальний аналіз механізмів розвитку суб'єктності особистості в умовах групової дистанційної роботи у мережі Інтернет. Показано психологічне значення розвитку суб'єктності в інформаційному суспільстві, визначено засади групової навчально-психологічної роботи у мережі Інтернет, а також технології розвитку суб'єктності під час групової дистанційної роботи, в експериментальному дослідженні з'ясовано психологічні механізми розвитку суб'єктності під час групової навчально-психологічної роботи у мережі Інтернет.

Четвертий розділ спрямовано на розгляд психологічних механізмів розвитку суб'єктності у соцмедіа, проаналізовано основні складнощі і виклики використання соцмедіа для становлення суб'єктності дорослих, викладено результати експериментального дослідження психологічних механізмів розвитку суб'єктності у Фейсбукці, в групі, спеціально створеній для психологічної підтримки користувачів під час карантинної самоізоляції, пов'язаної з коронавірусом.

У п'ятому розділі розглянуто психологічні механізми активізації суб'єктності у період геронтогенезу засобами дистанційного навчання, визначено специфіку відповідних психологічних механізмів, показано результати експериментального дослідження психологічних механізмів суб'єктності людини в період старіння і старості.

Монографію підготовлено авторським колективом під керівництвом Смульсон Марини Лазарівни – докторки психологічних наук, професорки, дійсної членкині НАПН України, завідувачки лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання: М. Л. Смульсон (розділ 1, вступ, висновки), П. П. Дітюк (розділ 2), М. М. Назар (розділ 3), Д. С. Мещеряков (розділи 1.2, 4), І. Г. Коваленко-Кобилянська (розділ 5), В. В. Депутат (розділ 5.3), О. В. Іванова (список використаних джерел).

Розділ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ ДОРΟΣЛИХ У ВІРТУАЛЬНОМУ ПРОСТОРИ

1.1. Суб'єктність дорослої людини

Проблема суб'єктності як самостійності і самодостатності людини, її готовності приймати складні рішення, прогнозувати і передбачати набуває у наш час гарячої актуальності. У сучасному транзитивному світі, світі невизначеному, з високим рівнем складності і непередбачуваності, повноцінна суб'єктна особистість ефективно виживає й існує – адже свідомо приймає умови життя та в міру своїх можливостей перетворює навколишній простір. Суб'єктність як психологічний феномен є безумовно важливою на всіх етапах онтогенезу, однак провідною ця властивість стає для дорослої людини (зокрема для людини похилого віку), адже вона забезпечує саморозвиток, протидіє застійним і деградаційним тенденціям.

Під дорослістю ми розуміємо великий віковий період, від юності (18–20 рр.) до похилого віку, включно з глибокою старістю. Відомо, що дорослість не завжди співпадає з особистісною зрілістю. Згадаємо відомі шість критеріїв зрілої особистості за Олпортом, серед яких: широкі кордони Я, здатність до близьких, теплих міжособистісних стосунків, емоційна безпека, тобто гарне самоприйняття і саморегуляція, реалістичне світосприйняття і реалістичні домагання, які відповідають умінням, здатність до самопізнання та гумор, спрямований, зокрема, на себе, і, нарешті, цілісна життєва філософія (Олпорт, 2002). Багато фахівців розглядають поняття зрілої особистості як синонімічне до особистості, яка самоактуалізується або самореалізується (Маслоу, 2012), а сам Олпорт зазначав, зокрема, що теж орієнтується на ознаки, виділені Маслоу, однак вони є «ідеалом, якого практично неможливо досягнути» (там само, с. 335).

Ми додаємо до критеріїв особистісної зрілості суб'єктність, причому психологічний зміст поняття суб'єктності передбачає, на нашу

думку, англomовне поняття «асертивність», яке зазвичай тлумачать як готовність до протидії маніпулюванню та іншим відповідним впливам (Смульсон, 2020). Не можна сказати, що основні ознаки суб'єктності, про які йдеться нижче, не перетинаються певним чином з іншими ознаками зрілої особистості, однак ми вважаємо за необхідне наголосити на цьому аспекті окремо.

Відомими є основні ознаки суб'єкта і суб'єктності, запропоновані М. С. Каганом в його філософському аналізі цієї проблеми, коли буття не протистоїть людині, як об'єкт суб'єкту, а залучає людину до себе як необхідність існування і розвитку буття (Каган, 1974; Каган, Эткінд, 1989). Філософський підхід до суб'єктності перекриває майже всі наявні ознаки свідомої людини, хоча, з іншого боку, передбачає й основні психологічні тлумачення. Це, зокрема, активність, здатність пізнавати світ і себе самого у світі (оскільки тільки на ґрунті знання є можливою продуктивна практика перетворення світу і себе); здатність до рефлексії у широкому смислі; здатність до саморегуляції відповідно до ціннісних норм; усвідомленість дій та глибинних мотивів; здатність до цілепокладання; конструювання за допомогою уяви прообразу проєктованого об'єкту і себе самого таким, яким він хоче себе бачити; здатність діяти в умовах свободи вибору цілей, способів і засобів реалізації. Кінцевою ознакою є унікальність і неповторність суб'єкта (там само).

Зазначимо, що українська наукова школа досліджень суб'єктності більше орієнтується на суб'єкта як того, хто вибудовує себе сам, зокрема, здатний до вчинку (суб'єктно-вчинкова парадигма В. А. Роменця, В. О. Татенка), самопроєктується (концепція самопроєктування особистості Н. В. Чепелевої), а російська – на вплив суб'єкта на різноманітні зовнішні аспекти життя (суб'єктно-діяльнісна парадигма). В. О. Татенко зазначає, що категорія суб'єкта підкреслює природню для людини інтенцію «свободи і незалежності, автономності і суверенності, самодетермінації і самоактуалізації» (Татенко, 2006, с. 381). Поняття *суб'єктність* несе знання про «цілісний онтопсихологічний проєкт буття людини», а також «орієнтує в напрямі пошуку внутрішніх джерел і рушійних сил її розвитку, підкреслює її авторське право, спроможність починати причинний ланцюг із самої себе і нести персональну відповідальність за свої дії» (Татенко, 2006, с. 318). Бути суб'єктом свого життя для людини означає, за В. О. Татенком, воліти

бути, прагнути і могли бути власне людиною; визначатись у просторі і часі свого буття, творити його нові змісти і форми, здійснювати рефлексію своїх творінь, набувати і нарощувати досвід, проектувати нові форми і змісти буття і цілеспрямовано реалізовувати сутнісний проєкт свого буття як цілого (там само).

З іншого боку, більшість сучасних досліджень суб'єкта в російській психології орієнтується на суб'єктно-діяльнісну концепцію А. В. Брушлінського (Брушлинский, 1994) та К. О. Абульханової (Абульханова, 2006), витоком якої є погляди С. Л. Рубінштейна. Так, за А. В. Брушлінським, *суб'єкт* – це людина на вищому рівні своєї активності, цілісності (системності), автономності. А. В. Брушлінський пропонує критерії суб'єкта, серед яких: виділення себе з довкілля, протиставлення себе дійсності як об'єкту дії та пізнання, формування і конструювання понять, взаємодія з іншими людьми як суб'єктами, і, нарешті, цілісність, єдність, інтегральність діяльності суб'єкта і всіх видів його активності (Брушлинский, 1994). Відповідно, в роботах К. А. Абульханової, Б. Г. Ананьєва, Б. Ф. Ломова, С. Л. Рубінштейна, А. В. Брушлінського, О. О. Конопкіна та інших дослідників показано, що важливою особливістю суб'єкта є його багаторівнева природа: суб'єкт діяльності, суб'єкт пізнання, суб'єкт спілкування, суб'єкт життя тощо.

В. В. Знаков (Знаков, 2002, 2017) пропонує розглядати категорію суб'єкта і в динамічному, і в структурному плані. Перший характеризується через різні види активності: пізнання, дію, споглядання, а також індивідуальний розвиток. Інший бік досліджень є сукупністю ставлень людини до природи та іншої людини. Для структурного плану важливим є, за К. А. Абульхановою, які саме види активності дають можливість судити про міру суб'єктності людини. Вона зазначає, що, по-перше, суб'єктність передбачає те, що суб'єкт створює індивідуальні композиції із об'єктивних та суб'єктивних складників діяльності. По-друге, у різних суб'єктів виявляється різна міра активності, розвитку, самовизначення тощо (Абульханова, 2006).

За О. О. Деркачом і Е. В. Сайко, суб'єкт – це носій активності; той, хто продуктивно виконує певну діяльність; людина, яка має здатність свідомої саморегуляції і саморозвитку у цій діяльності. Ще один ключовий прояв суб'єктності – здатність робити екзистенційний вибір, який характеризується свободою і незаданістю результатів (Деркач, Сайко, 2008).

В концепції С. Д. Дерябо суб'єктність описується як властивість, яка відкривається в здатності суб'єкта покласти себе в основу екологічного світу і самого себе. Його структура суб'єктності має три складові: людина, що пізнає, людина, що відноситься, ставиться, і людина, що перетворює. І в так званому процесі суб'єктифікації він теж виділяє три сторони: гносеологічну («вважати суб'єктом»), аксіологічну («ставитися, як до суб'єкта») і праксеологічну («вчиняти, як зі суб'єктом») (Дерябо, 2002).

Серед новітніх досліджень суб'єктності варто звернути увагу також і на суб'єктно-розвивальну парадигму і підхід до розробки критеріїв рівня розвитку суб'єктності Н. Т. Селезньової, Л. Н. Дроздової та О. О. Куркотової. Вони пов'язують оптимальність самореалізації особистості як суб'єкта з єдністю ціннісно-часового континууму і самосвідомості. Автори зазначають, що у суб'єктно-розвивальній парадигмі підґрунтя суб'єктності складає свобода реалізації особистості у життєдіяльності ціннісно-смиислового простору, що вже сформувався. Під свободою розуміється інтеграція творчості, відповідальності і смислового простору як ціннісно-часового континууму. Йдеться, отже, про сходження особистості до суб'єкта, який забезпечує унікальність життєвого смислу та індивідуальність його здійснення у виборі мети і стратегії життя (Селезнева и др., 2010).

Досить цікавим є підхід Н. Я. Большунової (Большунова, 2007), яка визначає *суб'єктність* як квінтесенцію індивідуальності, що інтегрує в собі всі рівні існування людини, всі її якості, що і дозволяє суб'єкту бути автором власного життя. До структурних компонентів суб'єкта належить так звана респонсивність – під цим поняттям розуміється інтенція людини до міри людського в людині, певний відгук людини на заклик до соціокультурного розвитку, відчуття та переживання цього виклику і здійснення руху, інакше кажучи, суб'єктогенезу (Петровський, 2010; Огнев, 2009, 2017). Суб'єктогенезом ці автори називають породження здатності людини до самодетермінації власної активності. Під час процесу суб'єктогенезу осягаються закони світобудови, які стають основою для подальшої організації причинно-наслідкових зв'язків між світовими процесами, частиною яких є наше життя (більш докладно див. Мещеряков, 2017, 2017а, 2019).

Повноцінна суб'єктність відповідає, на нашу думку, розумінню О. Ф. Лосєвим інтелігентності, відповідно до якого: «інтелігентність –

це індивідуальне життя, або функція особистості, яка розуміється як згусток природно-суспільно-історичних відносин, яка ідеологічно живе заради цілей загальнолюдського благоденства, не споглядає, але перетворює недосконалість життя, що владно вимагає від людини потенційного або актуального подвигу для подолання цих недосконалостей» (Лосев, 1988, с. 318). «Для інтелігентної людини праця є святом вічної молодості і радісного служіння загальнолюдському щастю» (там само). І тому не можна не погодитися з фахівцями, які ставлять категорію суб'єкта на передній план у діалозі психології та людинознавства (Гусельцева, 2018; Знаков, 2017). М. С. Гусельцева визначає наявний етап досліджень категорії суб'єктності як перехід від *методологічно-інтегративного періоду* (вихід проблеми суб'єкта за межі конкретних психологічних підходів тощо) до *трансдисциплінарного* періоду, на якому основна увага приділяється трансформації суб'єктності у зв'язку з глобальними змінами сучасної культури, транзитивністю і підвищенням складності соціокультурної реальності.

В монографії розглядаються психологічні механізми становлення суб'єктності дорослих у трьох специфічних аспектах: становлення професійної суб'єктності (розділ 2), становлення суб'єктності у віртуальному просторі – освітньому (розділ 3) та мережевому (розділ 4), і становлення суб'єктності людей похилого віку (розділ 5). Ми зупинимося нижче на деяких теоретичних аспектах становлення професійної суб'єктності.

В дослідженнях професійної суб'єктності основний акцент на сьогодні робиться на психолого-акмеологічному аналізі феномену (Деркач, 2015; Деркач, Сайко, 2008). Показано, що високий рівень суб'єктності, суб'єктної позиції і суб'єктної регуляції сприяє переходу особистісно-професійного розвитку на рівень саморозвитку, досягненню високого рівня готовності до професійної діяльності, безперервному професійному самовдосконаленню.

Акмеологічний підхід, варто зазначити, певною мірою ідеалізує суб'єктність. Можна сказати, що немає психологічної категорії, яку б не надавали б суб'єктності адепти цього підходу. О. О. Деркач, наприклад, пише, що ознаками суб'єктності з позицій акмеологічного підходу є активне орієнтування (в новій ситуації, матеріалі, зокрема і в навчальному); усвідомлення структури своєї діяльності, властивостей особисто-

сті, етапів професійного і життєвого шляху, протиріч власного розвитку, ініціатива, самостійність, налаштування на розвиток і саморозвиток. А суб'єктність цей автор загалом розглядає як сутність людини, якщо її розглядати як носія діяльності (Деркач, 2015).

Із загального визначення суб'єктності, запропонованого О. Деркачем, цей автор виводить також і поняття професійної суб'єктності як прояв суб'єктності у професійній сфері. Процитуємо його визначення повністю: «Професійну суб'єктність варто розглядати як прояв суб'єктності у професійній сфері, тобто як інтегративну особистісну властивість, яка розвивається і реалізується у просторі професійної діяльності завдяки внутрішньо детермінованій конструктивно-перетворювальній активності, дозволяючи виходити за межі ситуативної стимуляції діяльності й активно-вибірково і ініціативно-відповідально здійснювати її регуляцію, забезпечуючи ефективне розв'язування професійних задач і особистісно-професійний саморозвиток» (Деркач, 2015а, с. 17).

Зазначене вище розуміння суб'єктності і професійної суб'єктності, на думку цього автора, набуває особливого значення у формуванні готовності до майбутньої професійної діяльності, інакше кажучи, в професійній підготовці різного рівня, зокрема, підготовці студентів. В теоретико-експериментальному дослідженні професійної суб'єктності майбутніх психологів виділено три рівня її сформованості (Деркач, 2016). При цьому високий рівень професійної суб'єктності характеризується тим, що майбутній психолог повністю усвідомлює себе як суб'єкт професійної діяльності, здатний до самостійного цілепокладання, прогнозування, планування, аналізу і критичної оцінки отриманих результатів. Очевидними на цьому рівні, за даними проведених О. О. Деркачем досліджень, є висока відповідальність і креативність, віра у власні сили як професіонала.

Михайло Епштейн через створення нових понять (провідна ознака суб'єктності за А. В. Брушлінським) в інтелектуальній діяльності визначає професійну наукову суб'єктність. Він пропонує визначити завдання наукових установ не як дослідження, а як мислезнання, під яким він розуміє інтелектуальну діяльність у формі пізнання й мислення (Епштейн, 2004).

Зазначимо, що дослідження професійної суб'єктності та її становлення у віртуальному просторі сьогодні набули особливої актуальності у зв'язку з проблемами дистанційної професійної діяльності, її пере-

носу у віртуальний формат. Такий перенос відбувається, по-перше, відповідно до бурхливого розвитку комп'ютерних технологій (сьогодні існують навіть комп'ютерні технології, які забезпечують віддалене керування шахтарем комбайном у шахті), з іншого, у зв'язку з пандемічними карантинними проблемами, в умовах яких дистанційний формат різноманітних професійних діяльностей отримав широкого розповсюдження.

1.2. Суб'єктність у зарубіжній психології (понятійно-термінологічний аналіз)

Метою цього підрозділу є порівняльний термінологічний аналіз підходів до наукового розгляду понять *суб'єкт* і *суб'єктність* у вітчизняній і зарубіжній психології, подання авторського тлумачення цих понять, визначення шляхів їх перекладу на англійську мову, а також зворотнього перекладу відповідних термінів.

Не можна не погодитися з М. С. Гусельцевою, що, задумуючись над проблемою перекладу поняття *суб'єкт*, ми глибше розуміємо ті унікальні смисли і особливості, які ховаються за цим поняттям (Гусельцева, 2018). Розглянемо деякі з відомих нам спроб проаналізувати переклади аналізованих понять. Так, Д. О. Леонт'єв зазначав, що механічний переклад слова *суб'єкт* на провідні європейські мови: «змінює його зміст на протилежний, тому що англійське слово *subject* у психологічному контексті часто означає «такий, що зазнає впливу (зокрема, досліджуваний)» (Леонт'єв, 2010, с. 137). Однак зазначимо, що це все ж стосується скоріше англійського перекладу, а не всіх основних європейських мов, оскільки французьке *sujet*, за М. Фуко, саме й означає активну людину – діяча, зокрема, таку, яка піклується про себе. М. Фуко пропонує на заміну тематики кризи науки і культури, гуманітарної катастрофи, і смерті суб'єкта, висунути продуктивну проблематизацію суб'єкта. Тому, істина для такого суб'єкта стає результатом зміни самого себе. Суб'єкт дійсно «помер» у парадигмі зв'язки «суб'єкт – об'єкт». Тому М. Фуко пропонує розглядати не суб'єкт пізнання, а суб'єкт діяльності. Отже, М. Фуко визначає суб'єкта як точку, в якій людина через діяльність і рефлексію повертається до себе (Фуко, 2007; Давтян, 2014).

У великому дослідженні, присвяченому аналізу імперського досвіду Росії (Еткінд, 2018), аналізовані поняття розглядаються у позапсихологічних – соціоісторичному та соціокультурному контекстах. Автор пише, що: «в імперському контексті слово *subject* має одночасно два смисли: «підданий щодо суверена» і «суб'єкт щодо об'єкта». В англійській мові це слово, з похідними від нього *subjectivity* и *subjectness* (підкреслено нами), зберігає двозначність, якої воно не має в інших європейських мовах, зокрема в російській. Суб'єктивність, на його думку, «розвивається у зв'язку з суверенітетом, однак набагато перебиває його обсяг і зміст» (Еткінд, 2018, с. 292).

Цікаво, що саме цей надлишок суб'єктивності (суб'єктності?) робить імперські культури такими багатими, з одного боку, і нестабільними, з іншого. О. Еткінд посилається на М. Фуко, який пропонує «попрощатися» з ідеєю суверенітету як недостатньою для аналізу влади, тому що концепція суб'єктивності більш багата і гнучка.

Зазначимо, що текст книги перекладений з англійської (переклад авторизований). Однак в сучасній українській і російській мовах в контексті історичної психології найчастіше використовується термін «суб'єктність», а не «суб'єктивність», ідеться про соціальні, національні, інші аналогічні утворення як колективних суб'єктів. За А.В. Брушлінським, можна розглядати різні види колективного суб'єкта, а тому по-різному його *збирати* (див. Проблема сборки субъектов..., 2010). А М.С. Гусельцева слушно зазначає, що й культури відрізняються за рівнем своєї суб'єктності і автономності. Так, «народження нації у людській історії психологічно означає набуття народом суб'єктності» (Гусельцева, 2018, с. 13).

До речі, ця авторка вважає суб'єкта джерелом самопричинності і саморегуляції, і тому пропонує перекласти поняття *суб'єктність* як *selfness* (самість), однак сама ж заперечує собі, що «енергійності і активності, яка самопороджується, цьому поняттю не вистачає» (Гусельцева, 2018, с. 5). Саме тому вона пропонує для перекладу психологічного поняття *суб'єкт* поєднання і своєрідний синтез декількох термінів західної психології: *selfness* (самість), *actor* (актор, діяч) і *creator* (автор, творець). Однак зрозуміло, що такий варіант, при всій його переконливості, не може бути понятійним, а тільки описовим, таким, що передає систему смислів без їх концептуалізації.

М.В. Богдановіч й М.В. Селезньова (Богданович, 2004; Селезнева, 2015) теж вважають, що для розгляду поняття *суб'єктність* є

потреба звернутися до зарубіжних аналогів. Тому, М. В. Селезньова розглядає термін *agency* як повний аналог *суб'єктності*, і пропонує саме так здійснювати переклад в обох напрямках. Проаналізуємо нижче її аргументацію.

Ідеться про точку зору, відповідно до якої різниця у розумінні суб'єкта в українській та російській, з одного боку, і англомовній психологічній літературі, з іншого, виражається у ставленні до його цілісності: перша орієнтована на пізнання цілісної людини через полісуб'єктність, друга – через розподілену природу суб'єкта за Сартром. Однак М. В. Селезньова (Селезнева, 2015) зазначає, що в дослідженнях онтологічних закономірностей становлення суб'єкта і в західній психології, зокрема, Стерном, показано, що йдеться не про автономію, а про відносини з іншими як витoki суб'єктності. Зокрема, суб'єктність новонародженої дитини Стерн пропонує тлумачити як дорефлексивну, екзистенційну копію суб'єкта, що рефлексує, більше того, як дорефлексивну самосвідомість (Stern, 1985). У такому розгляді з'являється термін «агент, наділений психічним», який використовує також і О. О. Сергієнко, пропонуючи використати всі види взаємодій, доступних немовляті, для розуміння себе та інших як таких агентів (Сергиєнко, Інтернет).

В. І. Панов, зокрема, вважає, що в межах онтологічної парадигми поняття «активність», «діяльність», «суб'єкт» і «суб'єктність» представляють не різні психічні реальності, а різні етапи набуття психікою дійсної форми свого існування. Він називає суб'єктністю «здатність індивіда бути суб'єктом психічної активності у формі тієї або іншої дії або діяльності» (Панов, 2014, с. 220). М. В. Селезньова погоджується з такою точкою зору. При цьому, крім змістовного аналізу поняття *суб'єктність* як такого, що описує *суб'єкта* діяльності, а тому, на її думку, має перекладатися на англійську як *agency*, вона проводить лінгвістичний (семасіологічний) аналіз цих понять та їх зв'язку. Паралельно ця авторка розглядає також і поняття *subjectivity*, що, на нашу думку, може взагалі повністю заплутати ситуацію, адже воно чітко означає *суб'єктивність*, схоже, але аж ніяк не тотожне поняття. М. В. Селезньова розглядає його як таке, що належить самосвідомості і сприйнятливості людини, досить дискусійно стверджуючи, що зарубіжні психологи виходять на розуміння суб'єктності як людської суб'єктивності (Селезнева, 2015). В якості

прикладу вона наводить точку зору Р. Харре, який пов'язує суб'єктність з автономією, тобто, суб'єкт (за Р. Харре, *agent*) має володіти певним рівнем автономії. Така автономія передбачає можливість дистанціюватися як від впливом оточення, так і від тих принципів, які досі були підґрунтям його (*agent*) поведінки. Отже, суб'єкт може робити вибір між рівноцінними альтернативами і змінювати детермінанти поведінки (Harre, 1979).

Однак повернемося до розгляду терміну *agency*, який, на думку М. В. Селезньової, є неологізмом, що з'явився у психологічному лексиконі у 1980-х рр. і як психологічний термін досі відсутній у вітчизняних словниках. Цей термін означає, на думку авторки, одночасно і діяльність, і суб'єктність. Зазначимо принагідно, що психологічне поняття «діяльність» досі теж не знайшло свого адекватного англomовного аналога, адже *activity*, *performance* досить далекі від відтворення смислу складного і певною мірою системоутворювального психологічного поняття «діяльність». Етимологічні пошуки, проведені цією авторкою, свідчать, що слова «activity» та «agency» походять від латинського *agere* (діяти, робити). Тому М. В. Селезньова вважає, що на ґрунті загального семантичного компоненту для *agency*, який може бути визначений як «діяти», «в зазорі між взаємодією сигніфікатів виник неологізм *agency* у новому значенні *суб'єктність* для вираження потреби, яка з'явилася у постмодерністський період, позначити здатність людини бути суб'єктом діяльності» (Селезнева, 2015, с. 50).

Отже, можна констатувати, що в зарубіжному науково-психологічному дискурсі широко використовуються терміни *agent* і *agency*, які часто перекладають як *суб'єкт* та *суб'єктність*, а інколи – і як *суб'єктну активність* (Psychological agency..., 2008; Martin, & Gillespie 2010; Леонтьев, 2010; Sugarman, & Martin, 2011). В подальшому розгляді ми обґрунтуємо, чому не погоджуємося з таким варіантом перекладу цих термінів, і запропонуємо інші варіанти перекладу, які вже широко використовуються в сучасній науці, а саме *subject* – *суб'єкт*, *subjectness* – *суб'єктність*, *subjectness activity* – *суб'єктна активність*.

Ми вважаємо, що термін *agency* скоріше філософський, він часто пов'язаний з контролем життя, зв'язком раціональності та несвідомої діяльності, що суттєво відрізняється від наведеного вище розуміння суб'єктності та суб'єктної активності. Крім того, цей термін поєднує

ключові терміни для детального розуміння феномену суб'єктності – *суб'єктність* та *суб'єктна активність* в одне, тоді як в нашому розумінні – це різні речі (Harre 1979; Bandura, 1982, 1989; Dennett, 1987; Carey, & Spelke, 1994; Leslie, 1994; Gergely, & Jacob, 2012; Guo, Yolles, Fink, & Ples, 2016; Мещеряков, 2019).

З наведеним вище використанням в науковому дискурсі терміну *agency* полемізують і деякі англомовні автори (див., наприклад, Varpanen, 2021). Фоулз і Гелл (Gell, 1998; Fowles, 2007) не погоджуються з тим, що агентність (*agency*) часто розуміють як стан саме людини, але не речей (в широкому смислі слова). Основний аргумент тут – те, що інші речі, тобто не люди, не можуть мати свободи волі, оскільки вони, зрозуміло, не мають однакових з людиною пізнавальних процесів або рівня свідомості. Проте ця відмінність, на думку цих авторів, стає не такою очевидною, якщо врахувати інші живі форми, тобто тваринні, рослинні чи, скажімо, віруси, і, нарешті, ті форми, які є неживими, тобто – об'єкти. Це погіршення очевидності відбувається через поняття «під контролем» і «поза контролем» щодо людини. «Влада над», яку може здійснювати людина, обмежується тим, що «контролює» людина. Щось робить у світі, незалежно від залучених агентів-людей. Варто пам'ятати, що ще до того, як людська форма стала актантом на Землі, речі робили речі і на землі, і зовнішні для землі. Діяння – це спосіб спричинити щось, а отже, речі, як актанти, теж є агентами (Fowles, 2007).

Тому, агентність – це явна активність, помітна дія, яку ми бачимо, відчуваємо і розуміємо, і визнаємо як щось вольове чи мобільне. Однак це все одно обмежує розуміння цього поняття, оскільки агенти (актанти) можуть мати свободу дії, яка не сприймається почуттями, а навпаки, розпізнається через реакцію на її дію. Інакше кажучи, гора, яка не рухається, змушує речі, які стикаються з нею, діяти інакше через свою агентність. Агентність – це не тільки ефект актанта, який спричиняє дію (подію), агентність вимагає також наявності іншого актанта, з яким має взаємодіяти. Жоден актант не може мати агентність у вакуумі (Fowles, 2007). Отже, головний висновок Фоулза – агентність може розпізнаватися через реакцію на неї, що, з одного боку, неправомірно розширює це поняття, а, з іншого, звужує. Однак в обох випадках можна побачити тільки деякі перетини поняття *агентність (agency)* з поняттям *суб'єктність*.

Ми вважаємо, що тлумачення суб'єкта як «агента діяльності», на якому ґрунтується термін *agency*, не є достатнім для визначення понять *суб'єкт* і *суб'єктність*. Як і багато інших фахівців, ми розуміємо ці поняття значно ширше і глибше. Для прикладу можна запропонувати визначення М. Епштейна «Суб'єктність – це зворотній зв'язок розуму з самим собою, здатність мати внутрішній світ, який сам визначає власне наповнення» (Епштейн, 2019). Більш широкими є також визначення М. Фуко (Фуко, 2007, Давтян, 2014), В. А. Петровського (Петровский, 1996), Н. Я. Большунової (Большунова, 2007), А. В. Брушлінського (Брушлинский, 1994), М. О. Щукіної (Щукина, 2018), яка, так само, як і ми (Смульсон, 2013), пов'язує суб'єктність з саморозвитком, В. О. Татенка (2006) тощо.

Наш підхід до суб'єктності ґрунтується на розгляді суб'єкта як носія ментальної моделі світу (Смульсон, 2009; Мещеряков, 2017а). Це, на нашу думку, вирішує вищезазначену проблему тлумачення агентності як суб'єктності, коли і немовля, і навіть умовна гора можуть бути суб'єктом діяльності:). Ментальна модель світу фіксує найпринциповіший момент в аналізі суб'єктності – унікальність і неповторність активного дієздатного суб'єкта, творця власного буття в усьому його різноманітті, оскільки формується в результаті інтелектуальної обробки (зокрема, відображення, усвідомлення, закарбування та інтерпретації) особистісного досвіду людини, який вона отримує упродовж життя. Ментальні моделі світу фіксують зміст і рівень розуміння людиною себе, інших та довкілля, вони тісно пов'язані зі знаннями та переконаннями. Серйозне перетворення системи ментальних моделей ми тлумачимо як психологічний механізм розвитку і саморозвитку суб'єктності (див. 1.3).

Провідні напрями побудови ментальної моделі світу суб'єкта відбивають смисл його життя (стрижень ментальної моделі), її ціннісно-орієнтувальну основу, просторово-часові (хронотопні) координати ментальної моделі і, нарешті, проблему значущого іншого як діалогову (децентраційну) підструктуру ментальної моделі. Тому, реінтерпретація і перетворення ментальної моделі як психологічні механізми становлення суб'єктності працюють за трьома основними напрямками: смисл життя, хронотоп, значущий інший (див. 1.5). Суб'єктність (*subjectness*) як набуття самостійності, унікальності і самодостатності дорослою людиною, готовності приймати складні рішення і діяти тощо, ми тлума-

чимо також і як критерій особистісної зрілості. (Див. більш докладно: Смутьсон, Лотоцька, Назар, Дітюк, & Коваленко-Кобилянська, 2015; Мещеряков, 2019; 2020; Смутьсон, Дітюк, Коваленко-Кобилянська, Мещеряков, & Назар, 2018; Mescheryakov, 2019; Мещеряков, & Назар, 2020; Назар, 2020; Смутьсон, Мещеряков, & Назар, 2020).

Становлення термінів «subject» і «subjectness» в історичному філософсько-лінгвістичному дискурсі розкрито в «Dictionary of Untranslatables» в статті «Subject» (Cassin, Apter, Lezra, & Wood; 2014, с. 1069–1090). Зазначимо, що слово «subjectness» утворено від «subject» за широко відомими законами англійської мови. Суфікс -ness демонструє належність, наявність певної властивості, а отже, властивість суб'єкта бути суб'єктом логічно перекладати як *subjectness*. В англійських джерелах цей термін доволі широко використовується та однозначно тлумачиться як «суб'єктність». Наприклад, див. (Jelinek, 1977; Fowles, 2007; Biesta, 2016). Крім того, термін давноописаний в словниках: «subjectness – quality of being subject» (subjectness, n. d.). Ще один приклад. За В. А. Петровським (Петровский, 1996), як ми уже вказували вище, суб'єктність розглядається як фундаментальна властивість і здатність суб'єкта бути причиною себе, бути здатним виявляти одночасно спонтанність і відповідальність, що доводить майже ідентичні значення «класичних» визначень терміну в обох мовах. Сам В. А. Петровський перекладає суб'єктність на англійську як *subjectness* (Petrovskiy, 2015).

З усього вищесказаного можна зробити **висновок**, що терміни *subject*, *subjectness*, з одного боку, та *agent*, *agency*, з іншого, – різні за значенням і психологічним наповненням. На нашу думку, терміни *subject*, *subjectness* мають подану нижче смислову відповідність українським термінам і мають перекладатися так:

суб'єкт = subject

суб'єктність = subjectness

суб'єктна активність = subjectness activity

Розглядаючи терміни *agent* та *agency*, ми вважаємо, що на рівні сучасного наукового дискурсу адекватними є переклади *agent* – агент, *agency* – агентність. Що ж стосується перекладу *agency* = *суб'єктність і/або діяльність* (і навпаки), то наведена прибічниками такої точки зору аргументація видається нам недостатньо переконливою.

1.3. Провідні психологічні механізми становлення суб'єктності

У підрозділі ми спробуємо розглянути сучасні методологічні підходи до тлумачення поняття «психологічні механізми». Варто зазначити, що, хоча його і використовують досить широко, загальноприйнятне визначення цього поняття у широкому вжитку відсутнє. Зведення його до відомих методологічних визначень «закономірності», «чинники», «особливості» тощо видається нам малоефективним, адже кожне з них відповідає певному дослідницькому напрямку, і немає смислу замінювати його на «механізми», тлумачити одне через інше, тобто безпідставно «множити сутності». Інша справа, якщо вдасться виділити ту сутнісну основу, яка сприятиме ефективному дослідницькому пошуку, як у констатації певних психологічних фактів, так і в сприянні розвитку відповідних психологічних механізмів. У зв'язку з цим варто зазначити, що, хоча загальні визначення психологічних механізмів практично відсутні, різноманітні психологічні механізми часто наявні в емпіричних дослідженнях, й інколи бувають досить докладно і переконливо описані.

Серед найпоширеніших підходів до визначення механізмів – забезпечення функціонування психічних процесів за умови використання певних засобів. Так, Є.І. Бойко (Бойко, 2002) тісно пов'язує певний механізм з певним процесом, він вважає, що механізм і процес аж ніяк не можуть вважатися зовнішніми один відносно іншого. Інакше кажучи, механізми психічних процесів варто вважати їх спеціальною деталізованою характеристикою. З іншого боку, вивчення механізмів певних явищ пов'язано з їх науковою характеристикою. Вскрити механізм, за Є. Бойко, означає проникнути до його внутрішньої побудови, і, зрозуміти та пояснити сутність предмету (процесу), його закономірний хід і його неминуче виникнення за певних умов (підкреслено нами. М.С.). Зазначимо, що, на нашу думку, вимога про неминучість виникнення певних психологічних явищ за умови роботи певного механізму видається нам сильною і красивою, однак важко здійсненою, оскільки настільки точною наукою психологія досі ще, на жаль, не стала. Однак варто зважити на те, що підхід Є. Бойко розглядає

становлення і функціонування основних психічних процесів, досить глибоко вивчених у сучасній психології.

У більш широкому аспекті про психологічні механізми йдеться не тільки і не стільки в плані функціонування наявних процесів, як в аспекті їх становлення (проблема, яка особливо цікавить нас в контексті становлення суб'єктності). На думку Л.І Анциферової, вивчення психологічних механізмів – це дослідження динаміки психічного життя особистості: «Психологічні механізми можна уявити собі як функціональні способи перетворення особистості, які закріпилися в її психологічній організації, в результаті яких з'являються різні психологічні новоутворення, підвищується або знижується рівень організованості особистісної системи, змінюється режим її функціонування» (Анциферова, 1981, с. 143). І далі: «Психологічні механізми є засобами перетворення, організації особистості тільки тому, що вони є механізмами реальних або мисленневих перетворень, взаємостосунків індивіда з суспільством, зі світом у цілому» (там само, с. 157).

Поняття психологічного механізму часто пов'язують з проблемою мотивації. У розумінні В. Г. Леонтьєва психологічний механізм є системою психічних явищ, призначену для перетворення і формування активності, вираженої одним або декількома мотивами, у діяльність необхідну, виражену іншими мотивами. Це визначення відображує, на думку автора, регуляторну і формувальну сутність механізму. Автор пропонує говорити про ієрархію психологічних механізмів, оскільки вони розрізняються більшим або меншим рівнем узагальненості і мають різні рівні. (Леонтьєв В., 2002).

Відповідно до цього підходу, О.О Самилова, розглядаючи проблеми розвитку в юнацькому віці, вважає, що «психологічний механізм – це цілісна психологічна система засобів, яка діє постійно або виникає ситуативно, і забезпечує виконання тих або інших регулятивних функцій і включає до себе основні підсистеми регуляції» (Самилова, 2013, с. 130). Тлумачення механізму через систему засобів певною мірою відповідає підходу Ю.І. Машбиця, на який ми орієнтуємося у своїх дослідженнях (див. розділ 2).

О.В. Фалуніна зі співавторами тлумачить психологічні механізми як змістовну категорію, яка дозволяє описувати процес внутріособистісних змін та індивідуальних психічних перетворень (Фалуніна та ін., 2015). Т.Н. Беркалієв (Беркалиев, 2014) також слушно зазна-

чає, що психологічні механізми завжди пов'язані зі змінами, зокрема, зі змінами інтерсуб'єктивними. Цікаво, що він пропонує критерій відмінності поняття «психологічні механізми змін» від умов, чинників, методів тощо. Цей критерій – внутрішній характер змін, тобто, на його думку, психологічні механізми змін є лише інтрапсихічними механізмами. Прикладом, відповідно до підходу автора, є механізм інтеріоризації у тлумаченні Л. С. Виготського.

Особливо важливими психологічними механізмами О. О. Конопкін (Конопкін, 2012) вважає механізми регуляції діяльності. Автор виділяє ланки психологічної структури саморегулювання: прийнята мета, модель значущих умов діяльності, програма виконавчих дій, критерії успіху, інформація про результат, корекція дій. На його думку, всі ці механізми належать до рівня свідомої регуляції, а конкретно в дослідженні О. О. Конопкіна – регуляції сенсомоторної діяльності.

Як бачимо, в дослідженнях великої кількості фахівців механізми обговорюються, виділяються окремі їх типи, рівні, прояви, однак, як ми уже вказували, загальна концепція практично відсутня. А в тих випадках, коли така концепція все ж таки пропонується, з нею не завжди можна погодитися. Так, неприйнятним видається нам підхід В. Г. Агеева, в якому ідеться про ідею механізму як більш елементарного рівня аналізу, до якого не зводиться специфіка більш високого рівня: «...сама можливість пояснити щось складне... через щось більш просте й зрозуміле, таке, що дозволяє себе зафіксувати, класифікувати, «квантифікувати» тощо... здавалась надзвичайно привабливою і розумною. Можна навести безліч прикладів такого пояснення складного через простіше. Просте при цьому найчастіше визначалось терміном «механізм», а складне – тим змістовним феноменом, який отримує пояснення, коли зрозуміла дія механізму, який є основним» (В. Г. Агеев, 1990, с. 211).

Ми згодні з Т. О. Ребеко, яка переконливо доводить, що варто говорити не про конкретний певний механізм, а про систему механізмів, яка здатна, зокрема, розгортати діяльність. Однак ця система завжди не тільки містить механізм різних типів і видів, але й репрезентує складний характер їх функціональних зв'язків і взаємодій (Ребеко, 2015).

Тому ми розглядаємо в цій монографії саме систему психологічних механізмів становлення суб'єктності, зокрема, у професійній діяльності і віртуальному просторі (розділи 1.4, 2, 3, 4, 5). В аналізі

цієї системи ми орієнтуємося на відомі розробки українських психологів, присвячені дослідженню психологічних механізмів навчання і розвитку (С. Д. Максименко, Ю. І. Машбиць, Л. О. Кондратенко, М. Л. Смутьсон), в яких розвиток і саморозвиток тлумачиться, зокрема, як розвиток психологічних механізмів, а психологічний механізм – як системне утворення і теоретичний конструкт.

С. Д. Максименко (Максименко, 2019) тлумачить психологічний механізм як знаряддя, розглядаючи механізми психіки людини у контексті генетичної психології. Він зазначає, що «механізм – це знаряддя, пристрій у людини, завдяки якому поєднуються у цілісність її органи і системи для передачі і перетворення енергії та інформації в процесах її діяльності». Він визначає склад механізмів психіки людини, серед яких: *відображення, проектування і опредметнення*. Психічне відображення характеризується системою функцій (активність, випереджувальний характер, суб'єктивність, розвиток) як регулятора діяльності людини. Основною функцією проектування як психологічного механізму автор вважає впорядкування і гармонізацію змістів відображення відповідно до мети дій чи діяльності людини. А опредметнення, як елемент свідомої і доцільної діяльності людини має три основні форми: матеріальну, психічну і творіння себе самого (Максименко, 2019, с. 19).

З іншого боку, в концепції психологічних механізмів Ю. І. Машбиця, на яку ми спираємося у дослідженні, психічні явища і процеси пропонується розглядати як системи і підсистеми. Поняття психологічний механізм – це не метафора, а теоретичний конструкт, і різниця між ними, як зазначає Ю. І. Машбиць, – в евристичній цінності, тобто значенні для постановки та проведення психологічних досліджень, реалізації підходів до психолого-педагогічного обґрунтування дидактичних рішень тощо. За Ю. І. Машбицем, про механізм можна говорити тоді і тільки тоді, коли йдеться про систему. Інакше кажучи, психічні явища і процеси в контексті розгляду психологічних механізмів він пропонує розглядати як системи і підсистеми. «Ми розуміємо під механізмом системи навчання, – писав він, – теоретичний конструкт, який описує взаємодію компонентів системи, що забезпечує її функціонування. Якщо система є предметом психології, ці механізми мають описувати взаємодію на психологічному рівні, тобто бути психологічними механізмами» (Машбиць, 2019, с. 3). Зазначимо, однак,

що Ю. І. Машбиць не розглядав загальнопсихологічне визначення механізму, а завжди зупинявся на розгляді психологічних механізмів навчання. Ми ж спробуємо тут і далі (див. розділ 2) екстраполювати концепцію психологічних механізмів Ю. І. Машбиця на проблему, яка є предметом монографії, тобто на розвиток суб'єктності. Ключовими поняттями в концепції психологічних механізмів Ю. І. Машбиця є система, взаємодія, управління, діяльність тощо. Конкретним кроком в розгляді психологічних механізмів навчання є запропоновані Ю. І. Машбицем три провідні механізми, а саме зворотний зв'язок, довизначення учінневої задачі, а також динамічний розподіл функцій управління учінневою діяльністю між учнем і вчителем

На нашу думку, у понятті про психологічні механізми операціоналізується процесуальність психіки і психічних утворень як утворень перш за все системних. З іншого боку, рух (розвиток) системи є неможливим без механізмів системи, що безумовно стосується і суб'єкта діяльності. (Докладніше про походження понять механізм та психологічний механізм, класифікацію психологічних механізмів тощо див. 2.2).

Зазначимо, що психологічні механізми становлення суб'єктності розглядаються в усіх розділах монографії (становлення професійної суб'єктності – розділ 2, становлення суб'єктності у віртуальному освітньому просторі – розділ 3, становлення суб'єктності у соціальних мережах – розділ 4, становлення суб'єктності у період геронтогенезу – розділ 5). Кожен з авторів розглядає віднайдені ним конкретні психологічні механізми як теоретично, так і експериментально. Ми ж розглянемо тут психологічні механізми становлення суб'єктності, які ми виокремлюємо як провідні: ***ментальне моделювання світу (реінтерпретування ментальних моделей), змінювання рефлексивної позиції та переструктурування знаряддєво-сміслових схем діяльності.***

Психологічний механізм ментального моделювання світу пов'язаний з нашим розумінням суб'єкта як носія ментальної моделі світу (Смульсон, 2009, 2016, Мещеряков, 2017а), про що вже йшлося у підрозділі 1.2. Ми показали раніше, що особистий досвід людини, який вона отримує упродовж життя, проходить інтелектуальну обробку (зокрема, відображення, усвідомлення, закарбування та інтерпретацію), набуває форми ментальної (тобто розумової) моделі світу й експліцитується як автонаратив (див. більш докладно Смульсон, 2006, 2009). Ми вважа-

ємо, що ментальна модель є відрефлексованим конгломератом образу та концепту (когніції), ширшим за образ і концепт, оскільки при цьому поєднанні виникає нова якість. Ментальні моделі світу (розумові моделі) фіксують зміст і рівень розуміння людиною себе, інших та довкілля, вони тісно пов'язані зі знаннями та переконаннями особистості. Тому ментальні моделі можна до деякої міри вважати стійкою інтелектуальною ознакою особистості, хоча вони і змінюються в онтогенезі, в кризових життєвих ситуаціях тощо. Серйозне перетворення системи ментальних моделей можна тлумачити як ознаку особистісного зростання, тобто розвитку і саморозвитку, зокрема, суб'єктності.

Наявність у людини ментальної моделі світу є принциповим доказом її суб'єктності, дієвості та дієздатності. Вихідними даними для побудови ментальної моделі світу є безумовно об'єктивні характеристики останнього, однак сприйняті та перетворені через суб'єктивні, специфічні параметри когнітивної та метакогнітивної сфер особистості, а також точки зору (ментальні моделі) значущих інших.

Аналіз ментальної моделі світу конкретної людини має, на нашу думку, містити, як мінімум, її смисложиттєвий зміст з відповідними структурними характеристиками та її диспозицію в хронотопі, тобто часово-просторових координатах. Провідні напрями побудови ментальної моделі світу відбивають смисл життя як стрижень ментальної моделі, її ціннісно-орієнтувальну основу, просторово-часові координати (хронотопні) ментальної моделі і, нарешті, проблему значущого іншого як діалогову (децентраційну) підструктуру ментальної моделі.

Тобто, реінтерпретація і перетворення ментальної моделі як психологічний механізм суб'єктності відбувається по вказаним вищезазначеним основним напрямам: смисл життя, хронотоп, значущий інший.

Змінювання рефлексивної позиції (рефлексивний вихід) як динамічний компонент рефлексії ми теж розглядаємо як один з психологічних механізмів становлення суб'єктності. Один з найбільш відомих фахівців з проблеми рефлексії В. М. Розін прямо пов'язує поняття суб'єкта і суб'єктності з рефлексивними процесами, визначаючи одне через інше: «Суб'єкт – це той, хто, з одного боку, діє, набуваючи новий досвід, з іншої – хто періодично осмисляє (обдумує) власні дії і досвід, переворюючи їх на нові знання і значення. При цьому і перше, і друге є частиною суб'єкта, – в одному випадку як буття, у іншому – як репрезентація і сутнісне». У цьому зв'язку В. М. Розін

цитує Хайдеггера, який зазначав: «Суб'єктність, предмет і рефлексія взаємопов'язані... По суті *repraesentatio* спирається на *reflexio*» (Розін, Інтернет).

Згадаємо, що, за А. В. Брушлінським, одним із перших кроків до набуття суб'єктності є створення (конструювання, формування) понять, набуття елементарного понятійного мислення (Брушлинский, 1994). При цьому дійсність у поняттях починає розглядатися людиною, що розвиває в собі суб'єктність, саме як об'єкт (а не тільки як система подразників). Об'єкт, за С. Л. Рубінштейном, існує тільки щодо суб'єкта, а суб'єкт виникає й існує тільки у взв'язку з об'єктом та іншими людьми як суб'єктами (Рубинштейн, 1989).

Однак сучасна західна філософія в концепції «смерті суб'єкта» саме й аналізує цю «смерть» в контексті суб'єкт-об'єктної парадигми (Фуко). З фахівцями, які говорять про смерть суб'єкта, переконливо полемізує М. Епштейн: «Кінець реальності, про який так багато говорили «пост»-мислителі, особливо Ж. Бодрійяр... Для покоління середини 1990-х, викоханого у пелюшках електронних мереж, так званий «кінець реальності» – це тільки початок нової електронної ери. Кінець суб'єкта, смерть автора, стирання підпису, які оголошували Луї Альтюсер, Ролан Барт, Мішель Фуко... Насправді цим оголошується не кінець, а скоріш початок нової ери множення авторських особистостей і концептуальних персон» (Епштейн, 2004, с. 28–29).

З точки зору змінювання рефлексивної позиції як психологічного механізму становлення суб'єктності йдеться про великі можливості віртуального світу саме для множення можливих підходів до постановки і розв'язування задач.

В. М. Розін вважає, що і Г. П. Щедровицький максимально наближається в аналізі рефлексивних процесів до їх розгляду як одного з провідних психологічних механізмів становлення суб'єктності. На думку В. М. Розіна, тут ідеться про акцент на розвивальній складовій рефлексії, на поняттях рефлексивного виходу та зміни рефлексивної позиції. Так, він вважає, по-перше, що рефлексія передбачає вихід з мислення, яке вже склалося, з предмету, реальності тощо і можливість нібито з іншої площини уявити (описати, схематизувати) матеріал того, що було у тому місці, звідки вийшла людина, що рефлексує (безумовно, описується процес набуття, «збільшення» суб'єктності).

По-друге, рефлексія – це налаштування на розвиток, зміну, продуктивне мислення тощо, які протистоять налаштуванню на відтворення способів діяльності, які вже склалися.

І, нарешті, по-третє, «рефлексія передбачає специфічне пояснення власної роботи і мислення саме у реальності діяльності і розвитку. Рефлексивне пояснення розвитку передбачає, з одного боку, «універсумізацію», тобто завдання такого цілого, яке поєднує у собі те, що розвивається, і механізм розвитку, з іншого боку, особливу логіку природного і штучного, коли природне пояснюється через штучне, і навпаки» (Розин, 2001, с. 57).

Наголосимо на тому, що «універсумізація» за Щедровицьким безумовно належить до аналізу будь-яких психологічних механізмів становлення суб'єктності, оскільки завжди поєднує і «те, що розвивається, і механізм розвитку» – інакше кажучи, суб'єктність з відповідним механізмом.

Нарешті, серед психологічних механізмів становлення суб'єктності ми виділяємо переструктурування знаряддево-сміслових схем діяльності. Цей аспект характеризує суб'єкта саме як суб'єкта діяльності. Під знаряддево-смісловими схемами діяльності ми розуміємо новоутворення, або, інакше, функціональні органи, які і визначають суть будь-якого розвитку (становлення). За О. О. Ухтомським, функціональний орган індивіда – це тимчасове поєднання сил, яке здатне здійснити певне досягнення. При цьому варто розуміти, що створення функціональних органів – результат великої праці, зусиль, які здійснювались в історії людства і здійснюється кожною людиною. На цьому аспекті, зокрема, наголошує Д. О. Леонт'єв, коли вказує на специфіку саме особистісного (суб'єктного) розвитку на відміну від його соціальних та біологічних моментів (Д. Леонт'єв, 2013). Створюваним людиною функціональним органам – знаряддям немає числа, їх облік вести важко. Крім того, проблемою є тимчасовість створення цих знарядь під задачу, внаслідок чого потрібна спеціальна праця по їх фіксації, закріпленню у кристалізованому інтелекті, адже, на думку В. П. Зінченка, ці знаряддя не підлягають зовнішньому спостереженню, і тільки у процесі здійснення діяльності вони виявляють і своє зовнішнє, і своє внутрішнє (Зинченко, 2010).

Фіксація знаряддево-сміслових схем діяльності у сучасному суспільстві набуває технологізованих форм, наприклад, форми систем-

ного опису засобів діяльності (ідеальні, матеріальні і матеріалізовані), особливостей і принципів використання цих засобів тощо. Загалом цей підхід орієнтується на знаряддеву теорію діяльності Л. С. Виготського.

Отже, у теоретико-методологічному дослідженні з'ясовано місце і роль у становленні суб'єктності психологічних механізмів ментального моделювання світу, а також реінтерпретації ментальних моделей, змінювання рефлексивної позиції та переструктурування знаряддево-сміслових схем діяльності.

1.4. Становлення суб'єктності у віртуальному просторі

Одним із важливих аспектів становлення суб'єктності у віртуальному просторі є розгляд суб'єктності, поряд з інтелектом, як психологічного ресурса дорослої людини для протидії негативним інформаційним впливам. При цьому ми переконані, що в цьому питанні велика доля відповідальності лежить на владі та громадянському суспільстві, які мають ефективно захищати громадян від небезпечної зброї інформаційної війни, не допускати очевидної ворожої пропаганди. Однак в наш час прозорих інформаційних кордонів, зокрема, в Інтернеті та соціальних мережах, власна відповідальність дорослої людини перед собою (підкреслимо, саме дорослої, а не дітей, підлітків) за спожиту інформацію, її аналіз та вплив залишається не менш важливим чинником інформаційної безпеки.

Відповідні уміння є гостро необхідними у сучасному транзитивному (нестабільному, плинному, неоднозначному) світі, впливи якого на особистість є різноманітними і суперечливими. Негативні інформаційні впливи відіграють тут суттєву роль, однак можна вважати, що в сучасному соціумі доросла людина взагалі постійно стикається з необхідністю приймати рішення і розв'язувати задачі, зокрема, заповнюючи лакуни інформаційної та інших видів невизначеності. І це здебільшого задачі надзвичайно високого рівня складності, оскільки зрозуміло, що задачі, які з'являються в умовах невизначеності також погано визначені. Йдеться не тільки про розв'язування, але й про самостійну постановку задач, інакше кажучи, про інтелектуальну ініціацію.

Доросла людина, найчастіше, не може бути ізольованою від різноманітних інформаційних джерел, вона працює з усіма доступними, сама їх обирає, сприймає й аналізує. І сама приймає відповідні рішення. Для зрілої дорослої людини непродуктивною з психологічної точки зору, тобто не суб'єктною, є позиція страуса: «Не хочу нічого про це чути», якою б складною і травмуючою не була інформація. Ні, чую, думаю (інтелектуально обробляю), довіряю або ні, намагаюся зрозуміти, бачу різні альтернативи, генерую свої, погоджуюсь або ні, інакше кажучи, приймаю власне рішення щодо ситуації, дію певним чином і, що принципово, сам несучи тягар відповідальності за власні рішення і власні дії.

Щоб щось не читати (не дивитись, не цікавитись...), доросла людина має бути упевненою у тому, що ця інформація не є для неї потрібною та корисною, продуктивною, такою, яка додасть їй щось для прийняття життєвих рішень. Інакше кажучи, потрібно розв'язати задачу на оцінку (фільтрацію, вибір) інформації. Як саме тлумачити ту чи іншу інформацію – як пропагандистську, маніпулятивну (тоді не зважати, не приймати, протистояти власною асертивністю – тобто суб'єктністю) чи таку, яка вплине на життєві плани чи навіть смисли, – цю ситуацію безумовно можна розглядати як проблемну.

Проблемною ми називаємо будь-яку ситуацію, практичну або теоретичну, в якій немає очевидного відповідного обставинам рішення і яка саме тому вимагає зупинки і обдумування. Залежно від того, як ця ситуація сприймається суб'єктом, у ній або відбувається, або не відбувається власне постановка задачі. Ми раніше докладно показали, що задача від її знаходження (відчуття її наявності, паростку) в житті або діяльності до ймовірного розв'язування проходить декілька стадій (Смульсон, 2017; Smulson, 2019): відчуття дискомфорту, часто неусвідомлене, проблематизація, усвідомлення проблеми в найзагальнішому вигляді, і далі – самостійна постановка задачі на ґрунті усвідомленої проблеми і власне процес розв'язування. Значимість останнього етапу важко переоцінити, адже він визначає перехід до активної інтелектуальної діяльності суб'єкта, і саме тому він названий інтелектуальною ініціацією.

Для переходу безпосередньо до процесу розв'язування є необхідним ще один крок, який зветься побудовою задачної структури, коли відбувається знакова інтерпретація задачі у певній знаковій системі

(Балл, 2019). Процес розв'язування може завершитися знаходженням розв'язку, а може і не завершитися ним.

Зазначимо, що відсутність реального результату процесу розв'язування у вигляді розв'язку (скажімо, прийнятого рішення) в жодному разі не означає для суб'єкта інтелектуального фіаско. Адже проходження всіх указаних вище стадій від проблемної ситуації до реальних спроб розв'язування безумовно означає крок інтелектуального саморозвитку, сприяє становленню суб'єктності вирішувача, його готовності ефективно діяти в нових проблемних ситуаціях. В дослідженнях українських психологів показано, що як інтелект дорослої людини, так і її суб'єктність безумовно мають потенціал саморозвитку в процесі постановки і розв'язування задач (Костюк, 1969; Максименко, 2019; Смульсон, 2019; Смульсон, 2016; Чепелева, 2019).

Самостійна постановка задачі, як ми уже вказували вище, є онтологічним субстратом метакогніції, яку ми називаємо інтелектуальною ініціацією (Смульсон, 2019; Смульсон, 2016; Смульсон та ін., 2015). Провідними характеристиками інтелектуальної ініціації є суб'єктність і самостійність, тобто відчуття необхідності взятися за складну життєву або професійну проблему, шукаючи ресурси для її вирішення і аналізуючи не тільки результат, але й сам процес досягнення цього результату. А загалом процеси постановки та розв'язування задачі забезпечує інтелект людини – цілісне (інтегральне) психічне утворення, яке відповідає за породження, конструювання і перебудову ментальних моделей (більш докладно див. Смульсон, 2016; Смульсон та ін., 2015).

Варто зважати не тільки на структуру інтелекту, але також і на провідні його функції: відображувальну, ціннісно-орієнтувальну (смыслову), яка забезпечує особистісну своєрідність інтелекту, та прогностично-перетворювальну, яка відповідає за прогнозування і перетворення, створює підґрунтя для творчості як особистісного деривату інтелекту (Смульсон, 2003). Прогностично-перетворювальна функція інтелекту відіграє принципову роль при роботі з інформаційною невизначеністю і розв'язуванням відповідних задач, однак варто зазначити, що становлення цієї функції є найменш дослідженим у психології.

Характеризуючи прогностично-перетворювальну функцію інтелекту, фахівці вказують на необхідність розуміння мети змін, створення нових засобів або інвентаризації наявних для перетворення;

зв'язок перетворювальної функції з опосередкувальною діяльністю, коли людина викликає взаємодію речей без безпосереднього втручання і досягає мети; високий рівень відповідальності за перетворення та їх наслідки, супутні зміни тощо (Корнилов, 2014; Смульсон, 2003). Останнє особливо стосується випадків, коли перетворювальна функція реалізується в роботі з людьми (виховання, психотерапія та ін.), або у випадках створення нових систем засобів (нових діяльностей), в яких працюють інші люди – користувачі (у глобальному випадку – загалом людство). Прикладами є інтелектуальне забезпечення праці програміста, розробника зброї, автотранспорту, літаків, атомних реакторів тощо. Не виникає сумнівів, наскільки важливим тут є інформаційне забезпечення діяльності, власна відповідальність діяча за тлумачення спожитої інформації, про що вже йшлося вище.

Всі ці аспекти набувають особливого значення в контексті становлення суб'єктності дорослих у сучасному віртуальному просторі.

Лабораторією сучасних інформаційних технологій навчання у 2020 році проведене експериментальне дослідження розвитку суб'єктності в кризових карантинних умовах (умовах інформаційної невизначеності) на матеріалі спроектованої групи у соціальній мережі Facebook «Група психологічної підтримки під час коронавірусу» (покликання: <https://www.facebook.com/groups/psy.help.support>). Ми вважали, що побудова системи продуктивної роботи в соціальних мережах та інших інтернет-ресурсах, що сприяла б збереженню та розвиткові суб'єктності дорослої людини, є важливою проблемою сьогодення. При цьому стресогенний інформаційний вал, пов'язаний з пандемією коронавірусу і карантинном, який отримав назву «інфодемії», підсилював необхідність шукати позитивні підтримувальні можливості у потоці різноманітних суперечливих, а інколи й фейкових даних.

Зупинимося на теоретичних засадах розробки контенту і структури нашої групи у соціальній мережі. Варто зазначити, що проблеми психічного стану та психологічного забезпечення підтримки дорослих у період пандемії і карантинних обмежень зацікавили психологів у всьому світі, при цьому, оскільки інформаційні технології залишилися єдиним реальним засобом комунікації, і наукової теж, дослідження, передусім, проводилися в Інтернеті (Назар, 2020d; Назар, 2020b; Назар, 2020a; Назар, 2020f; Коваленко-Кобилянська, 2020; Кулик, 2020; Гриценко, Резник, Константинов, Маринова, Хоменко,

& Израйловиц, 2020; Холмогорова, Рубцов, Ермолова, Марголис, ..., & Хаустов, 2020; Saqib Amin, 2020, 2020a; Brooks, Dunn, Amlôt, Rubin, & Greenberg, 2018; Brooks, Sam & Webster, Rebecca & Smith, Louise & Woodland, Lisa & Wessely, Simon & Greenberg, Neil & Rubin, Gideon, 2020; Назар, Мещеряков, 2018).

Досліджуючи теоретично й експериментально проблеми психічного здоров'я та психологічного благополуччя під час карантину, більшість дослідників схильна аналізувати не тільки медико-біологічні, але й інші чинники. Так, за даними А. Стеценко, існує тісний взаємозв'язок між вразливістю до COVID-19 та векторами щоденних ризиків соціально-політичного походження, такими, як безробіття, відсутність доходу, залежність, соціальна та особиста незахищеність, погане житло та середовище проживання, відсутність доступу до основних послуг (вода і/або каналізація) та, що досить критично, відсутність або недостатня організація охорони здоров'я та соціального захисту (Stetsenko, 2020).

На рівень стресу, депресії та тривожності в період карантину впливають також такі різнопланові чинники, як частота фізичних вправ, якість харчування, відвідуваність телепсихотерапії, присутність людей похилого віку в карантині з людиною, необхідність працювати «назовні». (Filgueiras, & Stults-Kolehmainen, 2020). Інше дослідження показало, що чим більш адекватним є простір, в якому учасники ізольовані на карантині, тим менше у них було проблем із психічним здоров'ям. І ця асоціація була навіть сильнішою, ніж зв'язок між психічним здоров'ям та тривалістю ізоляції (Pancani, Marinucci, Aureli, & Riva, 2020).

Однак не можна не зважати на серйозність і суто психологічних чинників психічного здоров'я особистості і поведінки у період карантину. Так, у кроскультурному дослідженні (Білорусь, Ізраїль, РФ; 950 досліджуваних віком від 12 до 74 років) залежності переживання страху перед коронавірусом від базисних переконань особистості показано, що переконання особистості в цінності і значимості власного «Я» є психологічним ресурсом переборення специфічної «коронавірусної» ситуації. (Гриценко, Резник, Константинов ... & Израйловиц, 2020).

Результати, отримані у дослідженні (Рассказова, Леонтьев, & Лебедева, 2020), свідчать про певну стабільність суб'єктивного благополуччя, зокрема, його когнітивного компоненту в період карантин-

ну. Однак, негативні емоції все одно домінують над позитивними, і тривожність при цьому корелює саме з негативними емоціями, а не з загальним задоволенням життям.

Вітчизняні фахівці сфокусували свої дослідження на аналізі масової свідомості у період пандемії, зв'язках психологічного стану в період карантину з психосоматичними проявами, конструюванні комунікативного простору особистості під час впровадження карантину COVID-19 в Україні, способах переживання тривоги в умовах пандемії тощо. Цікавим є розгляд вікових і поколінних проблем ставлення до пандемії, зокрема, в період геронтогенезу. Загальні висновки підтверджують гіпотезу про задовільний стан суспільної свідомості під час карантину (Матеріали онлайн-семінарів 23 квітня 2020 року ..., 2020). Однак зрозуміло, що це не позбуває комплексу психологічних проблем, зокрема, пов'язаних з перебуванням сімей на самоізоляції.

Однак досі залишається нез'ясованим, як саме впливає значна роль інформаційно-комунікаційних технологій під час карантину на переживання самоізоляції дорослими, психічне здоров'я та психологічне благополуччя, сімейні стосунки, адже ІКТ у цей час залишаються майже єдиним шляхом спілкування з соціумом. Більшість авторів вважає, що цей вплив є, в основному, позитивним, оскільки цифрові технології можуть подолати обмеження соціального дистанціювання під час масового карантину, забезпечити ресурси підтримки психічного здоров'я та солідарність з тими людьми, які перебувають в ізоляції (Stetsenko, 2020). Звучать навіть думки, що соціальні мережі можуть покращити здатність органів охорони здоров'я та зацікавлених сторін швидше та постійніше поширювати корисну інформацію про коронавірус та заходи боротьби з ним. Це також може зменшити паніку в суспільстві та неадекватні заходи (Depoux, Martin, Karafillakis, Preet, Wilder-Smith, & Larson, 2020; Dhawan, 2020; Mukhtar, Javed, Arooj Sethi A., 2020; Wilder-Smith, & Freedman, 2020).

Д. І. Дубров, розглядаючи цю проблему незалежно від періоду карантину, показав у великому огляді, що існує кілька гіпотез впливу інформаційно-комунікативних технологій на сімейний капітал, серед яких *гіпотеза витіснення*, відповідно до якої ІКТ витісняють безпосередню взаємодію між членами сім'ї, і протилежна *гіпотеза активізації* – ІКТ сприяють розвитку та підтримці стосунків між членами

сім'ї. Досить цікавою є *гіпотеза збагачення*, відповідно до якої сім'ї, які мають міцні зв'язки та соціальні ресурси, отримають ще більше переваг від використання ІКТ, у протилежній ситуації сімейні зв'язки стануть ще більш слабкими. Нарешті, існує *гіпотеза соціальної компенсації*, відповідно до якої ІКТ пропонують щось на зразок копінг-стратегії, яка допомагає людині жити в обставинах конфліктів у сім'ї та навіть розвивати певні навички соціальної взаємодії (Дубров, 2020). Автора можна зрозуміти так, що, на його думку, ситуація розвивалася за схожими сценаріями і під час карантину.

Однак викликає певний сумнів тлумачення цим та іншими авторами інформаційно-комунікативних технологій як єдиної монолітної технологічної системи, що чинить свій вплив незалежно від провідного чиннику – контенту, з яким працюють, у цій ситуації, члени сім'ї, або, інакше, незалежно від їх мережевої активності. Адже добре відомо, що інформаційно-комунікаційні технології надають можливості для професійної, навчальної, ігрової, рекреаційної, комунікативної та інших видів діяльності. Можна вважати, що кожна з цих діяльностей по-різному працює на ефективність взаємодії в сім'ї, про яку, власне, йдеться в аналізі. Крім того, якщо професійна діяльність щонайбільше вимагає певного визначеного зовні формату, то інші мережеві активності передбачають, як правило, вільний вибір дорослої людини, створення власного віртуального простору.

Наші концептуальні підходи до віртуального середовища і кіберпростору (Смульсон, Лотоцька, Назар, Дітюк, & Коваленко-Кобилянська, 2015; Смульсон, 2016; Смульсон, Дітюк, Коваленко-Кобилянська, Мещеряков, & Назар, 2018; Назар, 2019; Назар, 2020g) свідчать про необхідність створення такого віртуального простору, що відповідає власному вибору дорослої людини. Принциповим моментом є вибір таких ресурсів, які надають можливості розвитку суб'єктності, інтелектуальної децентрації, розвитку критичного мислення. Коли у зв'язку з пандемією і карантинном різнопланові стресогенні інформаційні потоки буквально «заливають» людину, і без того подекуди розгублену і дезорієнтовану, проблема створення власного інформаційного (цифрового, віртуального, кібер) простору стає ще більш актуальною.

При цьому ми вважаємо, що у психологічному аналізі варто розрізняти віртуальне (інформаційне, цифрове, кібер) середовище

і віртуальний простір. Під середовищем ми розуміємо весь комплекс мережевих ресурсів, різноманітного контенту в Інтернеті, що може бути використаний користувачем з різними цілями, а може й не зацікавити конкретну людину. А віртуальний простір є результатом власного цілепокладання дорослої людини, її вибору в Інтернеті і мережах ресурсів для праці, діяльності, навчання, розваг. Для цього, безумовно, потрібні розвинені стратегічність інтелекту та суб'єктність, які і визначають адекватність виборів та їх відповідність меті розвитку, є засадами самостійності та критичного мислення. Можна сказати, що людина, яка сама є всесвітом, створює для себе всесвіт віртуальний, тобто власний віртуальний простір (Смульсон, 2016; Смульсон, Лотоцька, Назар, Дітюк, & Коваленко-Кобилянська, 2015; Назар, 2020с).

З іншого боку, принципове значення має те, з яких саме ресурсів буде здійснюватися вибір. Ми вважаємо, що розробники мають спроектувати такі ресурси з урахуванням психологічних потреб користувачів, у нашому випадку, розвитку суб'єктності (Мещеряков, 2019, 2020, 2020а; Mescheryakov, 2019, 2020; Назар, 2020с; Назар, & Мещеряков, 2019), в складних умовах карантинної кризи. Від некерованої стихійної взаємодії навряд чи можна очікувати адекватної психологічної підтримки і допомоги, скажімо, учасникам певної групи, більше того, часто спілкування в соцмережах, особливо на болючі актуальні теми, само по собі є стресогенним, викликає додаткову напругу, підсилює ймовірність неадекватного реагування.

Тому, досліджуючи проблеми використання віртуальних ресурсів у період карантину, ми орієнтуємося на концепцію, яка ґрунтується на ієрархічно-проектувальному підході Ю. І. Машбиця (Машбиць, 2019) та проектувально-технологічній парадигмі (Смульсон, 2003, 2014). Тому, наше дослідження побудовано не на констатувальних засадах, а на ідеї проектування та створення таких психологічно обґрунтованих ресурсів, що сприяють зберіганню і розвитку суб'єктності у період коронавірусного карантину. Ми вважаємо, що інтернет-ресурси, зокрема, групи у соціальних мережах, професійно спроектовані й організовані з урахуванням психологічних особливостей як контенту, так і комунікативної взаємодії, мають великий підтримувальний і розвивальний потенціал. Про психологічне проектування інтернет-ресурсів див. більш докладно (Смульсон, 2014; Смульсон, Лотоцька, Назар,

Дітюк, & Коваленко-Кобилянська, 2015; Дітюк, 2015; Назар, 2019; Назар, 2020с).

Основні експериментальні результати проектування контенту та взаємодії в групі, в результаті яких була досягнута як відкрито поставлена мета, так і неявно очікувані результати, пов'язані зі становленням суб'єктності користувачів, показано у розділах 3 і 4 цієї монографії.

Розділ 2.

ПРОЄКТУВАННЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ МЕХАНІЗМ СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ ДОРΟΣЛИХ

2.1. Становлення і розвиток професійної суб'єктності

Цей розділ присвячено теоретико-експериментальному аналізу становлення професійної суб'єктності дорослих та відповідним психологічним механізмам. Розпочнемо розгляд з авторського визначення основних використовуваних понять.

Суб'єктність. Суб'єктність – це здатність індивіда до усвідомлення простору можливих виборів, прийняття рішень та здійснення дій, операцій та процедур щодо їхньої реалізації. Атрибутивною властивістю суб'єкта, тобто такою, без якої суб'єктність не є власне суб'єктністю, а є активністю. Активність суб'єкта – це здатність діяти поза межами сукупності зовнішніх обставин та стимулів, діяти з власних інтенцій, переконань, інтересів, смислів, цілей та цінностей. Активність суб'єкта за антитезу має реактивність, тобто таку поведінку, яку зумовлено сукупністю наявних зовнішніх обставин або стимулів, які діють на індивіда.

Активність суб'єкта знаходить свою реалізацію щодо ситуації. В найбільш загальному сенсі ситуацію розуміють як сукупність всіх обставин, в які суб'єкт є залученим. В якості синонімічних до поняття ситуації використовуються такі конструкти, як середовище, контекст, гештальт, умови, фрейми тощо. Кожна ситуація має бути відокремленою від іншої ситуації, бо інакше поняття втрачає зміст. Одним з відомих визначень ситуації є поняття хронотопа, що походить від давньо-грецької: *χρόνος*, «час», та *τόπος*, «місце», як закономірний зв'язок координат часу та простору. З точки зору діяльнісного підходу, таке розуміння необхідно доповнити категорією дії, тобто розглядати ситуацію як єдність дії, часу та простору. Зрозуміло, що за такого підходу кожна ситуація є, передусім, ситуацією діяльності.

Підґрунтям, на якому розгортається ситуація, є проблема. Проблема – це те, що, зокрема, розрізняє ситуацію з більш широким контекстом, відрізняє її від інших ситуацій, та, за фактом, її формує. Якщо проблему вирішено або знято, ситуація припиняє існування. Так, вста-

новлення та вирішення, зняття або перевизначення проблеми конституюють ситуацію.

Проблемою є невідповідність між тим, що має бути (ідеальним), та тим, що є насправді або сприймається за таке (реальним). Ідеальне та реальне не співпадають майже ніколи, але якщо суб'єкт вважає, що відхилення співвідношення ідеального та реального перебувають в межах визначених норм та допущень, існування проблеми він не визнає. Проблема є проблемою лише того суб'єкта, який її усвідомлює за проблему, і стає проблемою лише в момент усвідомлення. Так, проблема є результатом оцінювального судження.

Зміст проблеми та межі ситуації визначає, довизначає та перевизначає особисто суб'єкт, що надає йому можливість формувати та змінювати власне розуміння, ставлення, цілі та способи дії. Зміна уявлення суб'єкта про межі ситуації призводить до перегляду власних цілей, способів та засобів дій. У деяких парадигмах дослідження це пояснюють, насамперед, змінами в мотиваційній сфері суб'єкта, використовуючи такі поняття, як зсув мотиву на ціль, цілі на мотив, тощо.

Як уже йшлося, провідною характеристикою у ставленні суб'єкта до ситуації є активність. Щодо ситуації як об'єкта дії, активність суб'єкта може бути реалізованою як можливість обирати ситуацію дії, визначати ту проблему, яка є головним змістом ситуації та межі цієї ситуації, висувати цілі, планувати свої дії, обирати способи та засоби їхнього здійснення, оцінювати свої дії та дії учасників ситуації, їхні результати та наслідки. Суб'єкт також здатен перевизначати все вищезгадане. Так, активність суб'єкта завжди реалізується щодо ситуації та є, за сутністю, ситуативною (Дітюк, 2017).

У просторі понять активність-реактивність інколи використовуються також такі поняття, як «проактивність» та «надситуативна активність». Поняття «проактивність» вперше використано Віктором Франклом для позначення та підкреслення здатності індивіда мислити та діяти не у відповідь на конкретні життєві обставини, а з власних ціннісно-сміслових орієнтацій (Frankl, 1969). Не заперечуючи практичну значущість роботи В. Франкла за відомих умов, зазначимо, що, на нашу думку, жодного додаткового змісту, порівняно з активністю, термін «проактивність» не несе.

Майже аналогічним чином використовується термін «надситуативна активність», який належить В. А. Петровському та введений ним для

позначення можливості прийняття рішень та їхньої реалізації, не виходячи з ситуації, яка склалася, а з більш широкого контексту (Петровський, 1992). До використання терміну «надситуативна активність» В. О. Петровського змусило некоректне, з нашої точки зору, використання категорії «ситуація». Насправді, будь-яка активність є ситуативною, до того ж саме в межах розуміння ситуації суб'єктом (Дітюк, 2017). Оскільки поняття проактивності та надситуативної активності нічого не додають до поняття активності як такого, ми вважаємо їх надлишковими за принципом Оккама та не використовуємо.

Активність суб'єкта має в підґрунті свободу, яка, водночас, є усвідомленою необхідністю здійснення вибору та прийняття на себе відповідальності за його результати та наслідки. Усвідомлену необхідність вибору може бути реалізовано через усвідомленість спектру виборів власне ситуацій, цілей та засобів поведінки, дій або бездіяльності суб'єкта в них. Так, задля своєї реалізації активність потребує усвідомлення наявності ситуації та спектру наявних виборів.

Вибір є вольовою дією прийняття рішення щодо обрання варіанту дій з певного спектру тих наявних, які усвідомлено. Вибір може бути важким в здійсненні за умови або подібності варіантів дії, або усвідомлення складності практичної реалізації та ймовірності негативних результатів та наслідків. Окремою складністю є те, що вибір будь-якого варіанту зазвичай призводить до відмови від інших варіантів, які також можуть бути привабливими. Окрім цілком або частково раціональних міркувань, інколи можливості вибору та реалізації активності може протистояти екзистенційний страх свободи.

Так, розвиток та становлення суб'єктності можна визначити через розвиток та становлення таких здатностей:

1. Усвідомлення існування просторів вибору ситуації, цілі, засобів та способів дії, ресурсів.
2. Прогнозування можливих результатів та наслідків того чи іншого вибору та необхідна корекція.
3. Прийняття рішення щодо вибору.
4. Реалізація прийнятих рішень.
5. Фіксація результатів та наслідків.
6. Прийняття відповідальності за результати та наслідки (Дітюк, 2017).

Розвивати суб'єктність та активність як її атрибутивну якість принципово можливо шляхом створення таких ситуацій, які потребують розвитку таких здатностей, що наведено, та в яких буде зменшено негативний вплив чинників, які заважають прояву активності: недостатнього усвідомлення нездатності до вибору та екзистенційного страху свободи. Головним засобом розвитку є організація рефлексії, зокрема проспективної. Під час неї відбувається розробка проєкту дій, що виводить суб'єкта в суто суб'єктну, активну позицію.

Розвиток. Категорія розвитку є однією з провідних у сучасних науково-гуманітарних дослідженнях. У найбільш широкому сенсі розвиток визначається як закономірна, послідовна, спрямована та незворотна зміна якостей матеріальних, матеріалізованих та ідеальних об'єктів.

Визначення поняття розвитку зазвичай відбувається за допомогою віднесення до більш універсальної категорії руху. Рух – це спосіб існування та атрибут матерії, який характеризує її послідовні зміни у просторі та часі. Будь-який рух здійснюється відносно тієї або іншої системи координат або у співставленні з чимось, отже рух завжди відбувається відносно чогось. Тому, будь-який рух за своєю природою є відносним. Розвиток, як один з видів руху, так само є відносним.

Розрізняють такі категоріальні види руху: просторовий рух – як пересування; кількісний рух – як зростання; якісний рух – як розвиток. Рух може існувати як в актуальній, так і в потенційній формі. Видима відсутність руху – спокій. Як такий, спокій немає сутнісних характеристик, натомість його розглядають за допомогою категорії «відсутності» як окремий випадок руху (Аквінський, 2006).

Розглядаючи розвиток як вид руху, у найбільш широкому сенсі розрізняють такі його різновиди: еволюція – загальний розвиток живих та неживих систем; філогенез – розвиток окремих видів; онтогенез – розвиток окремих індивідів; мікрогенез – розвиток окремих структур і функцій. Психологія, переважно, зосереджує свою увагу на процесах онтогенезу та мікрогенезу як розвитку людини взагалі та окремих психічних процесів, станів та якостей, зокрема. З точки зору сучасних концепцій, розвиток відбувається в процесі взаємодії організму з середовищем існування, яке, в умовах розвинутого суспільства, є, переважно, середовищем соціальним та все більш стає інформаційним.

Досліджуючи категорію розвитку, Аристотель вважав за необхідне поставити низку запитань.

По-перше, що саме розвивається?

По-друге, що саме є розвивальним (впливом)?

По-третє, які існують межі розвитку? (Аристотель, 1981)

Дослідники відповідають на ці питання в різні способи, якщо взагалі відповідають. Декілька прикладів, наведених нижче, не є детальним дослідженням концепцій розвитку в психології, а мають ілюстративний характер.

Автор теорії персоналізму Вільям Штерн психічний розвиток розумів як зростання, диференціацію та перетворення психічних структур, під час якого відбувається уточнення та структурування образу навколишнього світу (за Нікольською, 2014). Головним чинником розвитку, з погляду Штерна, є саме спадковість, а середовище – лише сукупність умов, які або надають можливість реалізувати спадкові здібності, або заперечують цьому. К. Коффка теж визначав, що розвиток, майже цілком, визначається іманентними законами, за межі спадковості вийти неможливо, власна активність має дуже незначний вплив на розвиток або немає його взагалі (Коффка, 1934).

Жан П'яже виходив з тієї концепції, що психіка є засобом адаптації людини до середовища, тож для вдалої адаптації до постійних змін у навколишньому середовищі визначальними є когнітивні процеси, а їхній розвиток є провідним для розвитку психіки. (П'яже, 1969).

Л. С. Виготський вважав, що як спадковість, так і соціальне середовище мають значний вплив на психічний розвиток. Розвиток відбувається завдяки оволодінню людиною знаряддями труда, що перетворюють природу, та знаками, що є засобами розвитку психіки. За Л. С. Виготським, оволодіння знаками можливе лише у процесі навчання, тому важливість сприятливого соціального середовища є вирішальною для психічного розвитку (Виготський, 2005).

За Г. С. Костюком, «психічний розвиток – це прогресивне зростання цілеспрямованої діяльності особистості, свідомої регуляції поведінки, здатності виходити за межі теперішнього, передбачати не тільки ближчі, а й віддаленіші результати своїх дій, усвідомлювати норми суспільної поведінки і ними керуватися. Чим більше розвивається особистість, тим більше вона стає самостійною, відносно незалежною від безпосередніх впливів середовища, здатною вести свою

лінію поведінки, здатною вчитися і працювати» (Костюк, 1989, с. 378). Для Г. С. Костюка, психічний розвиток – це, насамперед, розвиток особистості, який веде до якісних змін її психічного життя, прогресивного руху від нижчих форм свідомості до вищих, які виявляються в новому типі зв'язків з навколишнім світом (там само).

Становлення. Поряд з поняттям розвитку у психології використовується поняття становлення. Так, наприклад, Л. С. Виготський визначає, що розвиток є процесом, в якому людина від моменту народження проходить шлях до становлення розвинутої особистості, до становлення розвинутого зрілого організму людини (Словник Виготського, 2007). А, як зазначає дослідниця праць Г. С. Костюка М. Т. Дригус, концепцію Г. С. Костюка про психічний розвиток дитини вінчає розкриття його результативної – становлення особистості (Дригус, 2016). Ми можемо бачити, що в обох вчених поняття розвиток – становлення співвідносяться як процес – результат. А що відбувається після досягнення цього результату, після того, як не було – а потім з'явилося та стало? Чи не розвиток? А «стало» – чи не результат становлення?

Існують також й інші підходи до розуміння співвідношення понять. Якщо розглядати процес, наприклад, онтогенезу (або іншого генезу) як такого, що складається з зародження (виникнення) – становлення – розвитку – зникнення, то становлення не є безпосереднім результатом розвитку. Але розвиток не тільки приходить на зміну становленню, під час становлення він відбувається також. Процеси становлення та розвитку відбуваються одночасно аж доти, поки явище не закінчить процес становлення як самого себе, а потім буде продовжуватися його розвиток. Таким може бути становлення студента як спеціаліста, з подальшим розвитком як спеціаліста вже більш високої кваліфікації. Або зародження та становлення шторму аж до того моменту, коли за всіма критеріями він стане дійсним штормом, з подальшим розвитком – посиленням до вищих значень за відомими шкалами.

Філософський енциклопедичний словник 1983 року видання визначає, що будь-яке становлення передбачає перехід можливості в дійсність в процесі розвитку (Філософ. енцикл. словник, 1983). До речі, багато сучасних філософських та психологічних словників поняття становлення не визначають взагалі.

Більш старший за віком Філософський словник 1961 року визначає, що все, що існує є тим, що становиться, а власне його буття є станов-

ленням як переходом від однієї визначеності до іншої. За Парменідом, становлення розчиняється в бутті, за Гераклітом – буття в становленні. Згідно з вченням неотомізму, становлення складається з вже здійсненого буття та ще не здійсненої потенції, як внутрішньої причини становлення (Філософ. словник, 1961).

Вдаючись до поняття становлення, С. В. Попов задає таку опозицію: становлення за змістом протистоїть як розвитку, так і створенню. Розвиток потребує початкової одиниці, що буде розвиватися, бо інакше неможливо визначити, що саме розвивається. Створення – це процес зовнішній, технічний, організований у цільовий спосіб. Натомість становлення – процес дії та складання багатьох чинників, який призводить до появи таких якісних характеристик, які не були властиві жодному з цих чинників окремо, та які не є результатом цілеспрямованої діяльності людини. Але становлення не є й суто природним процесом, тому що людина приймає в ньому участь, бодай, зазвичай не цілеспрямовано (від себе ми додамо, що, можливо, навіть цілеспрямовано, але з іншими цілями – за відомим прислів'ям, «вода не має наміру відобразити летячого гуся, гусь не має наміру відобразитися у воді»). Людина нібито є каталізатором для організованості, в який вона діє, та перетворює в структуру окремі, раніше не пов'язані між собою компоненти та надає цій організованості нову якість. Водночас людина діє не як каталізатор з погляду самої себе, тому що в процесі діяльності змінюється сама. Тому часто при здійсненні соціального проектування може бути реалізовано не власне проєкт, а ті більш масштабні схеми, які ним лише викликано до становлення (Попов, 1994). Як відомий спеціаліст з методології організації, переважно, великих форм колективної діяльності, С. В. Попов робить акцент саме на організаціях та соціальному проєктуванні. З точки зору нашої діяльнісної зацікавленості, йдеться про особистісне психологічне проєктування, під час реалізації якого має паралельно відбуватися становлення активності особистості.

Отже, ми доходимо висновку, що становлення відбувається в процесі розвитку і паралельно з ним, а участь у розвивальних процесах ймовірно сприяє становленню. Становлення відбувається як «становлення чогось, заздалегідь невідомо, чого саме», і може бути описане не в термінах цілепокладання, але, як ми вважаємо, в термінах можливих напрямків руху.

Процес розвитку, у такий спосіб, стає засобом, механізмом, який забезпечує становлення. Розвиток надає можливість «становитися» у певному напрямку згідно з лінією розвитку, але не вимагає цього, залишаючи за суб'єктом можливість становитися в інший спосіб або не становитися взагалі.

2.2. Місце проєктування серед психологічних механізмів становлення суб'єктності дорослої людини

Механізм. Як уже йшлося в розділі 1, поняття психологічного механізму є настільки невизначеним, що у багатьох дослідженнях, які навіть у назві мають словосполучення «психологічний механізм», жодних визначень не надається взагалі. Або навпаки, «... психологічним механізмом (в якості повного синоніму) називатися мож все, що завгодно: операція, дія, функція, детермінанта, структура і навіть модель» (Кондратенко, 2017, с. 199). Додамо, що психологічний механізм окремі автори розуміють як форму, спосіб, алгоритм, процедуру, установку, інструмент або знаряддя. Здається, майже будь-яке психічне явище можна розглядати як механізм. З іншого боку, іноді навіть в одній і тій самій роботі поняття механізму мож бути використано автором з різним змістовним наповненням (там само).

Досліджуючи когнітивний механізм соціальних діалогів, Т. А. Топольська зазначає, що в сучасних психологічних дослідженнях співіснує декілька основних способів розуміння того, чим є цей механізм, тобто тих понять, за допомогою яких його розглядають. Соціальний діалог постає як: форма мовної взаємодії; спільний розумовий процес; спільна діяльність співрозмовників з подолання суперечностей між ними; спілкування на рівні дійсних мотивів діяльності; спілкування, засноване на особистісному характері відносин; екзистенціальна подія; зустріч. Але єдиного та більш-менш узгодженого інтегрального поняття про діалог в соціально-психологічній літературі не існує (Топольська, 2011; Дідковський, 2014).

Поняття психологічного механізму історично є похідним від поняття механізму як такого. Механізм у філософії та природничих науках зазвичай розуміли або як таку внутрішню будову, сукупність пов'язаних частин або елементів, яка забезпечує здійснення певно-

го процесу; або – в інший спосіб – як власне процес або сукупність процесів, певну послідовність дій, операцій та процедур. Механізм уособлював собою певний абсолютний порядок, Космос на противагу Хаосу. Все, що існує, підпорядковується законам механіки, за допомогою яких, якщо ми знаємо початкове положення, параметри руху об'єкту та сили, які на нього діють, то можемо передбачити положення та параметри руху для будь-якого моменту часу. Власне Всесвіт, за такими уявленнями, є впорядкованим механізмом, годинником, який завів Бог. Згодом поняття механізму запозичили соціогуманітарні науки, отже провідні сучасні словники зазвичай визначають поняття механізму у декілька схожих способів, серед яких:

1. Як сукупність частин машини або набір елементів, які працюють разом задля виконання певного завдання.

2. Як метод, спосіб, систему або форму організації, за допомогою якої досягається певна мета.

3. Як природну систему або тип поведінки, що виконує певну функцію (Oxford Learner's Dictionary of Academic English, 2021; Cambridge Dictionary, 2021).

Всі ці визначення розгорнуто на ґрунті категоріальної опозиції процес-механізм, усі вони імпліцитно мають на увазі певну організованість. Така організованість може визначатися як механізм, якщо йдеться про технічну систему, як організм – для біологічної системи. Можливо, у майбутньому для психологічних систем буде використовуватися поняття «психонізм» (Дітюк, Федоровський, 2019). Урахувати та використати корисні особливості усіх цих визначень, зняти протиріччя між процесним та структурним розумінням можливо шляхом визначення механізму за допомогою категорії системи як такої, яка має як структурні, так і процесні характеристики.

Механізм як система. Одним з дослідників, який розробляв та використовував категорію системи, був П. К. Анохін (щоправда, він використовував термін «функціональна система»). За П. К. Анохіним, функціональна система, насамперед, має у складі «системоутворювальний чинник», який перетворює хаотичну множину компонентів саме в функціональну систему. Так, є корисний результат системи. Для функціональної системи, у розумінні П. К. Анохіна, як, насамперед, фізіолога, корисний результат системи – це пристосувальний, корисний для життя тварини результат. Однак він вважав, що теорію

функціональної системи можна застосовувати до різних класів систем, де корисний результат є вирішальним компонентом – таких як організм, суспільство, машина. Крім корисного результату, функціональна система має внутрішню операціональну архітектуру, яка складається з цілком конкретних специфічних вузлових механізмів, які можуть належати до складу системи лише за єдиним критерієм – так вони сприяють пристосувальному результату (Анохін, 1998). Тому, система відрізняється від несистемних утворень наявністю інтенції досягнення корисного результату та механізмів забезпечення його досягнення, і з такої точки зору механізм – це, насамперед, засіб досягнення результату.

Ми намагалися визначити механізм за допомогою категорії системи, але з'ясувалося, що механізм доведеться визначати через механізм. Це, з одного боку, свідчить про те, що розуміння категорії системи має також бути розвинуто та поглиблено, а з іншого, призводить нас до розуміння того, що нема такого механізму, який би не складався з механізмів більш низького порядку. Так само нема такого механізму, який не належав би до складу механізму більш високого порядку.

Значний розвиток категорії системи пов'язаний з роботами Г. П. Щедровицького, В. Я. Дубровського та інших представників СМД-методології. На їхню думку, вивчати об'єкт саме як систему – це уявляти його послідовно у чотирьох категоріальних планах – процесів, функціональної структури, організованостей матеріалу, морфології. Г. П. Щедровицький підкреслював, що об'єкти не є за своєю сутністю системними або несистемними, це питання цільової, предметної точки зору дослідника. «Якщо ми уявляємо об'єкт системно, то він для нас є системою. А в інших випадках нам цього робити не потрібно» (Щедровицький, 2000, с. 242).

Механізм, за певних обставин, може бути зручно розглядати саме як системне утворення – він забезпечує перебіг визначеного процесу, яким є процес досягнення системою корисного результату, за П. К. Анохіним, або цілі, за Н. Вінером та Г. П. Щедровицьким. Будь-який механізм реалізований на певному матеріалі, складається з більш ніж одного елементу та зв'язків поміж ними, а зміст його функціонування – це передавання або перетворення енергії або руху. Так, можливо визначити механізм як таку систему, що реалізовано на певному носії та виконує завдання по передаванню або перетворен-

ню певного типу енергії або руху в інший, або похідного матеріалу – в кінцевий продукт (Дітюк, Смульсон, Федоровський, 2020).

Механізм як пояснювальний принцип, теоретичний конструкт та модель. Механізм завжди є «механізмом чогось», він пояснює, як саме, яким чином, в який спосіб здійснюється або відбувається певна діяльність або явище. З цієї точки зору механізм є «пояснювальним принципом» – такий термін як релевантний запропоновано Грегорі Бейтсоном. За Бейтсоном, пояснювальний принцип пояснює все, ну, майже все, що потрібно, щоб він пояснював. Якщо б було потрібно, щоб інстинкт пояснював гравітацію, ми могли б сказати, що Місяць має інстинкт, сила якого змінюється зворотно пропорційно квадрату відстані. Але гравітація – це також пояснювальний принцип, і такі пояснювальні принципи, як «гравітація» або «інстинкт», у дійсності нічого не пояснюють. Пояснювальний принцип – це дещо на кшталт певної домовленості поміж вченими, що, від визначеного місця, вони не намагаються пояснювати речі. Ця домовленість, звісно, має тимчасовий характер. Власне пояснювальний принцип пояснень немає, він схожий на чорний ящик – це, насправді, не пояснення того, як щось працює, а певний маркер того, що необхідно зробити (Bateson, 1969). Пояснення – це взагалі визначення невідомого через відоме, або через таке, що на рівні конвенційних домовленостей вирішено вважати за відоме. Глибина та деталізованість пояснення простягається або до досягнення розуміння – за Рене Декартом (Декарт, 1953), або – до можливості здійснення конструктивних дій – за Мішелем Фуко (Фуко, 2007). Так чи інакше, вона визначається тим завданням, яке вирішує дослідник.

Схожим чином визначав механізм Ю. І. Машбиць. Він вважав, що механізм – це певний теоретичний конструкт, який описує взаємодію компонентів системи, що забезпечує її функціонування. Зрозуміло, що у разі дослідження складних систем, таких як технічні, органічні, соціальні та інші, зазвичай можливо описати цю взаємодію у різний спосіб та на різних рівнях – атомарному, молекулярному, тканинному, процесному, рівні елементів, блоків, підсистем, тощо. Якщо йдеться про взаємодію компонентів системи на психологічному рівні, то механізм, який описує цю взаємодію, є психологічним механізмом (Машбиць, 2006).

Теоретичний конструкт одночасно постає як абстрактна модель взаємодії компонентів системи. На погляд Г. О. Балла, будь-який науко-

вий пошук, процес навчання або творчості обов'язково має у своєму складі процес моделювання того об'єкту, явища або процесу, що вивчається, пізнається або створюється. Модель він визначав як матеріальну, матеріалізовану або ідеальну систему, яку завдяки структурній подібності до модельованої системи, можна використовувати тим або іншим агентом як носій інформації про неї. У своєму визначенні моделі Г. О. Балл підкреслював, що модельні стосунки охоплюють, принаймні, три системи: підданої моделюванню системи А, моделі В і системи С, яка використовує модель. Система А (реальність) інколи є настільки складною, що модель В може відобразити тільки окремі її складові, а відтак система С отримує з моделі лише дуже обмежену інформацію про систему А. Цікавим аспектом цієї проблеми стає роль творця моделі, який, створюючи модель, відображає в ній тільки ті важливі аспекти системи А, які він усвідомлює. Але, крім того, відтворюються не усі доступні для усвідомлення параметри, а лише ті, які потрібні для вирішення певної конкретної задачі. Звідси зрозуміло, що до однієї реальності можуть бути створені кілька різних моделей (Балл, 2019; Дітюк, Кондратенко, Федоровський, 2017).

Пояснювальні принципи, теоретичні конструкти та абстрактні моделі мають спільні риси. Такі з них, як Сторічна війна, Київська Русь, теплорід, флогістон, хімічний зв'язок, абсолютно чорне тіло, темна матерія, інстинкт, витіснення – використано і використовують дотепер для вирішення низки дослідницьких та пізнавальних завдань. Вони створюються та використовуються в інтересах організації розуміння на відповідному рівні та визначаються завданням. Вони є конвенційно обумовленими та використовуються, аж доки виконують свої функції.

Психологічний механізм. Психологічні механізми на сьогодні розуміють як процеси та системи, дії та сутності, до яких зазвичай апелюють для пояснення причинно-наслідкових зв'язків у психології, соціогуманітарних науках та науках про поведінку. У найбільш загальному розумінні психологічні механізми пропонують тип причинно-наслідкового пояснення психічних станів та поведінки, часто з посиланням на основні процеси, системи, дії чи сутності. Постулюючи та досліджуючи такі механізми, дослідники шукають пояснення широкого кола психологічних явищ. Однак концепцію таких пояснень може бути розгорнуто у різний спосіб, з дуже різними дефініціями, залежно від конкретної школи чи традиції психоло-

гії та конкретної програми досліджень у ній. Насправді використання поняття психологічного механізму є настільки різноманітним, що не піддається легкій категоризації чи визначенню. Як синоніми до психологічного механізму використовуються такі поняття, як психологічні процеси, ментальні механізми, когнітивні системи (Encyclopedia of Personality and Individual Differences, 2020).

Початок широкого використання поняття психологічного механізму пов'язаний з роботами Зигмунда Фрейда про захисні механізми психіки, які дотепер залишаються класичними. На думку З. Фрейда, захисні механізми є засобами захисту Ego від нестерпних роздумів та афектів, які виникають як наслідок протиріч між інстинктивними воліннями підсвідомого та соціальними нормами середовища, за умови неможливості звичайної та дієвої відповіді на ці протиріччя. Якщо спочатку йшлося лише про такий механізм, як витіснення, то згодом описано інші – раціоналізацію, сублімацію, проєкцію тощо (Фрейд З., 1990). Зазначимо, що крім поняття захисного механізму психіки, деякі дослідники використовують поняття «захисні форми поведінки», «захисні реакції» або «захисний синдром».

Подальший розвиток уявлень про захисні механізми пов'язаний, насамперед, з Анною Фрейд. А. Фрейд виділяла десять захисних механізмів, а на сьогодні їх розрізняють десь близько п'ятидесяти, принаймні, стільки міститься у профільній статті «Захисні механізми психіки» на Вікіпедії. Деякі з них важко розрізнити одне від одного, а інші співвідносяться як частина – ціле. Спроби упорядкування та класифікації захисних механізмів як за їхнім розгортанням в процесі онтогенезу, так і за іншими критеріями, виявилися не надто вдалими. На думку А. Фрейда, більш перспективним є залишити спроби класифікації, натомість детально досліджувати власне ситуації, які запускають дію захисних механізмів, маючи за гіпотезу те, що для кожної нозології специфічними є певні захисні механізми або їхні сукупності (Фрейд А., 1993).

Звернімо увагу на наступне. Виокремлення та співставлення захисних механізмів психіки визначається, по-перше, ситуаціями, які викликають їхні дії; по-друге, завданням, яке вирішує дослідник – звідси велика кількість та складні відношення описаних механізмів. Загалом це свідчить про певний розвиток поняття та зацікавленість в його використанні, бодай з суто практичних потреб.

Розрізняють також окремий великий кластер психологічних механізмів – так звані «компенсаторні механізми», які деякі дослідники визначають як різновид захисних, а деякі вважають за цілком самостійний кластер. Компенсація, як одне з головних понять індивідуальної психології Альфреда Адлера, визначається як захисний механізм психіки, який полягає в свідомій або несвідомій спробі подолання реальних або уявних недоліків, відновлення порушеної рівноваги психічних і психофізіологічних процесів шляхом створення протилежно спрямованої реакції або імпульсу (Кочюнас, 2000). Що саме компенсує компенсація? Згідно з Адлером, компенсується комплекс неповноцінності, який може виникнути у разі, якщо дитина або доросла людина змушена жити з відчуттям залежності або приниженості. Зазвичай компенсація є перенаправленням психічної або фізичної енергії з тієї сфери, де людина відчуває себе неповноцінною, до тієї, де вона може (або уявляє, що може) повноцінно функціонувати. Окремим різновидом компенсації є гіперкомпенсація, коли всі зусилля спрямовуються саме на сферу неповноцінності заради досягнення успішності саме в ній (Хьелл, Зіглер, 2000).

Ми не намагаємося створити ще одну класифікацію психологічних механізмів, але зазначимо, що компенсаторні механізми все ж таки відрізняються від захисних за критерієм того завдання, яке вони виконують. Якщо захисні механізми захищають Его від травмувальних чинників, то компенсаторні – компенсують та повертають до нормального функціонування вже травмоване Его. Втім, як захисні, так і компенсаторні механізми є, в термінах З. Фройда, засобами підтримки гомеостазу.

Але психіка є такою системою, що розвивається, тобто для неї притаманними є не тільки поняття збереження рівня функціонування, гомеостазу, але також і поняття розвитку. Розглядаючи психічний розвиток та психологічні механізми, які його забезпечують, С. Д. Максименко розрізняє, зокрема, психологічні механізми інтериоризації, предметної та учінневої діяльностей, психологічні механізми розвитку структур свідомості, психологічні механізми становлення міжфункціональних психологічних систем, психологічні механізми зародження, становлення та здійснення особистості. Кожен з них є елементом більш загального механізму психіки, серед яких С. Д. Максименко розрізняє відображення, проєктування та опредметнення (Макси-

менко, 2000; Максименко, 2014, 2019). Зазначимо, що власне психіку також можна розглядати як механізм – механізм пристосування організму до навколишнього середовища через еволюцію. Окремим випадком роботи такого механізму може бути пристосування середовища до потреб організму.

На думку Ю. М. Швалба та С. В. Дідковського, існує два головних підходи до дослідження психологічних механізмів – натуралістичний та організаційно-технічний. Як перший, так і другий працюють з категоріальною опозицією процес-механізм, але тлумачать співвідношення та зв'язок процесу та механізму у різний спосіб та неоднаково розуміють їхню природу. Натуралістичний підхід виник в процесі дослідження психічних процесів, які визначалися як природні та, зазвичай, досліджувалися в контексті вивчення індивідуальної свідомості. До них належали, насамперед, такі психічні процеси як увага, пам'ять, мислення, воля. Специфіка природного процесу полягає в тому, що він містить механізм свого розгортання всередині себе. У тому випадку, коли цей іманентний механізм вдається виявити і об'єктивувати, його описують як природний закон (Дідковський, 2014; Швалб, 2013).

Як приклад такого іманентного механізму можна навести відкриті І. П. Павловим безумовний, та, частково, умовний рефлекс. Такий механізм є засобом перетворення початкового стимулу в кінцеву реакцію у визначений спосіб, він є не активним, а реактивним утворенням, його дія зводить простір виборів дій або поведінки до єдиної можливої реакції або їхньої визначеної послідовності, та він є неусвідомленим для свого носія. Результат дії такого механізму може бути більшою чи меншою мірою задовільним, проте стабільним та прогнозованим. Так, у натуралістичному підході, психологічний механізм можна визначити цілком подібно до загального визначення механізму – як систему, яку можна активувати певним тригером та яка реалізує визначену послідовність дій по перетворенню певного типу енергії (стимул) в інший (реакцію) у визначений спосіб. Психологічним цей механізм є тому, що описує взаємодію компонентів системи на психологічному рівні. Психологічний механізм може бути іманентним, вродженим (наприклад, безумовний рефлекс), або набути, вивченим (наприклад, умовний рефлекс).

Інший, так званий організаційно-технічний підхід, створений після того, як виявилось, що для деяких процесів не вдається вияви-

ти закони або механізми, робота яких забезпечує можливість їхнього існування. Зазвичай, це стосувалось процесів, що відбуваються між людьми, насамперед це процеси діяльності і спілкування. Згідно з організаційно-технічним підходом, ці процеси визначаються як штучні, технічно організовані. Їхнє розгортання відбувається на ґрунті природних процесів, механізми розгортання розглядаються як зовнішні, а сенс роботи механізмів полягає в організації та управлінні процесом (Дідковський, 2014; Швалб, 2013). Психологічний механізм в організаційно-технічному підході – це, насамперед, механізм розвитку, він є надбудовою понад природними процесами, штучно створеною системою управління розвитком.

Деякі дискусійні та відкриті питання про механізми. Як вже йшлося, кожна система є підсистемою системи більшого рівня складності, та, водночас, складається з підсистем меншого рівня складності. Так само, будь-який механізм, як системне утворення, складається з субмеханізмів та є елементом більш складного механізму. Тому виникає питання співвідношення та ієрархії, або, можливо, гетерархії, психологічних механізмів. Якщо ієрархічна система має однонаправлену прогресію, тобто керівних елементів при пересуванні догори стає менше, то гетерархічна структурує систему у різні способи в залежності від позиції дослідника, жоден спосіб структурування не є переважним, виділення певної прогресії неможливе, а будь-яку гетерархічну структуру дослідник зазвичай сприймає як неповну та суперечливу.

Аналізуючи співвідношення механізмів різних рівнів, С. Д. Максименко пропонує, наприклад, розрізняти фізіологічні механізми психічних явищ, психологічні механізми та механізми психіки. Механізмом найвищого порядку, за С. Д. Максименком, є механізм психіки, який складається з відображення, проєктування та опредметнення. Кожен елемент механізму психіки має свої субмеханізми, зокрема, відчуття, сприймання, мислення, пам'ять – для відображення; увага, емоції, темперамент, характер, здібності, воля, уява – для проєктування; психомоторика та діяльність – для опредметнення (цит. за Кондратенко, 2017). Ці субмеханізми – відчуття, мислення, пам'ять, увага, ін. – зазвичай, визначають як психічні процеси.

Виникає уявлення, що, дійсно, психологічні механізми існують на різних рівнях організації психічного, і подальшим завданням досліджень могло б стати виділення, опис та співвіднесення цих рівнів,

які очікувано є багатовимірними. Для такого опису потрібна теорія, і, судячи зі складності свого об'єкту, навіть більше, ніж одна.

Розглянемо далі, яке місце посідає проектування серед психологічних механізмів становлення суб'єктності дорослих. В психології відомий принцип розвитку психіки в діяльності. Використання цього принципу призводить до необхідності визначити таку діяльність, в якій відбувається, або може відбуватися, цей розвиток. Добре відомо про концепцію «провідної діяльності», котра не є константною, але специфічна для кожного періоду онтогенезу. Ми вважаємо, що з точки зору провідної діяльності, такою для дорослої людини є діяльність проектування. Це проектування за сутністю є проектуванням власного життя та діяльності, та, оскільки проєкт відбувається у суспільстві та в ньому задіяні інші люди, є соціально-психологічним проєктом. В процесі розробки та реалізації проєкту розвитку відбувається не тільки досягнення проєктних цілей, але й становлення учасника як суб'єкта в новій для нього діяльнісній позиції. Проектування та реалізація проєкту власного життя та діяльності надає суб'єкту проектування можливість вийти у власне суб'єктну, активну позицію щодо них, оскільки він особисто визначає цілі, засоби та способи їхнього досягнення та ін., тобто має свободу волі та активно її втілює. Звичайно, участь у проєктній діяльності, як і в будь-якій іншій, не надають будь-яких гарантій для становлення та розвитку, але надають їхню можливість.

Створення та подальша реалізація проєкту розвитку розпочинається з визначення того, що саме має розвиватися. Як ми показали вище, такі визначення залежать від парадигми дослідника, тому не можуть бути зведені до такої несуперечливої системи, яку можна практично використовувати. В нашому дослідженні ми дотримуємось положень теоретичних уявлень про діяльність та проєктно-технологічні парадигми. З точки зору останньої, в процесі розвитку розвиваються, насамперед, способи мислення та дії. Розвиток способів мислення та дій спрямований або на надбання можливостей розв'язання таких класів задач, які раніше не можна було розв'язати взагалі; або на надбання можливості розв'язання у більш ефективний спосіб таких класів задач, які вже розв'язувалися раніше. Розвиток починається з визначення особисто суб'єктом таких класів задач, які потрібно, але неможливо розв'язати у наявні способи; або – способи розв'язання яких визнаються суб'єктом за неефективні. Співвідношення ефективне-

неефективне – це співвідношення між досягнутими цілями та витраченими ресурсами.

Після визначення таких класів задач має, у той чи інший спосіб, відбутися процедура висування суб'єктом вимог до таких засобів мислення та дії, за допомогою яких їх можна було б ефективно розв'язувати. Висування вимог до способів мислення та дії має розглядатися в контексті результату, який суб'єкт планує отримати, а вичерпна модель розвитку має складатися з:

1. Моделі результату, який планується отримати.
2. Моделі способів мислення та дії, які є дієвими для отримання цього результату
3. Моделі діяча, який спроможний застосувати ці способи мислення та дій (Дідковський, 2003).

Сукупність цих моделей є головним змістом проєкту розвитку, зокрема – власного розвитку дорослої людини. Розробку та реалізацію проєкту власного розвитку ми використовуємо як штучно створений психологічний механізм цього розвитку, під час якого та паралельно з яким відбувається становлення суб'єкта як такого, що займає активну позицію щодо вибору та досягнення власних цілей, а також прийняття на себе особистої відповідальності за результати та наслідки як своїх дій, так і бездіяльності.

2.3. Дизайн і результати експериментального дослідження становлення професійної суб'єктності

Розвиток активних методів навчання та спроби впровадження у педагогічну практику ігрових, та, зокрема, тренінгових або квазі-тренінгових (тобто таких, що оголошують себе тренінговими, але не є такими) методик актуалізував питання про те, що у сучасній практиці потрібні братися до уваги не тільки мета (або цілі) вчителя, але й мета учня. Навчальна діяльність загалом має учбову діяльність як свій об'єкт, а тому управління виконується, принаймні, на двох рівнях – на нижньому рівні учень управляє своєю особистою учбовою діяльністю, на вищому – вчитель управляє навчальною діяльністю, в яку учбова входить як об'єкт, а учень – як матеріал. З точки зору технології цей підхід є дієвим та продуктивним.

Але освітня система як така теж формулює свої вимоги до результатів навчання, і ці вимоги можуть або співпадати, або не співпадати ані з вимогами вчителя, ані з вимогами учня. Г. П. Щедровицький визначає освітню систему як таку, що забезпечує базовий процес існування суспільства – процес відтворення і трансляції певних соціокультурних норм (Щедровицький, 1993). Інакше кажучи, така система має формулювати або транслювати ці норми, та вимагати, щоб у процесі навчання учень, по-перше, їх засвоював; по-друге, у подальшому – відтворював. Така система має, з точки зору свого завдання, розглядати учня – як матеріал, який стає кінцевим продуктом в процесі перетворення, а вчителя – як засіб, за допомогою якого це перетворення відбувається. Отже, задля досягнення необхідної ефективності, будь-яка сучасна навчальна або розвивальна програма має враховувати наявність трьох груп позиційних цілей: учня, вчителя та системи освіти.

Такий стан речей влаштовує і саму систему, і всіх учасників процесу до того моменту, коли інерційність системи, яка зазвичай є більшою, аніж інерційність її окремих частин, не починає заважати їй завчасно змінити вимоги до ідеалу у відповідності до змін, які суспільство зазнає. За умов змін, якщо система не встигає ані сформувати вимоги до ідеалу нового типу, ані, тим більше, обґрунтувати його переваги, створюється ситуація, коли система вже не спроможна підпорядковувати своїй меті ані учнів, ані вчителів. І тоді, згідно з теорією рефлексивного управління В. О. Лефєвра, кожен з них може почати розглядати саме свою особисту мету як найбільш пріоритетну та використовувати всі можливі ресурси задля її досягнення (В. О. Лефєвр, 2003).

В найбільш поширеній моделі навчання учень сприймається як його об'єкт або матеріал. Його суб'єктність уможлиблюється лише у міжособистісних стосунках з учителем або учбовою групою. Втім, таке ставлення притаманне скоріше для індустріальної епохи, бо інформаційне суспільство вже відкрито говорить про такі явища, як освіта дорослих, безперервна освіта або перманентна освіта. В таких системах освіти учень (студент) вже свідомо виходить за межі об'єктної поведінки, формулює власну, індивідуальну мету подальшої освіти та починає використовувати вчителя саме як засіб засвоєння необхідних йому знань, а систему освіти – як ресурсний майданчик, своєрідну біржу вчителів та навчальних предметів та курсів, або просто

формальну систему підтвердження рівня знань. Мета системи освіти та її суспільний ідеал його не цікавлять, ідеал він для себе формулює особисто, більш чи менш вдало.

Позиція вчителя цікава тим, що він може, задля досягнення власної мети, яка є найбільш пріоритетною, використовувати в якості засобу як учня, так і систему освіти. У першому випадку, він, із запиту учня, взагалі може орієнтуватися лише на формальні вимоги системи освіти, надаючи учню можливості не стільки засвоїти певний обсяг знань, скільки демонструвати формальне володіння ними. В іншому випадку, він може взагалі орієнтуватися на інші вимоги, та навчати учня, з його реального запиту. Вчитель може обрати для себе й інший шлях, використовуючи саме систему освіти як засіб реалізації власної мети. Тоді він змушений орієнтуватися на вимоги саме системи, незважаючи на реальні потреби учня і розглядаючи його лише як матеріал діяльності.

Система також обирає для себе стратегію досягнення власної мети. Оскільки система освіти найчастіше є компонентом державної системи більш високого порядку, вона може в якості засобу розглядати або систему вищого порядку, або безпосередньо учня, або вчителя. Виникає така ситуація, в якій всі учасники мають власну мету, не координують або координують її лише частково, або лише формально з іншими учасниками, та намагаються взяти на себе управління всім процесом взагалі. Така ситуація має назву «боротьба за управління». Перемагає в цій боротьбі той, хто має найбільший ресурс – організаційний, матеріальний, інтелектуальний, тощо.

Ю. І. Машбиць, аналізуючи вже не мету, а способи управління учбовою діяльністю, визначає їх як такі:

- жорстка її детермінація (вибір розміру «поля самостійності»),
- тип допоміжного впливу (психологічний механізм зворотного зв'язку),
- співвідношення функцій управління учбовою діяльністю, здійснюваних учителем і учнями (психологічний механізм динамічного розподілу функцій управління між учителем і учнями),
- довизначення учбової задачі,
- ставлення до учня як до особистості (Ю. І. Машбиць, 2006).

Якщо перші два механізми – це механізми, за допомогою яких учитель здійснює класичне управління учбовою діяльністю, то динамічний розподіл функцій управління – це визнання того, що учень

може, і навіть мусить розглядати вчителя як засіб досягнення своєї мети, делегуючи йому функції управління лише частинами процесу, наприклад, такими, як вибір поля самостійності, формулювання вимог для визначення якості засвоєння матеріалу, обрання допоміжного впливу.

Довизначення учбової задачі. Йдеться про те, що учень, має власну суб'єктність, завжди привносить до задачі особистий, суб'єктивний смисл, і, фактично, розв'язує не поставлену вчителем задачу, а свою, особисту.

Ставлення до учня як до особистості – це, фактично, визнання суб'єктності учня, тобто наявності в нього вільно визначеної власної мети діяльності.

Отже, задля досягнення необхідної ефективності, будь-яка сучасна навчальна або розвивальна програма має враховувати, по-перше, наявність трьох груп позиційних цілей; по-друге – наявність визначених психологічних механізмів, які управляють навчальною діяльністю та розвитком.

Експериментальне дослідження. Згідно з нашою концепцією, становлення та розвиток дорослих відбуваються, переважно, в процесі діяльності по створенню та реалізації проєктів власного розвитку (саморозвитку). Тим, що розвивається, є способи мислення та дій, а результатом – такі нові способи мислення та дій, які надають змогу розв'язувати або принципово нові класи задач, або вже відомі класи задач у більш ефективний спосіб. Становлення суб'єктності відбувається в процесі засвоєння позиції розробника та реалізатора проєктів власного розвитку, та знаходить своє втілення в зайнятті активної позиції щодо власного життя та професійної діяльності. Не маючи наміру у межах одного дослідження охопити те, що охопити неможливо, та виходячи з умов практичної діяльності, ми зосередились, передусім, на становленні дорослих як суб'єктів певної професійної діяльності.

Протягом 2019–2021 рр. ми провели експериментальне дослідження, в якому вивчали процеси та результати розвитку способів мислення та діяльності, професійного становлення дорослих під час проходження спеціально створених розвивальних тренінгових програм.

Для проведення практичної частини дослідження обрано напрямки підготовки та підвищення кваліфікації тренерів учбових центрів збройних сил та спеціалізованих оперативних служб. Тренінг для трене-

рів – важлива складова підвищення професійної кваліфікації у галузі безпеки. Потреба в кваліфікованих тренерах у світі та в Україні наразі є достатньо високою та має тенденцію до зростання. Учасники тренінгу вивчали особливості розробки та реалізації стандартних та особливих тренінгових програм, сучасні методики викладання, специфіку роботи з навчальними групами за різними профілями складу та підготовки. Практико-методичні розробки, які використано в цій програмі, також випробувано при підготовці військовослужбовців та співробітників Збройних сил України, Національної гвардії, інших спеціалізованих оперативних служб, які займають інструкторські посади або призначені до їхнього зайняття. Ці розробки використано також як проєктні норми в процесі розробки учасниками індивідуальних проєктів розвитку.

В процесі розробки програми тренінгу, ми передбачали, що особи, які мають експертні знання з вибраних напрямків, можуть стати компетентними тренерами за умови здійснення ретроспективної та проспективної рефлексії власної професійної діяльності. Протягом тренінгу учасники мали проаналізувати досвід здійснюваної діяльності на посаді тренера, розробити та захистити проєкт удосконалення власної діяльності. Так, головним змістом тренінгу стала розробка проєкту як механізму власного розвитку та професійного становлення на посаді тренера.

З точки зору наших концептуальних уявлень про існування та необхідність врахування та узгодження, щонайменше, трьох груп цілей навчальної діяльності, при розробці дизайну та програми тренінгу ми визначили такі.

Цілі учасників. Головними цілями учасників мали бути: становлення в позиції тренера, розвиток власних тренерських компетенцій та визначення напрямків подальшого власного професійного та особистісного розвитку. Це припущення згодом підтвердилося лише частково.

Цілі Замовника. Визначалися як підвищення тренерського рівня власних спеціалістів та відпрацювання стандартизованих серед груп спеціалістів уявлень щодо змісту, форм та методів проведення ними тренінгових програм. Це мало позитивно вплинути на якість роботи та зменшити суперечки та протиріччя в навчальному процесі. Концептуально, Замовник розглядався як певний аналог навчальної системи, яка задає параметри кінцевого продукту та в межах якої здійснюється

навчальний процес. В більшості випадків, вже на підготовчому етапі було зрозуміло, що Замовник свої цілі усвідомлює лише частково, та потребує суттєвої допомоги у їхньому усвідомленні, формулюванні та узгодженні поміж собою.

Цілями тренерської групи, яка розробляла та проводила тренінг, були: досягнення цілей, погоджених з Замовником, у максимально можливому обсязі; виведення учасників в професійну тренерську позицію; перевірка та доопрацювання методики та практики проведення спеціалізованих програм. Вони досягалися шляхом організації розробки учасниками проєктів власного розвитку, трансляції учасникам сучасних проєктних норм і стандартів професійної діяльності, та демонстрацією моделей роботи.

За умовами дослідження, навчальна діяльність була лише матеріалом, на якого його здійснювали. Тому необхідно було взяти до уваги четверту групу цілей – цілі дослідження. Це була перевірка концептуальних положень, виявлення особливостей та закономірностей перебігу процесів розвитку та професійного становлення дорослих.

В процесі проведення програми передбачалося здійснення теоретико-методологічного та практичного розборів понять форми, змісту та методики тренерської діяльності; сутності активних та інтерактивних засобів навчання. Передбачено розробку та вдосконалення змісту тренінгових програм, в процесі відпрацювання яких, як передбачалося, виникне необхідність приділити увагу розвитку комунікативних компетенцій. За результатами розробки проєктів та їхнього захисту завдяки тренінгу передбачалося розробка учасниками подальших вимог щодо власного особистісного та професіонального розвитку за межами програми.

Для учасників очікуваними результатами проходження програми висувалися такі:

- опановано основні поняття та розвинуто головні компетенції діяльності тренера;
- сформовано професійний тренерський імідж;
- самостійно розроблено та вдосконалено навчальні програми;
- розвинуто уявлення про тренерську діяльність та висунуто вимоги до власного вдосконалення.

Концепцією проведення визначено діяльнісний підхід та наступний учбовий зміст тренінгу.

1. Аналіз учасниками власного тренерського досвіду, визначення головних проблем та протиріч, та постановка на цьому ґрунті особистих цілей учасників тренінгу.

2. Засвоєння поняття учбового змісту як підґрунтя планування та проведення навчання.

3. Засвоєння поняття організаційної форми як способу проведення навчального заняття.

4. Відпрацювання функціональної позиції тренера як суб'єкта, який організує розуміння учбового змісту шляхом реалізації відповідної форми.

5. Розвиток комунікативних компетенцій.

6. Засвоєння інтерактивних форм у навчанні.

7. Розробка та вдосконалення змісту тренінгових програм учасників.

8. Постановка подальших задач на індивідуальний професійний та особистісний саморозвиток.

Так, програму побудовано як таку, що спирається на експертні знання учасників та їхній досвід тренерської роботи.

Проведено 3 тренінгових програми з різними професійними групами, в яких взяло участь 42 учасника. Тренінгові програми проводилися у комбінованому, наочно-дистанційному форматі.

Протягом проведення програма зазнавала суттєвих змін. Головним чином, вони були пов'язані з тим, що частина учасників:

- не мала необхідного досвіду тренерської діяльності;
- не володіла експертними знаннями у обраних напрямках;
- протягом проведення програм змінювала власні вимоги до їхнього результату (як у бік зменшення, так і у бік підвищення вимог до результатів; або взагалі до зміни їхнього типу).

Критично важливим є відбір учасників до програми. Одним з провідних засобів його забезпечення мало б бути використання матеріальної зацікавленості кандидата до участі, але цей засіб також не дає достатньої гарантії надійності. Зі змістовної точки зору, варто проводити дослідження дійсної мотивації кандидата. Це може бути здійснене зявдяки співбесіді з експертною групою – шляхом обговорення бачення кандидатом його вимог до власного проекту професійного саморозвитку. На жаль, в практиці цей спосіб не завжди є прийнятним у зв'язку зі складнощами організаційного та економічного характеру.

Іншим способом є поширене у провідних світових навчальних закладах написання кандидатом есе за відповідною тематикою з подальшим його експертним розглядом, але, на жаль, практика написання таких текстів на сьогодні в Україні майже цілком відсутня. Втім, проблема потребує свого вирішення.

Програму проведено в наступних варіантах.

1. Для учасників, які володіють експертними знаннями та мають тренерський досвід – як програму розвитку та вдосконалення тренерської діяльності.

2. Для учасників, які володіють експертними знаннями, але не мають досвіду тренерської діяльності – як програму засвоєння позиції тренера.

3. Для учасників, які не володіють експертними знаннями – як програму рефлексії власних знань та створення вимог до саморозвитку.

Нижче наведено декілька ілюстрацій щодо роботи груп.

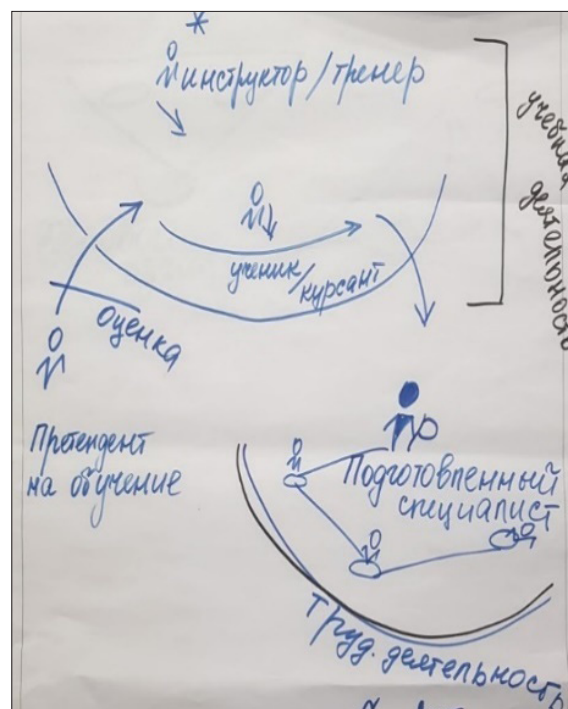


Рис. 2.1. Навчальна діяльність (на рисунку – учбова) як засіб для підготовки спеціаліста до професійної діяльності (на рисунку – трудова).

До рисунку 2.1. Узгодження термінів, що використовуються – важлива частина навчання.

- 1) Какие цели должен достигать учащийся?
- 2) Какое место в стр-ре коллект. взаимодействия будет занимать?
- 3) Какими средствами нужно пользоваться?
- 4) знания, которыми должен обладать?
- 5) Какой порядок действий должен совершить?
- 6) Над какими объектами совершать действия?
- 7) Какими способностями должен обладать?
- 8) Какие результаты и продукты должен получить?

Рис. 2.2. Рефлексивні запитання для проблематизації учасників в позиції тренера.

<p>↓ <u>стойка</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • хват • извлечение вынос на линию приц • спуск 	<p>↑ <u>проблема/решение</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • "обманное утр" • что пошло не так? почему так произошло? • медленное действие • соревноват. эффект • <u>дом. задание для на вык</u>
<p>чему обучаю</p>	<p>как обучаю</p>

Рис. 2.3. Розрізнення змісту та способів навчання на прикладі навчального курсу «Базові прийоми стрільби з короткоствольної зброї» (назва умовна).

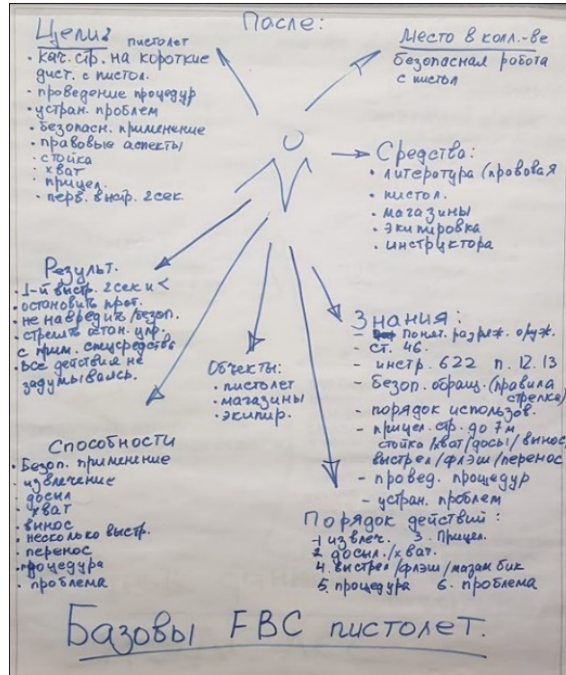


Рис. 2.4. Навчальний курс «Базові прийоми стрільби з короткоствольної зброї» (назва умовна), розписаний за схемою акту діяльності.

ГР.	ТАБЛИЦА ОЦЕНИВАНИЯ РАБОТЫ ТРЕНЕРОВ							ИТОГ
	ОЦЕНКА СОДЕРЖАНИЯ		1-слабо		2-хорошо		3-отлично	
	оценка передачи информации	оценка демонстраций	оценка организации практики	оценка как ТР	оценка анализа "учебных случаев"	оценка работы с группой	оценка работы с группой	
ТЕСТ	Есть/нет	доходчиво/не доходчиво	наглядно/не наглядно			тренер: работа с группой	оценка работы с группой	
1	2 1 3 2 3	2 2 2 2 2	3 2 2 3 3	3 3 1 1 3	3 3 3 3 3	2 2 2 2 2	2 1 3 3	51 19
2	3 3 3 3 3	2 2 3 2 3	1 2 2 2 2	2 2 2 3 2	1 - - - 2	2 2 2 2	3 3 3 3	82 27
3	2 2 2 2 2	2 1 2 2 2	3 3 3 3 3	1 1 2 1 2	1 1 3 1 2	2 1 2 2 3	1 2 2 2 2	52 16
4	2 3 2 2	2 2 2 3	3 3 3 3	2 2 2 2 2	3 2 2 2 3	2 2 2 2	3 2 2 2	64 15
5	1 1 - 1 2	2 2 1 2	3 3 2 3 3	2 2 2 3 2	1 2 1 2 2	3 2 1 3	2 2 1 2	51 16

Рис 2.5. Вимоги до змісту діяльності курсанта (учня) та навчальних форм, які тренер використовує в роботі.

До рисунку 2.5. Праворуч унизу – доповнення у вигляді рефлексивних запитань, які потрібно постійно порушувати тренеру в процесі навчання.

Сфера діяльності курсанта		Освітні форми роботи Тренера					
Рольова гра	Коррекційні дії в процесі	ВІСР	Освітні форми роботи				Самостійне управління
Рольова гра	Виконання курсантами	Оцінка місця	Форма передачі знань (лекції, інтерв'ю, презентації, сторітelling)	Форма демонстрації (що і як показувати, <i>реакція</i>)	Форма проведення практики	Форма оцінки результатів (оцінки, тести, спостереження)	Форма оцінки та корекції освітніх впливів
Рольова гра	Рольова гра					Форма корекції освіти матеріалів та формування ЗУНів (повтор, переформулювання, метафора, арт-імпровізація, аналіз відео ілюстрація)	Рішення – що сказати далі? в наступній зустрічі? що додати? що змінити?
1...							
2...							

Рис. 2.6. Таблиця критеріїв оцінки тренерської роботи, розроблена учасниками.

До рисунку 2.6. Верхній рядок оцінювання (тест, зелений колір цифр) – тестова оцінка роботи критеріїв на прикладі оцінювання всією групою роботи «модельного» тренера на переглянутому навчальному відео.

Далі кожна підгрупа демонструвала розроблений навчальний блок, а інші оцінювали її за розробленими критеріями (червоний колір).

Далі група передивлялась демонстрацію на відзнятому відео, та підгрупа, яка на ньому була, оцінювала себе (чорний колір).

Головні завдання програми в цілому досягнуто. Шляхом роботи у складі загальної групи та малих груп проведено аналіз індивідуального досвіду кожного з учасників, на ґрунті якого сформовано особистісні цілі участі у програмі. Ці цілі мали більш чи менш неформальний, змістовний характер в залежності від рівня зацікавленості учасника у результатах.

Розглянуто питання учбового змісту й визначено вимоги до нього. Провідним поняттям локусу стали механізми зворотного зв'язку, до визначення (перевизначення) учбової задачі та динамічного розподілу функцій управління учбовою діяльністю (Ю.І. Машбиць, 2006; М.Л. Смульсон, 2014), які тренер обов'язково має враховувати під час розробки, проведення та коригування програми тренінгу.

Важливе місце посіло обговорення необхідності досягнення у процесі реалізації тренінгових програм трьох груп цілей – учасників, тренера та навчальної системи (або Замовника) загалом.

Відпрацьовано поняття навчальної форми як релевантної учбовому змісту. В процесі реалізації програми використовувалися форми роботи у складі повної учбової групи, малих груп, індивідуальна та дистанційна форми. В процесі групової роботи учасники засвоювали різні функціональні позиції – учня, тренера (тьютора) та рефлексивну, зовнішню щодо процесу, позицію. Дистанційна робота здійснювалася як у індивідуальному (самостійному), так і у груповому форматах.

Під час проведення програми кожний учасник час від часу займав позицію тренера, який організовував та проводив навчання як за попередньо знайомою, так і за розробленою вже в процесі проведення програми, новою для себе тематикою. Обов'язковою часткою програми було отримання зворотного зв'язку від групи щодо змісту, адекватності форми та особистої поведінки як тренера. Отриманий зворотний зв'язок використовувався учасниками як підґрунтя для постановки завдань на подальший професійний та особистісний саморозвиток. Ці завдання використовувалися учасниками як технічні завдання на створення проєктів особистісного та професійного розвитку.

Результати учасників. Згідно з завданням, головними результатами для учасників стали розроблені проєкти подальшої професійної діяльності. В процесі розробки цих проєктів вони були змушені засвоїти нову для себе позицію проєктувальника цієї діяльності, її результатів та власно себе такого, який спроможний цю діяльність здійснювати. Типовими семантичними локусами підсумкової саморефлексії учасників було «навчилися» та «зрозуміли». Окремо звернімо увагу на конструкт «зрозуміли, чого не треба робити». Очікувано, певна частина учасників усвідомила для себе подальшу відсутність можливості або інтересу розвитку у визначеному напрямку взагалі.

Результати Замовника. В процесі тренінгу Замовником було усвідомлено (бодай, частково) дійсну ситуацію, яка склалася в навчальному процесі в підрозділі/організації; реально працюючі в них стандарти навчального процесу та тренерської роботи, їхні недоліки та протиріччя, та розпочато їхнє усунення, яке має бути продовжено в процесі реальної діяльності. Проблематизовано питання по відборі учасників навчання та тренерів, невідповідність очікувань реальним можливос-

тям та методичні помилки організації навчального процесу в підрозділі/організації.

Результати тренерів. Тренери, фактично, займали три функціональні позиції – організаторів проектування, носіїв проектних форм та методологів. Як організаторам, їм вдалося вивести більшість учасників в позицію розробників проектів розвитку, як носіям норм – транлювати ці норми проектування учасникам, як методологам – поставити завдання на корекцію як самих норм, так і способів їхньої трансляції.

Під час тренінгів виявилися важливі для тренерів особливості учасників. Найбільшу складність технологічного плану становить планування часу – у якості тренера учасники намагаються викласти більше матеріалу, ніж це можливо для засвоєння. Активні та інтерактивні форми слабо використовуються в роботі попри декларації. Не дивлячись на саме тренінговий формат, учасники намагаються уникнути необхідної для засвоєння кількості повторень вправ. Ретроспективній рефлексії виконаних завдань учасники приділяють замало часу, а сама вона має суто формальний характер. Замало уваги відводиться підсумкам виконаних завдань та висновкам, які необхідно зробити.

Результати дослідження.

Концепція проведення виявилася адекватною завданню, вона орієнтована на реальну проблематику та передбачає безпосередню роботу з найбільш актуальними проблемами, розривами та протиріччями у діяльності. Це схвально сприймається учасниками та Замовниками, та в той самий час підвищує емоційну напругу під час проведення програми.

В процесі проведення програми учасники розробили технічні завдання та, на їхньому підґрунті, відрефлексували та доробили проекти власного особистісного та професійного розвитку. Програма продемонструвала, що проект власного розвитку існує завжди. Він може бути, та зазвичай є неусвідомленим, або усвідомленим лише частково. Проект власного розвитку може бути «нульовим», стагнаційним, принаймні, за своїм замислом. Відмова деяких учасників від змістовної розробки проекту власного розвитку є одним з можливих проектів такого розвитку.

Підтверджено важливість як з дидактичної, так і зі змістовної точки зору розбору понять про такі механізми учбової діяльності, як зворотний зв'язок, динамічний розподіл функцій управління та

довизначення учбової задачі. Підтверджено важливість врахування не тільки цілей учасників та тренерів, але й навчальної системи (або Замовника). Визначення та конкретизація цілей, які висуває навчальна система, як правило, залишається поза обговоренням, що призводить до низки специфічних конфліктів та непорозумінь у роботі тренера на будь-якому рівні.

Будь-яка програма розвитку потребує коригування під час реалізації, що пов'язано як з наявністю декількох груп цілей (учасників, організаторів та Замовників), так і з їхньою динамічною зміною. Як робочу концепцію треба визначити таку, що «Жодна ціль учасників не залишається незмінною в процесі розвитку та становлення», і навпаки, незмінність цілі розглядати як певний, хоча й цілком можливий, казус.

Учасники тренінгів мали дуже різний за складом та тривалістю досвід тренерської діяльності, або не мали його взагалі; а також мало пов'язані з дійсністю уяви про завдання тренінгу та напрямки їхнього виконання. Під час проведення тренінгів було з'ясовано, що великий відсоток учасників не є експертами у тих галузях та аспектах діяльності, яким вони, зі їхніми власними заявами, мають намір навчати своїх учнів. На наш погляд, це комплексна проблема, в підґрунті якої полягає відсутність професійних стандартів як явище.

В процесі розробки проекту з цілепокладанням пов'язано суттєві труднощі, цілепокладання є не одномоментним, але тривалим процесом. Достатньо велика кількість учасників відмовилися від змістовного обговорення особистих цілей участі у тренінгу. Ми вже звертали увагу на те, що велика кількість людей або не розуміє власних цілей, тобто існує у процесний спосіб, або не схильна їх обговорювати. Необхідною умовою проектування власного розвитку є усвідомлення виникнення нових класів задач, або вимог до принципово інших способів та результатів їхнього розв'язання. Відпрацювання поняття змісту навчання викликало чи не найбільш сильні за час тренінгу негативні переживання учасників, тому що частина учасників не були експертами у діяльності.

В зв'язку з тим, що переважну більшість учасників для проходження тренінгу направлено керівництвом, а для інших участь була безкоштовною, гостро поставало питання мотивації. Дійсний запит більшості учасників полягає не в розвитку як такому, а в вирішенні

конкретної проблемної ситуації, після чого їхня подальша мотивація до роботи істотно зменшується. Необхідним є попередній відбір учасників до програми за змістовними характеристиками. Незважаючи на відбір, ми не очікуємо, що 100% учасників вдало опанують програму.

Усвідомлення ситуації та спектру можливих виборів полегшує цілепокладання та прийняття рішень взагалі, отже сприяє становленню суб'єктності. В організації цього усвідомлення головну роль відіграють процеси рефлексії, фіксації та схематизації. Феномен прийняття на себе відповідальності за вибір та його наслідки потребує подальших досліджень.

Розділ 3.

МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ГРУПОВОЇ ДИСТАНЦІЙНОЇ РОБОТИ У МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ

3.1. Психологічне значення розвитку суб'єктності в інформаційному суспільстві

Прогрес індустріальної суспільної формації створив передумови для переходу на нову стадію суспільного розвитку – стадію постіндустріального, або інформаційного суспільства. На цій стадії виробництво товарів за своїм значенням поступається виробництву послуг та знань, тоді як головною суспільною цінністю стають знання та більш загально – інформація. Психологічну цінність для особистості набувають як самі знання та здатності опрацювати їх, так і їх нестача, що впливає на продуктивність багатьох, якщо не всіх, видів діяльності, успішність в цілому. Ключовим чинником ефективності діяльності та взагалі соціальної успішності стає продуктивність мислення, що забезпечує можливості швидко опрацювати вже наявні знання, продукувати нові, адаптуватися до високодинамічних умов навколишнього середовища, проявляти ініціативність, бути цілеспрямованим тощо. Завдяки постійному науково-технічному прогресу, активній інтеграції технологій у переважну більшість сфер життя людини, динамічності змін, що зростає, збільшуються також і особистісні потреби в розвитку продуктивного, дивергентного мислення, рефлексивності, в усвідомленні та розкритті зворотних зв'язків між діяльністю та знаннями.

Найвищий рівень зосередження інформації досягається у віртуальному просторі мережі Інтернет, що стає основною технічною платформою для пошуку, зберігання, розповсюдження та виробництва нових знань. Віртуальний простір виконує функцію головного всесвітнього майданчика, що забезпечує здійснення функцій навчання, самонавчання, перенавчання, отримання освіти представниками інформаційного суспільства. Стає очевидною необхідність психологічно дослідити механізми розвитку суб'єктності особистості в акту-

альних умовах діяльності – віртуальному середовищі мережі Інтернет. Отже, метою дослідження, представленого в цьому розділі, є з'ясування механізмів розвитку суб'єктності в контексті групової навчально-психологічної роботи у мережі Інтернет.

Психологічний феномен суб'єктності безпосередньо пов'язаний з феноменом суб'єкта діяльності, тому суб'єктність ми визначаємо як здатність і міру буття суб'єктом діяльності, якому притаманні цілеспрямованість, активність та ініціативність, що мають націленість на створення змін у зовнішній (об'єктивній) та/або внутрішній (суб'єктивній) дійсності. Це характеристика, що дозволяє представити людину в психологічному дослідженні не як безпристрасного діяча-виконавця, а як цілеспрямованого ініціатора своїх дій, стратегій, проєктів. Отже, суб'єктність розкривається як властивість індивіда освоювати та застосовувати свої можливості, інтенції та властивості у діяльності – як практичній, так і теоретичній. Збільшення міри інтенсивності впливу на зовнішню та внутрішню (інтерсуб'єктну) дійсність, при якому здійснюються та розкриваються індивідуальні потенціали, наміри та особливості, характеризує зростання суб'єктності (Абульханова, 2016; Азлецкая, 2002; Слободчиков, 2013).

Ми розрізняємо поняття «суб'єктність» і «суб'єктна активність». Суб'єктна активність може бути представлена мірою або результатом суб'єктності, що існує як процесуальна характеристика останньої. Будь-яка діяльність, зокрема і в мережі Інтернет, така як навчання, спілкування, професійна діяльність тощо, вимагає для здійснення як суб'єктності, так і суб'єктної активності, але міра їх прояву в діяльності може відрізнятись у дуже широких межах (Абульханова, 2016; Назар, 2010; Смутьсон, 2018).

Суб'єктність може розвиватися як індивідуально, так і в умовах групової роботи, коли спільна діяльність, спілкування, ефекти групової динаміки, керованої тренером або викладачем, посилюють навчальний і розвивальний вплив. Особлива роль у розвитку суб'єктності пов'язується з іншими психологічними феноменами, що є когерентними щодо суб'єктності, такими як комунікативна компетентність, цілеспрямованість, ініціативність тощо. Так, зокрема, формування та розвиток комунікативної компетентності має прямі кореляції з розвитком суб'єктності (Бевз, 2018; Слободчиков, 2013; Смутьсон, 2018; Сокольская, 2008; Назар, 2020).

При цьому ефективність спілкування, як мінімум інтерсуб'єктного, вказує на себе як на вкрай необхідне вміння, більш загально – фундаментально цінний особистісний ресурс, що забезпечує психологічний ґрунт для активної діяльнійшої позиції суб'єкта в соціумі, активізації та здійснення різноманітних видів продуктивної діяльності, адаптації та формування ефективної позиції в світі постіндустріального суспільства з його наголосами на постійних інноваціях, обміні знаннями та конкуренції. Така функціональна важливість комунікативної компетентності дозволяє сприймати її як суттєвий компонент або навіть аспект суб'єктності, порушивши питання про їхній взаємозв'язок та роль, що вони відіграють щодо одна до одної. Ми вважаємо, що групова психологічна, навчальна, розвивальна робота, зокрема у форматі дистанційних навчальних курсів, стає одним з провідних напрямків навчання та психологічної допомоги у мережі Інтернет, а розвиток ключових компетенцій, таких як продуктивне мислення, цілепокладання, суб'єктність, комунікативна компетентність тощо, є важливим як напрямок роботи.

Значення технологій групового дистанційного навчання та групової психологічної роботи є особливим, адже такі технології дозволяють залучати у навчальну та психологічну діяльність велику кількість людей, зокрема одночасно. Найбільш виділяються в цьому контексті такі розповсюджені технології, як дистанційні навчальні курси (часто у форматі інтернет-тренінгів), інтернет-конференції, вебінари, відео-конференції, групові чати, проєктні заняття.

Питання розвитку суб'єктності технологіями групової дистанційної роботи у форматі навчально-психологічних і розвивальних інтернет-тренінгів є дослідженим вкрай недостатньо, незважаючи на значні перспективи, що наявні на цьому напрямку наукової роботи, як теоретичні, так і прикладні.

3.2. Засади групової навчально-психологічної роботи у мережі Інтернет

Групова навчальна та навчально-психологічна робота у мережі Інтернет займає одну з ключових позицій для дистанційного навчання, що здійснюється з використанням сучасних інфокомунікативних, мультимедійних та інтерактивних технологій. Груповий підхід до навчання у віртуальному просторі забезпечує можливості більш або менш симультанного опрацювання сукупностями учнів нових знань, вмінь і навичок, що супроводжується наявністю психологічних ефектів групової динаміки, глибше залучає учасників навчального процесу до діяльності самонавчання та саморозвитку.

Враховуючи дослідницьку позицію про те, що «...адекватно організована учіннева діяльність у віртуальному освітньому просторі є неможливою без самоактивності та відповідальності учня, інакше кажучи, йдеться про інтелектуальний саморозвиток як її (учінневої діяльності) прямий продукт», варто визначити існування зв'язку між ефективністю групової навчально-психологічної роботи у мережі Інтернет та певними психологічними якостями (компетенціями) учнів, такими як: цілеспрямованість, суб'єктність, самоактивність, відповідальність тощо. В процесі групової роботи у віртуальному просторі може розвиватися мислення, а, отже, результат такої роботи – інтелектуальний саморозвиток особистості. Суб'єктність, через своє значення для ефективності діяльності взагалі, виявляє себе і як один з базових чинників ефективності групової навчально-психологічної роботи зокрема (Смульсон, 2012).

Визначені психолого-педагогічні особливості здійснення групової роботи у віртуальному освітньому просторі, до яких належать: 1) достатній рівень комп'ютерної письменності тих, хто навчає, і тих, хто навчається; 2) уміння представити зміст учбового курсу відповідно до обраної форми заняття (зокрема, інтернет-тренінгу); 3) наявність відповідної матеріально-технічної бази (необхідне комп'ютерне обладнання, програмне забезпечення, доступ до мережі Інтернет на достатній швидкості тощо); 4) моделювання змістовного віртуального освітнього простору, представленого навчальними ресурсами

мережі Інтернет з використанням мультимедійних засобів (Бабанин, 2007; Бевз, 2018; Биков, 2011; Назар, 2019г; McDermott, 2018; Rivera, 2016).

Продуктивна групова психологічна робота у віртуальному просторі осмислюється як активне соціально-психологічне навчання та самонавчання, що здійснюються в умовах групи на основі використання тих або інших форм інтернет-спілкування, на принципах активності, ініціативності та суб'єктності тих, хто навчається. Частіше за все групова психологічна робота у віртуальному освітньому просторі здійснюється у формі інтернет-тренінгу, вебінару чи дискусії, для чого використовуються сайти з достатнім технічним рівнем комунікативних можливостей, електронна пошта, а також спеціальні програми для текстового та/або мультимедійного онлайн-спілкування (Skype, ICQ тощо) (Амерханова, 2003; McDermott, 1998).

Варто наголосити, що за зрозумілих обставин групова психологічна робота, за рахунок масовості її учасників (на відміну від індивідуального консультування, що зазвичай потребує роботи фахівця з одним клієнтом) відкриває значно більші інтерактивні можливості у сфері практичної психології та освіти.

Сприяють розвитку та розповсюдженню групової психологічної роботи у віртуальних середовищах, по-перше, такі її характерні чинники, як економічність, конфіденційність і зручність; по-друге, доступність основних умов її проведення, що має місце за сучасних обставин інтенсивної інформатизації суспільства, прогресу інформаційних технологій. До таких основних умов належать такі: 1) наявність спеціально організованого сайту (зокрема, форуму, блогу тощо); 2) наявність технічної та організаційної підтримки під час здійснення інтернет-тренінгу; 3) певний рівень комп'ютерної письменності учасників інтернет-тренінгу; 4) високий рівень професіоналізму ведучого в області групової практичної психологічної роботи (Амерханова, 2003; Арестова, 1996, Дивак, 2012, Смутьсон, 2012).

Виявлені особливості психологічного впливу інтернет-навчання, зокрема групової навчально-психологічної роботи, на особистість тих, хто навчається. До виявлених особливостей належать такі: 1) підвищення самостійності процесу засвоєння знань, умінь, навичок, розвиток самостійності мислення; 2) прискорення процесу екстеріоризації задуму, його матеріалізації у вигляді схем, таблиць,

діаграм, анімації, відеокліпів тощо; 3) розвиток активної візуалізації, пов'язаної з роботою з двовимірною та особливо з тривимірною графікою; 4) прискорення отримання результатів шаблонних перетворень ситуації; 5) розширення можливостей здійснення пошукових дій у всьому величезному інформаційному масиві всесвітньої мережі Інтернет; 6) інтенсифікація можливостей повернутися до проміжних етапів складної діяльності; 7) розвиток можливостей одночасного розгляду відразу декількох варіантів перетворення об'єкту (Анн, 2007; Асмоллов, 2009; Назар, 2010).

Ідентифіковані психологічні чинники, що можуть ускладнювати як учіння через мережу Інтернет загалом, так і групову роботу, яка здійснюється у віртуальному освітньому просторі, зокрема. До цих чинників належать, перш за все, наявність психологічних бар'єрів у суб'єктів психолого-педагогічного процесу при роботі з комп'ютером; необхідність засвоєння особливої культури роботи та спілкування у мережі Інтернет; специфіку перцептивних процесів людини при роботі з комп'ютером при проєктуванні занять («ефект пересичення» тощо); можливі гендерні відмінності при використанні нових інформаційних технологій (зокрема, характерні гендерні відмінності в інтересах та цінностях, більший психологічний вплив користування мережею Інтернет на жінок, ніж на чоловіків, тощо) (Анн, 2007; Асмус, 2005, Смульсон, 2012; Маheu, 2012; Roger, 1994).

Одним з провідних базисів групової навчально-психологічної роботи, що здійснюється у віртуальному просторі, є інтернет-спілкування. Показано, що професійно побудоване, змістовне, динамічне спілкування (без значних затримок у часі) між ведучим тренінгу або педагогом, тьюторами і модераторами, з одного боку, та учнями, з іншого, є важливим чинником продуктивності дистанційних навчальних курсів, сприяє оперативному отриманню учнями потрібної для навчання та саморозвитку інформації, а також вчасно надає адміністрації курсу зворотний зв'язок як з приводу особливостей функціонування навчальної системи, що дозволяє вносити певні корективи у менеджмент проєкту або навіть у зміст, так і з приводу персональних психологічних особливостей окремих учнів, дозволяючи краще застосовувати та розвивати їх інтелектуальні можливості та особистісні потенціали у навчанні (Анн, 2007; Назар, 2009, 2010, 2019г; Смульсон, 2015, 2018; McDermott, 1998).

Використання дистанційних навчальних курсів, що задіюють групову навчально-психологічну роботу, надає психологічні, інформаційні, організаційні ресурси для самонавчання особистості, її інтелектуального саморозвитку, психологічних змін, а також є інструментом розвитку віртуальних освітніх просторів – організаційно-технологічних майданчиків у мережі Інтернет, що надають умови для продуктивного учіння та саморозвитку всіх задіяних учасників навчального процесу. При цьому враховуються обидві складові контентної архітектури навчання у віртуальному просторі, а саме – «зовнішня», тобто управління навчальним процесом, що передбачає індивідуалізацію навчального процесу (вимагаючи гнучкості навчальної системи), моделі учня, створення та розвиток навчальних віртуальних спільнот, розробку та застосування комфортної діалогової взаємодії, технологій інтернет-комунікації, сучасного інтерфейсу до технічної платформи дистанційних навчальних курсів тощо; та «внутрішня», що передбачає зміст навчання, встановлює критерії експертизи результатів навчально-психологічного процесу, формує задані навчальною системою компетенції (такі як суб'єктність, інтелектуальний розвиток, комунікативна компетентність та ін.) (Назар, 2019а, 2019б, 2019в; Смульсон, 2012; Смульсон, 2018; Alpert, 1999).

Відіграючи особливе значення для продуктивності групової навчально-психологічної роботи у мережі Інтернет, віртуальні освітні простори вже зараз можуть бути визнані провідною психологічною технологією дистанційного навчання, що здійснюється з використанням інфокомунікативного, мультимедійного та інтерактивного інструментарію. Групова робота у таких середовищах сприяє підвищенню цілеспрямованості діяльності, збільшує її результативність в цілому, забезпечує психологічні умови для розвитку ініціативності та відповідальності, сприяє формуванню суб'єктності та суб'єктної активності (Назар, 2019а, 2019в; Смульсон, 2012; Смульсон, 2018).

Як показано у наших дослідженнях, розкриття спектру значимих можливих варіантів вибору учасників під час виконання навчальних завдань, є базовою засадою опису та розробки моделі учасника дистанційних навчальних курсів. З урахуванням головних цілей дистанційного навчального курсу з розвитку суб'єктності та комунікативної компетентності, спектр значимих можливих варіантів вибору є підставою для розробки і практичного здійснення навчального впливу, націлено-

го на розвиток зазначених психологічних компетенцій (Назар, 2013; Смульсон, 2015). Вибір учасника дистанційних навчальних курсів є підставою для подальшого навчального впливу, тобто впливу з боку навчальної системи (Назар, 2013; Смульсон, 2015).

Зазначимо, що для інтернет-тренінгів з розвитку суб'єктності застосовуються такі ж чинники продуктивної організації та здійснення, як і для інтернет-тренінгів взагалі (Назар, 2019б, 2019г), а саме: наявність технологічно функціональної, гнучкої в плані подальшої розробки, комфортної для учасників, ведучого і тьюторів електронної навчальної платформи (ми використовуємо модульну платформу керування навчання «Moodle»); застосування чітких, однозначних (якщо інше не визначається специфікою навчальних завдань) інструкцій і алгоритмів; ясні критерії досягнення цілей навчальної системи, впроваджені в експертний модуль дистанційного навчального курсу; розроблена модель учасників дистанційного навчального курсу, що визначає як змістовні, так і організаційні особливості навчально-психологічної роботи; перевірена під час практичної апробації поза межами мережі Інтернет (зокрема, під час «традиційних», не комп'ютерно опосередкованих тренінгів і семінарів) психолого-педагогічна програма навчального курсу; наявність у ведучого та тьюторів практичного досвіду у проведенні дистанційних навчальних та/або психологічних занять; знання і навички з приводу розвитку суб'єктності, цілеспрямованості та ініціативності, попередження та розв'язування психологічних складнощів у навчанні; достатні для користування дистанційними навчальними технологіями рівні володіння комп'ютерною технікою, гаджетами, доступом до мережі Інтернет з боку учасників навчального процесу; зручні технології індивідуального спілкування та групових обговорень між учасниками дистанційного навчального курсу і ведучим (педагогом, психологом), тьюторами, модераторами – такі технології мають бути швидкими для застосування та вже відомими учасникам або потребувати мінімального і легкого освоєння, а реагування на наданий зворотній зв'язок чи задані питання від адміністрації дистанційного навчального курсу має бути ефективним та оперативним (Башмаков, 2009; Бондарчук, 2013; Минькова; Назар, 2019б, 2019г; Смульсон, 2018).

3.3. Технології розвитку суб'єктності під час групової дистанційної роботи

Далі ми проаналізуємо результати проведеного формувального експерименту з дослідження механізмів розвитку суб'єктності у форматі дистанційного навчального курсу, націленого на розвиток суб'єктності під час групової навчально-психологічної роботи. При цьому необхідним є активне застосування сучасних інфокомунікативних, мультимедійних та інтерактивних технологій під час такого курсу, організація групової динаміки серед учасників, наявність віртуального освітнього простору, в якому відбувається навчальний процес, та інші чинники. Розроблений дистанційний навчальний курс спрямований на розвиток суб'єктності шляхом розвитку когерентного до суб'єктності психологічного феномену – комунікативної компетентності. Програмно-технічною платформою для здійснення курсу стала система управління дистанційним навчанням Moodle, розгорнута на інтернет-сайті лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України <https://moodle.newlearning.org.ua>. Ця платформа була кастомізована та доопрацьована науковою командою лабораторії під цілі навчальної системи, до якої належать спроектовані та імплементовані дистанційні навчальні курси.

Дистанційний навчальний курс має складну компонентну структуру, налічує 20 етапів і різнопланові теоретичні, практичні, групові та індивідуальні завдання, що послідовно виконують учні. В деяких випадках, що виявляються з допомогою експертного модуля, учні можуть повертатися на попередні етапи для покращення результатів в опрацюванні знань, вмінь і навичок, отримувати персоналізовані домашні завдання від ведучого або тьюторів тощо.

Процес навчання відбувається з використанням інтернет-браузера, в якому завантажується сторінка з програмною платформою Moodle, та, зазвичай, не має жодних підвищених технічних вимог з приводу швидкості інтернет-з'єднання або наявності в браузері спеціальних інтернет-технологій. Використання навчального інтерфейсу, побудованого на платформі Moodle, вдалося розробити відносно простим для адаптації, зручним у користуванні, «інтуїтивно зрозумілим» навіть для

недосвідчених користувачів комп'ютерів. Обробка первинних даних, що надходять від користувачів навчальної системи на рівні «інтернет-браузер – сервер», є автоматизованою та відбувається з допомогою програмних веб-браузерних «скриптів». Демонстрація (вивід) навчальних результатів, зокрема під час застосування експертного модуля, так само є автоматизованою. Активно задіюється запис інформації за всіма учнями у базу даних на сервері, що в подальшому проходить програмну обробку та аналіз у статистичних пакетах обчислень.

Однією з вихідних концептуальних позицій при проектуванні дистанційних навчальних курсів у віртуальному освітньому просторі є твердження про переваги групової дистанційної навчально-психологічної роботи над індивідуальним онлайн-консультуванням і коучингом. По-перше, при груповій роботі залучаються цілі аудиторії учасників навчального процесу, тоді як при індивідуальній, приблизно за такий самий час, робота відбувається лише з одним клієнтом або учнем – в результаті виявляється, що групова робота має суттєві економічні переваги. По-друге, з урахуванням групової динаміки, що характеризує соціально-психологічні тренінги в цілому, дистанційна групова робота сильніше емоційно залучає учасників, запускає міжособистісні взаємодії, сприяє соціалізації та інтелектуальному розвитку, допомагає кращій оптимізації комунікативних і поведінкових патернів, забезпечує більш продуктивний навчальний контекст (Назар, 2019в; Смульсон, 2012).

Інша концептуальна позиція полягає в осмисленні психологічного феномену суб'єктності як властивості особистості застосовувати свої можливості, наміри та цінності у практичній і теоретичній діяльності, як спрямованій на зовнішній світ, так і на власну ментальну карту. Суб'єктність особистості є інтегрованою у складну та багатогранну систему взаємозв'язків і взаємовпливів, де відбувається вплив індивідуума на світ і світу на індивідуума. Розвиток суб'єктності особистості характеризується зростанням рівня впливу останньої на об'єктивну та суб'єктивну дійсність, зростанням розкриття її психологічних потенціалів через екстеріоризацію. Осмислення метамеханізмів розвитку суб'єктності приводить до виявлення системи психологічних взаємовідносин і складових, завдяки яким детермінується процес переходу на більш високий якісний стан суб'єктності (Смульсон, 2018).

Однією з ключових сфер, в яких здійснюється та репрезентується суб'єктність, є комунікативна сфера та спілкування як діяльність.

Комунікативна компетентність як здатність до ефективного спілкування, що передбачає певний набір компетенцій, сприяє підвищенню ефективності діяльності особистості в цілому. Її розвиток, зокрема, складає частину або певний аспект механізму формування суб'єктності (Афанасьєв, 1998; Слободчиков, 2013; Назар, 2020; Смульсон, 2018; Сокольская, 2008).

Очікувано, що ефективним інструментарієм дослідження психологічних механізмів становлення суб'єктності у процесі групової дистанційної роботи може бути формувальний експеримент у форматі дистанційного навчально-психологічного курсу з розвитку комунікативної компетентності та успішного спілкування, що забезпечує розвиток суб'єктності, і здійснюється в умовах віртуального освітнього простору (Назар, 2019а; Назар, 2019б; Смульсон, 2018).

Проведені дослідження виявили схожі психологічні компоненти у суб'єктності та суб'єктної активності, з одного боку, та комунікативної компетентності, з іншого, вказуючи на спільні механізми розвитку зазначених психологічних феноменів, на їхню когерентність (Мещеряков, 2017, 2018; Смульсон, 2018).

Умови для продуктивного розвитку комунікативної компетентності під час групового навчання у мережі Інтернет, наприклад, у форматі дистанційних навчальних курсів, є ресурсним контекстом для розвитку і суб'єктності. Виявлені ключові психологічні компоненти, що вказують на когерентний характер суб'єктності та комунікативної компетентності, перебуваючи в складі обох психологічних феноменів; завдяки розвитку цих спільних компонентів відкриті можливості для взаємопов'язаного та синхронного розвитку як суб'єктності, так і комунікативної компетентності, а обидва явища розглядаються як такі, що корелюють між собою. Аналізуються особливості психологічного зв'язку між суб'єктністю та комунікативною компетентністю, їхніх спільних механізмів формування, що дозволяє розробляти відповідні дистанційні навчальні курси більш таргетно, з націленістю на розвиток конкретних компетенцій, у відповідності з цілями навчальної системи (Смульсон, 2015, 2018; Шувалова, 2003).

Емпіричне дослідження ефективності розвитку суб'єктності та комунікативної компетентності засобами групової навчально-психологічної роботи у форматі дистанційних навчальних курсів залучило роботу з групою учасників, які вирішили покращити свої здібності

у сфері спілкування, стати більш компетентними співбесідниками, досягати у спілкуванні бажаних цілей і спілкуватися з задоволенням, виявили бажання стати більш суб'єктивними індивідуумами – режисерами та ініціаторами подій у своєму житті (Смульсон, 2015, 2018).

Для уточнення психологічних змін учасників групового навчання вибрані діагностичні методики дослідження, націлені на вимірювання формування комунікативної компетентності та суб'єктності, у відповідності з розробленою моделлю когерентного розвитку обох психологічних феноменів. Серед таких методик варто назвати тест К. Томаса (інша назва – «Стратегія й тактика поведінки у конфліктній ситуації»), тест «Оцінка рівня комунікабельності» В. Ф. Ряховського, тест «Рівень конфліктності особистості» та тест комунікативних вмінь Міхельсона, поданий в адаптації Ю. З. Гільбуха. Оскільки в обох явищах наявні спільні базові психологічні компоненти, розвиток комунікативної компетентності призводить до розвитку суб'єктності. Іншими словами, розвиток комунікативної компетентності складає один з механізмів розвитку суб'єктності, особливо у груповому форматі роботи, під час дистанційних навчальних курсів у мережі Інтернет, де задіюються психологічні ефекти групової динаміки та спільних обговорень (Смульсон, 2018).

Якщо перед початком участі в дистанційному навчальному курсі (коли проводився перший зріз дослідження) найбільш розповсюдженою у вибірці досліджуваних була стратегія компромісу, то після завершення навчання (коли проводився другий зріз дослідження) ситуація змінилася: майже 41% досліджуваних мали співробітництво провідною стратегією, 35% – компроміс, 10% – суперництво, 8% – пристосування, 5% – ухиляння.

Отримані дані за всіма діагностичними методиками, при порівнянні результатів учасників навчально-психологічної групової роботи за перший зріз і за другий зріз, представлені у таблиці 1.

a. The items are: шкала співробітництва за тестом «Стратегія й тактика поведінки у конфліктній ситуації», тест «Оцінка рівня комунікабельності» В. Ф. Ряховського.

b. The items are: дисперсія за тестом «Рівень конфліктності особистості», дисперсія за шкалою впевненої поведінки за тестом комунікативних вмінь Міхельсона (в адаптації Ю. З. Гільбуха).

Таблиця 3.1

**Результати статистичного аналізу даних учасників інтернет-тренінгу
за першим і другим зрізами (за всіма діагностичними тестами)**

Reliability Notes

Syntax	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure. RELIABILITY /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=GUTTMAN /STATISTICS=CORR /SUMMARY=MEANS VARIANCE COV CORR.
--------	------------	---

Scale: ALL VARIABLES**Reliability Statistics**

Lamoda	1	,682
	2	,979
	3	,910
	4	,920
	5	,996
	6	.
N of Items		4

Summary Item Statistics

		Mean	Minimum	Maximum	Range	Max./Min.
Item Means	Part 1	10,275	3,459	17,092	13,633	4,941
	Part 2	13,779	13,657	13,900	,243	1,018
	Both Parts	12,027	3,459	17,092	13,633	4,941
Item Variances	Part 1	6,847	,122	13,573	13,450	110,951
	Part 2	13,244	9,680	16,808	7,128	1,736
	Both Parts	10,046	,122	16,808	16,685	137,395
Inter-Item Covariances	Part 1	1,289	1,289	1,289	,000	1,000
	Part 2	12,755	12,755	12,755	,000	1,000
	Both Parts	7,189	1,088	15,104	14,016	13,880
Inter-Item Correlations	Part 1	1,000	1,000	1,000	,000	1,000
	Part 2	1,000	1,000	1,000	,000	1,000
	Both Parts	1,000	1,000	1,000	,000	1,000

В результаті проходження учасниками дистанційного навчального курсу, націленого на розвиток комунікативної компетентності та суб'єктності, здійснення групової навчально-психологічної роботи, під час тестування (з використанням діагностичних методик) отри-

мані емпіричні дані, в подальшому піддані математичній обробці та психологічному аналізу. Виявлені певні значимі зміни серед учасників у порівнянні даних між першим (до участі у дистанційному навчальному курсі) та другим (після участі в ньому) зрізами дослідження, що вказують на формування комунікативної компетентності, зменшення агресивних і залежних стратегій спілкування, активізацію тенденції до співпраці з іншими людьми, розвиток цілеспрямованості, відповідальності, ініціативності. Також відзначена оптимізація низької комунікативності та гіперкомунікативності у деяких учасників. Отримані результати демонструють продуктивність групової навчально-психологічної роботи, що здійснюється у віртуальному освітньому просторі, для досягнення бажаних, заданих навчальною системою цілей – розвитку комунікативної компетентності та суб'єктності. Відзначається важлива роль мультимедійних та інтерактивних технологій в організації тренінгової програми, а також значення індивідуального підходу ведучого і тьюторів до учасників, які його потребували (задавали питання щодо особливостей власного інтелектуального розвитку, стикалися зі складнощами в опрацюванні навчального матеріалу тощо) (Смульсон, 2012, 2015, 2018).

Результати факторного аналізу даних між різними методиками по завершенню проходження учасниками дистанційного навчального курсу з формування та розвитку комунікативної компетентності і суб'єктності, показані у табл. 2, демонструють наявність чотирьох чинників.

Перший чинник може бути умовно визначений як «конкурентна націленість на досягнення мети», що також є наближеним до стратегії антипристосування. Чинник є віддаленим від стратегій компромісу, співробітництва, рівня комунікабельності та рівня конфліктності. Протилежністю «конкурентної націленості на досягнення мети» є пристосування. Так, виявлений чинник, незважаючи на свій «суб'єктний» характер, розкриває націленість на зміну обставин і середовища шляхом, що не враховує інтересів інших суб'єктів і є конфліктним.

Factor Analysis

Notes

Syntax	<p>FACTOR /VARIABLES Тест «Визначення способів регулювання конфліктів»: суперництво Тест «Визначення способів регулювання конфліктів»: співробітництво Тест «Визначення способів регулювання конфліктів»: компроміс Тест «Визначення способів регулювання конфліктів»: ухиляння Тест «Визначення способів регулювання конфліктів»: пристосування Тест «Оцінка рівня комунікабельності» Тест «Рівень конфліктності особистості» /ANALYSIS Тест «Визначення способів регулювання конфліктів»: суперництво Тест «Визначення способів регулювання конфліктів»: співробітництво</p>
	<p>Тест «Визначення способів регулювання конфліктів»: компроміс Тест «Визначення способів регулювання конфліктів»: ухиляння Тест «Визначення способів регулювання конфліктів»: пристосування Тест «Оцінка рівня комунікабельності» Тест «Рівень конфліктності особистості» /PRINT INITIAL EXTRACTION /CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25) /EXTRACTION PC /ROTATION NOROTATE /METHOD=CORRELATION.</p>

Component Matrix ^a				
	Component			
	1	2	3	4
Тест «Визначення способів регулювання конфліктів»: суперництво	,846	,228	-,204	-,243
Тест «Визначення способів регулювання конфліктів»: співробітництво	,323	-,700	-,320	,425
Тест «Визначення способів регулювання конфліктів»: компроміс	-,108	-,161	,903	,323
Тест «Визначення способів регулювання конфліктів»: ухиляння	-,426	,729	-,217	,407
Тест «Визначення способів регулювання конфліктів»: пристосування	-,677	-,269	-,046	-,673
Тест «Оцінка рівня комунікабельності»	-,233	,068	-,216	,193
Тест «Рівень конфліктності особистості»	,499	,322	,399	-,268

Другий чинник може бути визначений як «готовність до спільної продуктивності», що є протилежним до ухиляння та є наближеним до співробітництва. Чинник є віддаленим від стратегій компромісу, суперництва, пристосування, рівня комунікабельності та рівня конфліктності особистості. Так, психологічною протилежністю співробітництва, за отриманими даними, є ухиляння. Чинник «готовності до спільної продуктивності» може бути визначений не лише наявністю суб'єктності індивідуума, але і націленістю на досягнення бажаних цілей з урахуванням досягнення цілей інших індивідуумів, з провідною орієнтацією на результати, а не на емоційні зв'язки.

Третій чинник пропонується визначити як «націленість на компроміс». Чинник є віддаленим від стратегій пристосування, суперництва, ухиляння, співробітництва, рівня комунікабельності та рівня конфліктності. На ґрунті отриманих даних немає підстав казати про виявлення у «націленості на компроміс» конструкту психологічної протилежності щодо інших базових комунікативних стратегій.

Четвертий чинник може бути умовно визначений як «націленість до змін навколишнього світу» та є протилежним до пристосування. Чинник має «суб'єктний» характер і є віддаленим від рівня комунікабельності, рівня конфліктності, стратегій суперництва, компромісу, ухиляння, співробітництва. Враховуючи отримані результати з математичної статистики, немає підстав стверджувати наявність у «антипристосування» визначеного психологічного конструкту психологічної протилежності. Можливо, цей чинник є відповідальним за інтенцію до змін, передусім, інших людей по комунікації та діяльності, а не себе, або себе лише в останню чергу.

На основі отриманих результатів навчально-психологічної роботи під час здійснення групового дистанційного навчання у мережі Інтернет, можна зробити висновок про те, що останнє є технологію, яка здатна не лише формувати та розвивати комунікативну компетентність, але і, спільно з нею, враховуючи когерентність розвитку обох психологічних феноменів, розвивати суб'єктність, а також є механізмом розвитку суб'єктності. Для досягнення зазначених результатів варто опиратися, зокрема, на концепцію ефективного навчання та інтелектуального розвитку у мережевому просторі, концепцію формування суб'єктності, розроблені в лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психоло-

гії імені Г. С. Костюка НАПН України, власний досвід проведення тренінгів, чіткі алгоритми досягнення цілей навчальної системи, наявність ясних і зрозумілих критеріїв визначення рівня досягнення учасниками цілей навчальної системи, застосування сучасних інфокомунікативних, інтерактивних і мультимедійних технологій, гнучку програмну платформу для побудови навчального курсу, оперативне реагування ведучого й тьюторів на повідомлення від учасників, функціональний віртуальний освітній простір та ін. Групова навчально-психологічна робота, що здійснюється у мережі Інтернет, має суттєвий як навчальний, так і розвивальний, і психопрофілактичний потенціали, органічно поєднує психологічні зміни, опрацювання нових компетенцій та інтелектуальний розвиток (Мещеряков, 2018; Назар, 2017; Смульсон, 2018).

Як з'ясовано під час попередніх досліджень, комунікативна компетентність, що в найбільш загальному розумінні визначається як здатність до ефективного спілкування та власне як ефективне спілкування, має такі ключові психологічні компоненти: визначення мети спілкування (який результат досягається, куди рухаємося) – для себе і для співбесідника (або співбесідників); врахування наміру учасників спілкування (навіщо прагнемо до такого-то результату?); оцінка особливостей ситуації спілкування (де спілкуємося? коли? у якому стані знаходиться кожен?); звернення уваги на способи та стратегії комунікації (як кожен рухається до досягнення результатів?), що використовує кожен співбесідник, для сприяння досягнення мети спілкування; вибір адекватних (тобто результативних і екологічних) конкретній ситуації та співбесідникам власних стратегій комунікації; готовність змінювати свою поведінку в процесі спілкування (вміння бути гнучким); отримання задоволення від спілкування (Смульсон, 2018).

Оскільки суб'єктність описується як властивість індивіда освоювати та застосовувати власні потенціали, наміри та особливості у практичній і теоретичній діяльності, що має ціль, стратегії та мотивацію її досягнення, рефлексію і емоційне підкріплення, у зазначених п'яти структурних компонентах виявляється когерентний психологічний характер суб'єктності та комунікативної компетентності.

3.4. Психологічні механізми розвитку суб'єктності під час групової навчально-психологічної роботи у мережі Інтернет

В результаті теоретико-методологічного аналізу та осмислення результатів емпіричних досліджень вдалося ідентифікувати основні психологічні механізми розвитку суб'єктності у віртуальному просторі мережі Інтернет, зокрема під час групової навчально-психологічної роботи. Всі виявлені механізми органічно впроваджені у дистанційний навчальний курс з розвитку суб'єктності та комунікативної компетентності, в його практичні та емпіричні навчальні блоки, в експертний модуль.

Цілепокладання є одним з ключових психологічних механізмів розвитку суб'єктності, що полягає у формуванні, відборі та корегуванні поставленої мети діяльності, ресурсів і засобів з її досягнення. Мета включає результат чи сукупність результатів, що передбачає суб'єкт, і належать до об'єктивного контексту діяльності. Ефективність цілепокладання залежить від чіткості та деталізації мети, мотивації у досягненні мети, розробленої стратегії її досягнення, наявності етапів і підетапів руху до мети, доступу до потрібних ресурсів, контекстуалізації досягнення мети, наявності ясних критеріїв її досягнення тощо. Під час цілепокладання можуть закладатися концептуальні позиції з приводу допустимих відхилень у досягненні мети. Цілепокладання визначає ефективність досягнення мети та рентабельність використання ресурсів під час цього досягнення. Це, зокрема, ще і компетенція продуктивно використовувати наявний час і, більш глобально, компетенція розробляти або знаходити оптимальні шляхи вирішення завдань. Оскільки суб'єктність – це здатність бути суб'єктом діяльності, тобто її автором, ініціатором і виконавцем, цілепокладання, що визначає суть і смисл діяльності, запускає та спрямовує її здійснення, займає провідну позицію у розвитку суб'єктності (Балл, 2011; Коган, 1999; Кульчицька, 2018; Смульсон, 2018).

Серед психологічних механізмів розвитку суб'єктності варто виокремити самоактуалізацію особистості – безперервний процес суб'єктного самоздійснення своїх потенціалів, здібностей, інтен-

цій і прагнень, в результаті якого відкривається інтегративна єдність і цілісність особистості. Самоактуалізація – це, з одного боку, повне розкриття можливостей людини, її природних задатків і талантів; з іншого – це прагнення до такого розкриття. За А. Маслоу, самоактуалізація може осмислюватися як становлення людиною такою, якою вона хоче та може стати (Маслоу, 1997; Олпорт, 2002; Стрілецька, 2013). Групова навчально-психологічна робота, що здійснюється у мережі Інтернет, має, зазвичай, певні стратегічні цілі, серед яких є і самоактуалізація учасників. Досягнення такої мети відбувається як єдиний психологічний комплекс разом із зростанням суб'єктності, розвитком інтелекту, активізацією творчого мислення, розв'язуванням життєвих питань психологічного плану, розробкою стратегій подальшого розвитку власної особистості тощо. В результаті у віртуальному просторі створюються умови, при яких учасники більшої уваги приділяють можливостям саморозвитку, самовдосконалення, знаходження в собі прихованих особистісних потенціалів та їх розкриття, осмисленню власної життєвої місії та смислів. Самоактуалізація є одночасно і механізмом розвитку суб'єктності, і одним з основних психологічних ресурсів, що її забезпечує.

Важливим за значенням психологічним механізмом розвитку суб'єктності є саморегуляція, адже саме завдяки самоконтролю власних станів, процесів і спрямувань особистість вибудовує таку внутрішню організацію, що сприяє продуктивності діяльності та досягненню бажаних цілей. Саморегуляція дозволяє особистості підтримувати внутрішню цілісність навіть під час адаптації до умов середовища. Самоменеджмент психологічної організації суб'єкта дозволяє виділити пріоритети і направити саме на них більше енергії та власного часу, на відміну від малозначимих для особистості напрямків діяльності. Розвиток волі як здатності керувати собою, грамотно розподіляти енергію та час, ставити пріоритети для досягнення поставлених цілей є одним з основних механізмів розвитку суб'єктності. На вищих щаблях розвитку саморегуляція перетворюється на рефлексивну саморегуляцію, при якій відбувається довільне керування власним психічним станом і психічними процесами, пов'язане з усвідомленням суб'єктом процесу здійснення дій та узгодженості внутрішніх психічних актів і станів (Вощинин, 2015; Кулюткин, 1979; Слободчиков, 1979; Тюков, 1987; Шаров, 2009).

Пріоритизація є значущим психологічним механізмом розвитку суб'єктності, що полягає у когнітивно-мотиваційному виділенні ціннісно-орієнтувальних структур так, що одні з них займають в межах ментальної моделі дійсності провідні позиції, тоді як інші – другорядні або підлеглі. Пріоритизація є одним з ключових механізмів формування та розвитку ментальних карт взагалі та мотиваційних матриць поведінки зокрема, визначаючи напрямок мислення індивідуума. Пріоритизація є необхідною для розвитку суб'єктності, тому що перебуває в основі вибору цілей, які будуть досягатися під час діяльності, а також вибору стратегій досягнення цілей. Розвиток пріоритизації, через підвищення упорядкованості ціннісно-орієнтувальних структур ментальної моделі та розв'язання протиріч між ними, призводить до розвитку мотивації та цілепокладання. Як психологічний механізм розвитку суб'єктності, тісно пов'язаний з регулятивним компонентом (саморегуляцією) та когнітивним компонентом (ієрархізацією стратегій) (Аллен, 2019; Stephen, 1994).

Ієрархізація стратегій – психологічний механізм розвитку суб'єктності, що полягає у побудові та перебудові комплексу стратегій мислення і діяльності, під час і в результаті якого деякі стратегії сприймаються для особистості як більш значущі та важливі, тоді як інші – навпаки. Стратегія осмислюється тут як генеральний напрямок діяльності, дотримання якого здатне призвести суб'єкта діяльності до досягнення заданої (бажаної) цілі. Отже, діяльність людини здійснюється у відповідності до наявної ієрархії стратегій, причому за необхідності (в результаті кількісних та якісних змін особистості, адаптації до нових умов середовища, саморозвитку) ієрархії можуть більш або менш суттєво змінюватися, що має відображення як у мисленні, так і у життєдіяльності в цілому (Гурова, 2005; Рубинштейн, 1958; Тихомиров, 1984).

Прогнозування – діяльність, націлена на формування уявлень щодо майбутнього, зокрема, досягнення (чи недосягнення) мети діяльності, результатів і наслідків діяльності тощо. Майбутнє визначається як на основі особливостей минулого досвіду, так і моделювання майбутніх процесів і подій. Прогнозування як процес передбачення майбутнього є чинником суттєвого підвищення ефективності діяльності особистості, оскільки дозволяє їй обирати і формулювати цілі та стратегії їх досягнення, з наявних даних про очікувані варіанти майбутнього.

Прогнозування тісно пов'язується з цілепокладанням, визначає його результати та, водночас, визначається його результатами (Бочелюк, 2011; Смульсон, 2015).

До механізмів розвитку суб'єктності належить і проєктування діяльності, що осмислюється як процес визначення її структури та компонентів. Результатом проєктування є проєкт – цілісний комплекс розроблених моделей, властивостей і особливостей, підготовлених у формі, що підходить для здійснення діяльності. Продукт проєктування – об'єктивні або ідеальні системи чи їх складові з заданими характеристиками. Проєктування є особливим видом діяльності, направленим на створення проєкту, і, в той же час, є особливим способом розвитку особистості (зокрема, у форматі особистісного самопроєктування, що характеризує високий рівень розвитку суб'єктності). Важливими компонентами проєктування є випереджальне ментальне відображення бажаного стану діяльності; визначення критеріїв відмінностей між актуальним станом діяльності та бажаним станом; визначення кроків для переходу з першого стану в другий. Проєктування діяльності визначається метою цієї діяльності, тому залежить від цілепокладання, а також пов'язано з прогнозуванням, оскільки від наявної прогностичної моделі результатів і наслідків діяльності залежить визначення її структури та складових. З іншого боку, в результаті проєктування характеристики прогнозування можуть змінитися, тому психологічний вплив цих феноменів має двосторонню спрямованість (Лозниця, 2000; Орбан-Лембрик, 2002; Смульсон, 2014).

Самонавчання – інший та один з ключових механізмів розвитку суб'єктності, що полягає в самостійному опрацюванні особистістю знань, вмінь і навичок. Самонавчання мотивується самим суб'єктом діяльності, а також залежить, зокрема, від розвитку цілеспрямованості, продуктивності мислення, креативності та доступу до потрібних навчальних ресурсів (знань). Під час навчальної діяльності у віртуальних освітніх просторах діяльність навчання поступово замінюється діяльністю самонавчання. Самонавчання є необхідним компонентом особистісного та професійного зростання, інтелектуального розвитку. Продуктивність самонавчання визначається сукупністю чинників, серед яких формування мети самонавчання, розробка траєкторії (напрямку та етапів) самонавчання, створення ресурсного контексту самонавчання (навчального простору), визначення графіку самонавчання тощо.

Разом з розвитком суб'єктності, самонавчання займає в ієрархії діяльностей особистості інформаційного суспільства все більш значуще місце (Назар, 2019а; Зінченко, 2015; Смульсон, 2012, 2015).

Ще один важливий психологічний механізм розвитку суб'єктності – рефлексія. Рефлексія – концентрація уваги та пізнання суб'єктом на самому собі, на своїй свідомості. Рефлексія забезпечує самоаналіз власної свідомості, досвіду, діяльності, що є одним з чинників їх розвитку та збільшення продуктивності. Виникає на психологічному ґрунті протиріч у практичній діяльності, дозволяючи перейти на той рівень, де ці протиріччя будуть розв'язані, тобто на більш високий системний рівень. Результатом рефлексії є переосмислення самого себе, переструктурування суб'єктивного досвіду, самоусвідомлення, самопізнання, інтелектуальний розвиток. Рефлексія призводить до знання про свої знання, тобто дозволяє суб'єкту перейти в мета-позицію пізнання. Крім того, рефлексія дозволяє особистості усвідомити, як саме вона сприймається іншими людьми, зокрема партнерами по спілкуванню та іншим видам діяльності (Павелків, 2019; Смульсон, 2013; Смульсон, 2003).

Близьким до рефлексії механізмом розвитку суб'єктності є зміна рефлексивної позиції, що засновується на змінах і розвитку у таких рефлексивних процесах, як саморозуміння, розуміння інших, самооцінювання, оцінювання інших, самоінтерпретація, інтерпретація інших, моделювання та проєктування. Зміна рефлексивної позиції забезпечується змінами у т.зв. «внутрішньому мисленні», тобто мисленні над мисленням та про мислення, завдяки чому відбуваються кількісні та якісні переходи у здійсненні рефлексії. Результати таких переходів репрезентуються у самопізнанні, самоусвідомленні, саморозвитку, у діяльності з іншими людьми, зокрема у спілкуванні (Марусинець, 2013; Смульсон, 2003, 2015; Стрига, 2010).

Децентрація мислення – психологічний механізм розвитку суб'єктності, що полягає в наявних можливостях особистості сприймати та осмислювати ті або інші явища дійсності з різних позицій. Завдяки децентрації мислення, особистість здатна не лише сприймати інших людей з власної позиції, але і сприймати себе з позицій інших людей, виявляючи, у такий спосіб, зворотний зв'язок від власної діяльності на інших індивідуумів і світ в цілому, тим самим надаючи собі ресурсів для коригування та вдосконалення своєї діяльності та мислення.

Децентрація мислення, зокрема, вимагає певної когнітивної гнучкості та є протилежністю егоцентризму як фіксованості особистості на власних переконаннях, позиціях і світосприйнятті; це – важливий інструмент розвитку емпатії, рефлексії та самоідентифікації, що може розглядатися як інтегративна властивість і системна компетенція особистості, від якої залежить продуктивність спілкування та співпраці з іншими людьми, інтелектуальний розвиток особистості (Пашукова, 2001; Смульсон, 2003, 2015; Чекстере, 2015).

Самоідентифікація – значимий для розвитку суб'єктності психологічний механізм, що полягає у здійсненні діяльності з виявлення та формування тотожності особистості з самою собою. Результат самоідентифікації – створення образів справжнього «Я» та помилкового «Я» («не-Я»). Під час самоідентифікації відбувається пошук самоідентичності, самовизначення, виробляються «я-ідеальне» (якою особистістю хоче стати), «я-реальне» (якою особистістю вважає себе справжньою зараз), «я-дзеркальне» (якою особистістю сприймає себе з позицій інших людей). Ідентичність формується, зокрема, завдяки багатокроковим процесам самоідентифікації під час зіставлення особистістю себе з іншими людьми. Самоідентифікація є ключовим психологічним механізмом формування ідентичності людини, без якої неможливою є і суб'єктність (Гребенюк, 2010; Смульсон, 2003, 2015; Donath).

Спілкування – один з важливих механізмів розвитку суб'єктності, що полягає у встановленні та розвиткові контактів і передачі повідомлень. Складається з трьох психологічних компонентів: комунікації (обміні інформації), інтеракції (обміні діяльністю) та соціальної перцепції (сприйняття партнера по спілкуванню). Спілкування має свою специфіку у віртуальному просторі мережі Інтернет, що досліджують українські вчені. Зокрема, під час інтернет-спілкування його учасники необов'язково бачать і чують один одного, часто взаємодіючи через комп'ютерний текст як інструмент опосередкування, мають можливість переглядати, редагувати та видаляти попередні повідомлення, застосовують віртуальні образи для самопрезентації тощо. Разом з тим, за останній час все більшу розповсюдженість отримують такі засоби інтернет-спілкування, що засновані на відео- та аудіо- зв'язку, на використанні мультимедійного контенту, в результаті чого комп'ютерно опосередковане спілкування стає максимально набли-

женим до т.зв. «звичайного» або «класичного». Спілкування тісно взаємопов'язано з іншими механізмами розвитку суб'єктності, такими як самоідентифікація, децентрація мислення, рефлексивна позиція, зміна рефлексивної позиції (Мещеряков, 2020; Назар, 2010, 2009).

Гумор варто розглядати як один з психологічних механізмів розвитку суб'єктності, що полягає у компетенції застосовувати паралельно декілька поглядів на дійсність, на її протиріччя, та сприймати їх з комічної точки зору. Гумор є здатністю нейтралізувати складні життєві ситуації за рахунок зміни моделі сприйняття дійсності (за рахунок рефреймінгу – зміни рамки та змісту сприйняття) і знаходження нових психологічних ресурсів, зв'язку із гнучкістю та креативністю мислення. Гумор грає значну роль у подоланні нересурсних обставин діяльності, є засобом творчого мислення, спілкування (сприяє налагодженню контактів), зниження емоційної напруги, має зв'язок з розвитком інтелекту (Квасник, 2014; Шпортун, 2016).

Розвиток інтелекту та суб'єктності особистості репрезентується у структуруванні та переструктуруванні орудійно-смыслових схем діяльності, тобто – когнітивно-орієнтувальних стратегій діяльності. Створюються та змінюються опорні компоненти діяльності: операції як способи виконання дій, самі дії – зовнішньо-предметні та внутрішньо-розумові, мотиви та цілі. Будь-яка діяльність відображена у когнітивно-орієнтувальних стратегіях мислення, що здійснюються у ментальній моделі індивідуума. Розвиток суб'єктності репрезентується одночасно як у структуруванні та переструктуруванні схем діяльності, так і стратегій мислення, у відповідності до змін цілепокладання; діяльність, в результаті цього розвитку, стає більш цілеспрямованою, вмотивованою, гнучкою (збільшується спектр дій та операцій, що може обиратися суб'єктом для досягнення цілі). Разом з тим, призводячи до розвитку одних діяльностей, більш значущих для суб'єкта, розвиток суб'єктності, з новою ієрархією цілей і цінностей, може призводити до відмови від інших, що втратили значущість. На рівні переструктурування ментальних моделей розвиток суб'єктності виражається не просто в їх ампліфікації та доступі до нових психологічних ресурсів, що в цілому характерно для розвитку інтелекту, для особистісного зростання, але і в утворенні провідних цілеформуєвальних структур, що організують навколо себе активність та ініціативність, регулюють проєктування та здійснення діяльності

(Леонтьев, 2005; Машбиць, 2019; Обухова, 1981; Рубинштейн; 1989).

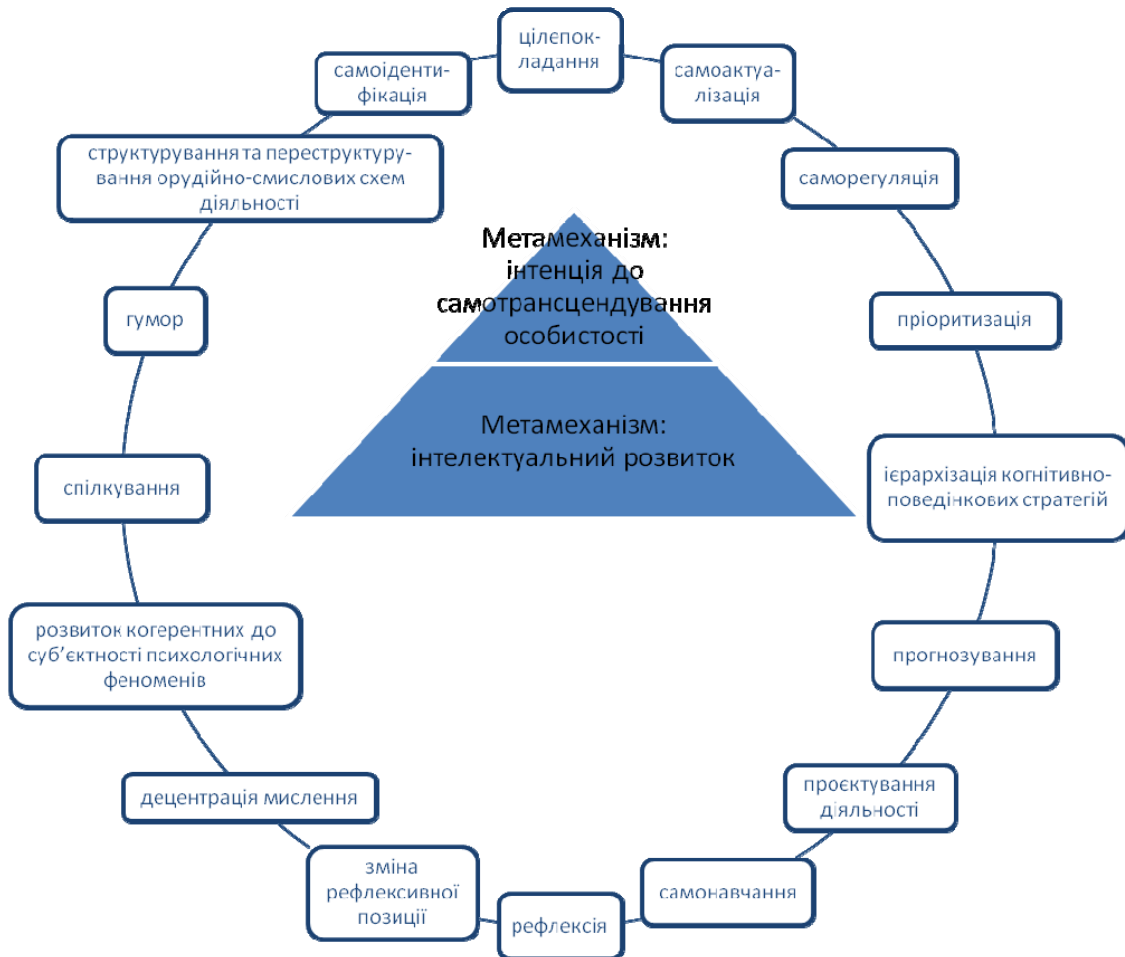
Одним з провідних механізмів розвитку суб'єктності є розвиток когерентних до суб'єктності психологічних феноменів, таких як, наприклад, інтелект, ініціативність або комунікативна компетентність.

Всі психологічні механізми розвитку суб'єктності об'єднані своїми метамеханізмами, якими є системи психологічних взаємовідносин і складових, що визначають процес переходу на більш високий якісний стан суб'єктності: по-перше, це інтелектуальний розвиток, і, по-друге, інтенція до самотрансцендування особистості, виходу «Я» за власні межі та розширення цих меж. Обидва метамеханізми розвитку суб'єктності глобально проявляється у всіх механізмах розвитку суб'єктності, є їх спрямовуючими стрижнями, але більше за все репрезентуються у самоактуалізації, де набувають особливої психологічної повноти. Під час групової навчально-психологічної роботи, що здійснюється у мережі Інтернет, діють загальні інтерконтекстуальні механізми та метамеханізми розвитку суб'єктності (див. табл. 3. 1) (Кувакин, 2010; Смульсон, 2020, 2013).

Отже, досліджені психологічні механізми розвитку суб'єктності особистості під час групової навчально-психологічної роботи в інтернет-середовищі. Виконані всі поставлені завдання: виявлений психологічний зміст феномену суб'єктності особистості в умовах інформаційного суспільства; розкриті засади групової навчально-психологічної роботи у мережі Інтернет; визначені переваги дистанційної групової роботи для розвитку суб'єктності; описані механізми розвитку суб'єктності особистості у віртуальному просторі мережі Інтернет.

Таблиця 3.1.

Психологічні механізми та метамеханізми розвитку суб'єктності під час дистанційної групової роботи



Отже, розвиток суб'єктності особистості технологіями групової дистанційної навчально-психологічної роботи у форматі інтернет-тренінгів є можливим і ефективним. В процесі емпіричного дослідження з використанням розробленого дистанційного навчального курсу з розвитку суб'єктності та комунікативної компетентності з'ясована його продуктивність у досягненні поставлених цілей. Виявлено, що групова навчально-психологічна робота у віртуальному просторі, що здійснюється з активним залученням сучасних інфокомунікативних, мультимедійних та інтерактивних технологій, може вважатися одним із засобів, що сприяє розвитку суб'єктності та комунікативної компетентності. Одним з ключових чинників забезпечення продуктивності такого навчання та психологічної роботи є віртуальний

освітній простір – технологія, що заснована на принципах цілеспрямованості, активності та ініціативності, і створює контекст для перетворення навчання на самонавчання, а інтелектуальний розвиток – на саморозвиток.

До перспектив подальших психологічних досліджень можливостей і механізмів розвитку суб'єктності у віртуальному просторі мережі Інтернет може належати розширення комплексу методів з розвитку суб'єктності, що застосовуються комплексно під час групової навчально-психологічної роботи; задіювання технологій 3D-присутності; виявлення продуктивності розвитку суб'єктності у віртуальному просторі під час розвитку інших, когерентних до суб'єктності, психологічних феноменів (наприклад, інтелекту, цілеспрямованості, ініціативності тощо); аналіз інструментарію розробки дистанційних навчальних курсів з розвитку суб'єктності, побудованих на альтернативних до Moodle програмно-технічних платформах.

Розділ 4.

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОСТІ У СОЦМЕДІА

4.1. Механізми становлення суб'єктності в контексті соцмедіа

Соцмедіа, як самі по собі, так і в якості віртуального освітнього простору мають великий потенціал розвивальної дії для їх учасників, оскільки надають можливості прямої комунікації, полегшуючи обмін досвідом та створення нових викликів і завдань. Саме інтернет-простір в цьому плані є розвивальним, адже при належній меті та мотивації учасників, він відкриває значні можливості для самонавчання, саморозвитку і самореалізації дорослих, залучаючи відповідні психологічні механізми розвитку суб'єктності.

Розвивальний простір Інтернету та соцмедіа має підстави бути додатковим позитивним фактором розвитку суб'єктності, а в перспективі – одним з основних. Освітні та розвивальні технології, зокрема по становленню суб'єктності, мають в мережі Інтернет значні перспективи, які будуть тільки збільшуватися разом з подальшим науково-технічним прогресом в сферах віртуалізації, мережевих технологій і комп'ютерних гаджетів, адже віртуальний простір поглиблюється все більше, приводячи до поступового зникнення кордонів між віртуальністю і реальністю, до появи єдиного простору. Дослідження психологічних механізмів становлення суб'єктності дозволяють, зокрема, впливати на процес навчання і суб'єктну поведінку, посилюючи їх ефективність.

Останні події показали важливість соцмедіа та їх зростаючу суспільну роль, адже внаслідок карантину, введеного в усьому світі для запобігання поширення коронавірусної інфекції SARS-CoV-2, на перший план виходять питання подолання або зменшення рівня стресу, адаптація персонального та суспільного життя до нових умов, розбудова нових моделей життєдіяльності. Соцмедіа, в таких умовах (поруч з традиційними ЗМІ), відіграють надважливу роль в такій ситуації, адже є одним з каналів спілкування, обміну та розповсюдження інформації.

Зараз соцмедіа характеризуються в основному моделлю побудови спілкування «бульбашки в бульбашці» – коли через наявні канали спілкування початкова інформація проходить через умовних «лідерів думок» і трансформується згідно з їх баченням, рефлексіями, мотивацією, цінностями тощо. Внаслідок людського чинника, інформація може видозмінюватись, емоційно забарвлюватись, втрачати початковий сенс або набувати новий. Це, звичайно, впливає на суб'єктність – як групову, так і індивідуальну. На цьому, здебільшого, і базується ефект «постправди» – адже, з одного боку, було зруйновано монополію традиційних ЗМІ з їх напрацьованими роками видавничою етикою, стандартами публікацій, редакторською політикою, ціннісними вимірами тощо, а з іншого відбулося поширення цілеспрямованого використання фейків заради власної вигоди, маніпуляцій, пропаганди, військового гібридного впливу тощо.

Класичне визначення політики постправди наступне: політичні дії та мислення, «при яких об'єктивні факти є менш впливовими у формуванні громадської думки, ніж заклики до емоцій і особистих переконань» (McIntyre, 2018). Як бачимо, при використанні цього ефекту дійсність певним чином віртуалізується, створюється інформаційна бульбашка, в якій факти підпорядковуються певній емоції, ідеї або метапосиланню. Дослідження доводять важливість і роль метапосилань в створенні емоційних станів (насамперед тривожності та паніки) на прикладі розповсюдження чуток (Fard, Mohammadi, de Walle, 2020).

Індивіду в таких умовах організації мережевого спілкування, як правило, доступні доволі обмежені форми поведінки: слідувати за емоцією або думкою лідера, опонувати їй, продукувати власні, або ж суб'єктно, свідомо обирати той варіант, який найбільш доречний саме йому (Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі: монографія, 2015; Смульсон, 2016; Розвиток суб'єктної активності дорослих у віртуальному просторі: монографія, 2018; Мещеряков, 2019б, 2020г).

Для більш ефективного розвитку суб'єктності у віртуальному просторі необхідно мінімізувати подібний вплив, на етапах проектування закласти інші моделі спілкування та взаємодії, сприятливі для поставленої задачі, передбачити актуалізацію та реалізацію механізмів розвитку суб'єктності, а на етапі реалізації – чітко їх дотримуватися.

Створенню та проектуванню спеціального віртуального простору в соціальних мережах для розвитку суб'єктності присвячено наші інтернет-тренінги та групи у соціальній мережі Facebook, як у найпо-

ширенішій. Ця робота дала нам змогу окреслити концептуальні засади, мету, реалізацію та оцінити проміжні результати експериментальної організації такого простору, що відповідає власному вибору дорослої людини (Mescheryakov, 2019; Назар, Мещеряков, 2019, 2020; Мещеряков, 2020г; Смульсон, Мещеряков, Назар, 2020).

Принциповим в побудові такого простору є вибір таких ресурсів, які дають можливості для розвитку суб'єктності, інтелектуальної децентралізації, розвитку критичного мислення, а також така побудова комунікації, яка передбачає керований розвиток суб'єктності (Mescheryakov, 2019; Назар, Мещеряков, 2019; Мещеряков, 2020г; Смульсон, Мещеряков, Назар, 2020). Керованість її розвитку дає змогу формувати суб'єктність в заданому напрямку, замість хаотичного, стихійного набуття, і робити акцент на актуальних для конкретного індивіда компонентах (Назар, Мещеряков, 2021).

Ключом до ефективної організації керованості цього процесу у віртуальному просторі, зокрема у соціальних мережах, є розуміння механізмів становлення суб'єктності, їх правильне використання для її розвитку.

Набуття індивідом механізмів становлення суб'єктності, а також усвідомлене оволодіння тими, що є, значно посилюють його суб'єктність, а також оптимізують активність, додаючи ефективності – адже вона стає більш суб'єктною. В результаті, у віртуальному просторі індивід стає більш автономним та незалежним від наративів інших людей, викривлень інформації, менш вразливим до маніпуляцій, фейків, пропаганди тощо. Свобода мислення відкриває можливості до повнішої самореалізації та досягненню бажаного, адже індивід має змогу усвідомлено ставити перед собою цілі, робити висновки та вибори, які певною мірою відв'язані від явищ конформізму, механізмів психологічного захисту, стереотипів, моди тощо. Врешті решт, індивід набуває змогу свідомо перебудувати, налаштувати наявні психологічні механізми під свої потреби, цілі, ментальну модель світу та вибудовувати, трансформувати своє суб'єктне поле ще ефективніше (Мещеряков, 2020а, 2020б, 2020в, 2020г).

В поточних умовах, утворених порушенням звичних каналів комунікацій, науково-технічним прогресом, технологізацією та цифровізацією життя, суб'єктність шляхом суб'єктної активності дедалі більше розвивається і здійснюється опосередковано, тим самим трансформуючи суб'єктне поле в симбіозі реального життя з віртуальним простором,

що призводить до поступової перебудови моделей людських взаємодій (Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі: монографія, 2015; Мещеряков, 2018а, 2018б, 2019, 2020).

Соцмедіа є одним з чинників соціалізації, а отже, мають безпосередній стосунок як до формування суб'єктності, так і до її реалізації, зокрема – як частина суб'єктного поля індивіда, на яку він чинить суб'єктний вплив (активність), постійно трансформуючи його. (Mescheryakov, Nazar, 2020).

Ми розглядаємо суб'єкта як індивіда (реального, або віртуального), що проявляє активність під дією, впливом інтелекту, інакше кажучи, він є носієм ментальної моделі світу (більш докладно див. 1.2). А суб'єктність – як властивість індивіда, динамічна структурна та функціональна організація суб'єкта, яка підпорядкована певній активності, складається з інтелектуальних можливостей, ментальних моделей, мотивацій тощо (Мещеряков, 2019б; Смульсон, Мещеряков, 2021).

Суб'єктне поле – певний простір, в якому індивід або спільнота має суб'єктний вплив і здійснює суб'єктну активність: вмотивовану діяльність з власних інтересів під дією інтелекту, спрямовану на досягнення цілей суб'єкта і розв'язування самостійно поставлених ним задач (Мещеряков, 2020б, 2020г).

У цьому контексті психологічний механізм ми тлумачимо як систему організації психічних процесів певного явища, в нашому дослідженні – розвитку суб'єктності. Психологічні механізми суб'єктності забезпечують функціонування системи суб'єктності, яка передбачає суб'єкта, його суб'єктність, суб'єктну активність, та поле, на який розповсюджується його вплив. Суб'єкти можуть об'єднувати зусилля, тим самим посилюючи можливості власного впливу. Якість та інтенсивність впливу залежить від ефективної взаємодії між суб'єктами, яку забезпечують механізми суб'єктності.

Суб'єктність – в певному сенсі це динамічна система організації, ієрархізації, розподілу як психологічних механізмів, так і психічних процесів, активності, діяльності тощо в залежності від цілей і рівня розвитку індивіда.

На рис. 4.1 показано, що психологічні механізми забезпечують функціонування системи суб'єктності індивіда, зокрема – її розвитку, а також взаємодію з зовнішнім середовищем через власну суб'єктну активність у суб'єктному полі. Впливаючи на середовище, суб'єкт створює інформаційну бульбашку (або видозмінює наявну), тим самим збільшуючи влас-

не суб'єктне поле і змінюючи чужі. Вектор впливу, його сила та якість залежить від рівня розвитку суб'єктності (Мещеряков, 2017б).

У соцмедіа це особливо чітко відслідковується: суб'єкт постить потрібну йому інформацію, формує коло «однотумців», і тим самим посилює свій вплив на віртуальний простір – «заражаючи» та конвертуючи його. Внаслідок цього відбуваються зміни у інформаційному полі (просторі) та самому середовищі.

В контексті дослідження становлення суб'єктності та психологічних механізмів суб'єктності корисною є психологічна модель суб'єктної активності в соціальних мережах (рис. 4.2), в межах якої означені окремі психологічні механізми розвитку суб'єктності, зокрема базові: рефлексія, прогнозування, цілепокладання (Мещеряков, 2019а).

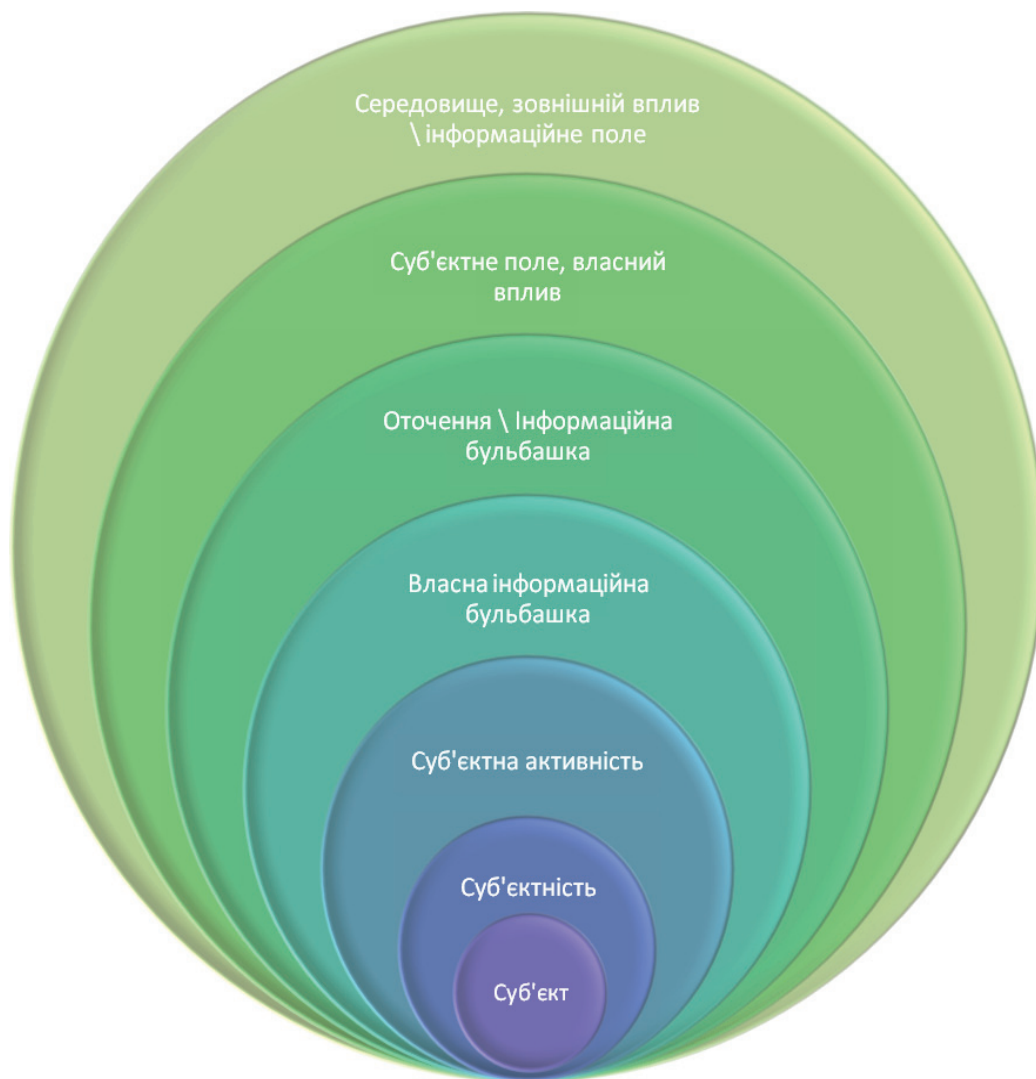


Рис 4.1. Психологічна модель системи суб'єктності

Розроблена психологічна модель суб'єктної активності є структурною організацією, взаємозв'язками і основними етапами суб'єктної активності. Суб'єкт перебуває під динамічним зовнішнім впливом, і \ або в середовищі, постійно дає зворотний зв'язок на певну діяльність або бездіяльність. Якщо усвідомлення впливу і т.д. немає – його активність є реактивною. Якщо усвідомлення є, то починається етап рефлексії й оцінки ситуації. На наступному етапі відбувається побудова нових або корекція наявних цілей. Далі робиться прогноз досяжності мети і можливих результатів активності (див. Рис. 4.2).

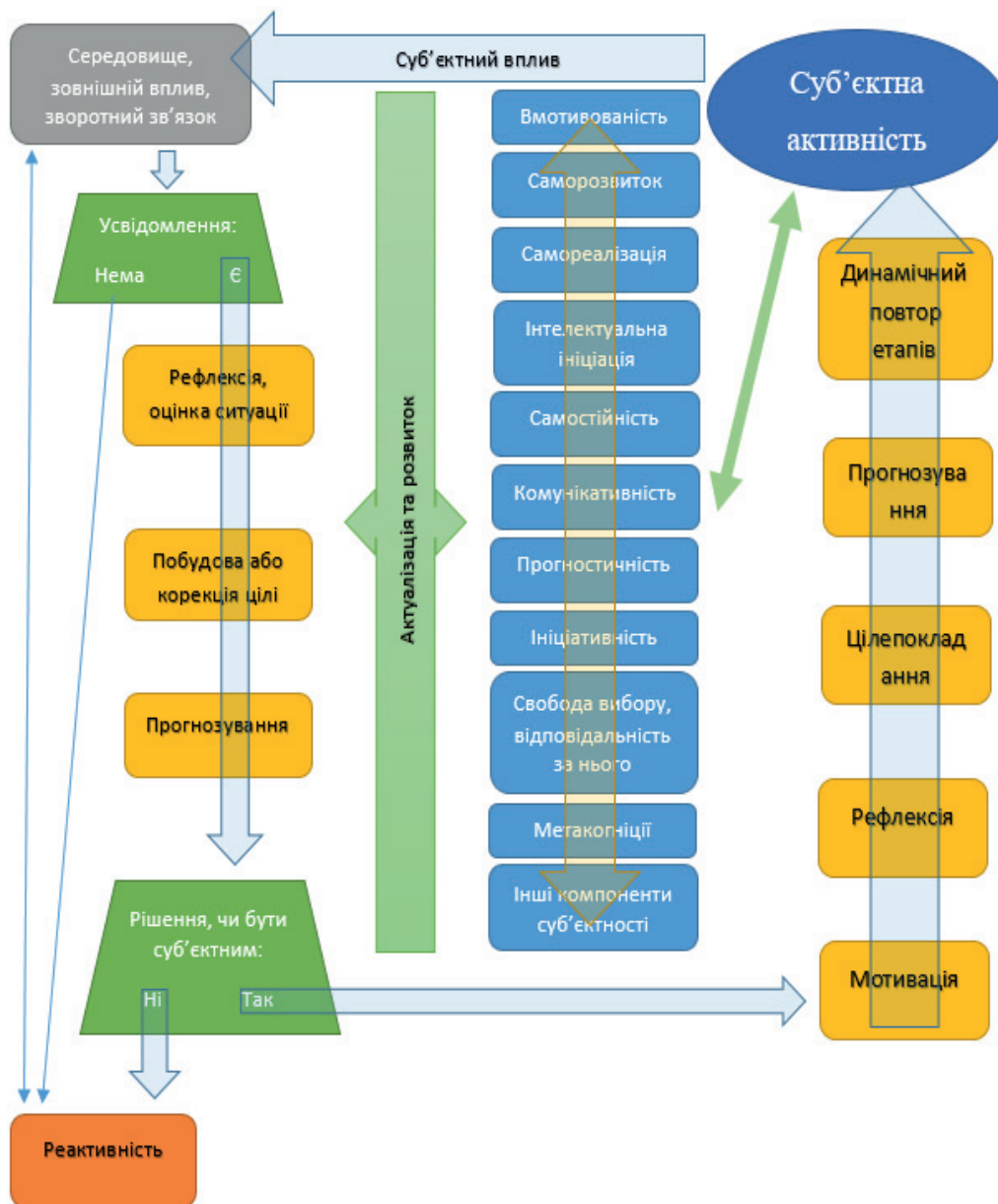


Рис 4.2. Психологічна модель суб'єктної активності (Мещераков, 2019а)

Після цього приймають рішення, чи бути в цій конкретній ситуації суб'єктом. У разі прийняття рішення «не бути» – активність стає реактивною. У разі ж рішення «бути суб'єктом», підключається динамічний повтор основних етапів, серед яких є мотивація, рефлексія, цілепокладання і прогнозування, в результаті яких здійснюється конкретна суб'єктна активність. Динамічність етапів виражається в можливості їх довільного порядку, в залежності від різних факторів. Паралельно відбувається актуалізація і взаємний вплив між цими етапами і компонентами суб'єктної активності. Актуалізація полягає в залученні необхідних компонентів як зараз, так і в перспективі, що, зокрема, може викликати появу нових і розвиток наявних компонентів і властивостей. Аналогічний вплив існує і між конкретною суб'єктною активністю та її компонентами. Відзначимо, що індивід може бути суб'єктом в одній сфері, та, паралельно з цим – бути об'єктом в іншій (Мещеряков, 2018а; 2019).

Ми вважаємо, що на поточному етапі досліджень механізмів становлення суб'єктності основними є наступні:

- рефлексія – як загальний процес суб'єктом усвідомлення, так і самоаналізу себе та активності;
- оцінювання – визначення суб'єктом цінності (оцінювання), ранжування власних цінностей;
- самоактуалізація – полягає у постійній ревізії суб'єктом здібностей, виявленні власних потенційних можливостей, пізнанні себе (Роджерс, 1997; Московець, 2019). Передбачає саморозвиток та самореалізацію;
- екзистентність – пошук, підтримка та розвиток сенсів існування і життєвої місії;
- цілепокладання – встановлення суб'єктом для себе задач та цілей, а також їх досягнення;
- прогнозування – оцінка вірогідностей і перебігу розвитку подій, наслідків діяльності або бездіяльності, розуміння тенденцій середовища, вироблення прогнозів. Може бути також у формі інтуїції, чи передбачення;
- проєктування діяльності – побудова комплексного плану активності суб'єкта, який має як алгоритм досягнення поставленої задачі або цілі, так і необхідні для цього ресурси. Також самопроєктування (Чепелева, 2012);

- структурування та переструктурування орудійно-сміслових схем (когнітивно-орієнтувальних стратегій) діяльності;
- ієрархізація стратегій – сортування їх залежно від потреб чи цілей, наприклад: за значимістю; за часом, за актуальністю, за ефективністю тощо;
- пріоритизація – надання пріоритетності, черговості активності залежно від актуальних потреб чи задач;
- зміна рефлексивної позиції – свідомо, цілеспрямована (Машбиць, 2019);
- самонавчання – пізнавальна діяльність, самостійне перетворення знань на засоби діяльності, засоби досягнення цілей (Смульсон, 2003, 2014). Інакше кажучи, це управління власними знаннями, вміннями та навичками;
- переструктурування ментальних моделей (Смульсон, 2013);
- комунікація – як обмін інформацією, ефективна взаємодія, спільна діяльність (Назар, 2016; Назар, Мещеряков, 2018);
- децентрація мислення – як автономність мислення, зокрема від точок зору інших та можливість критичного сприйняття інформації. Надзвичайно важливий механізм, адже дозволяє продукувати власні думки та відстоювати їх. Особливо в соцмедіа, в силу специфічності поширення інформації, де догматичність мислення часто возведена в абсолют;
- гумор – водночас і система психологічного захисту та саморегуляції, і важель впливу, і прояв індивідуальності (Крупельницька, Шпортун, 2016);
- самоідентифікація – як фокус свідомості особистості, так і структурування та переструктурування ідентичності, зокрема професійної, чи репрезентативної у віртуальності (Яблонська, 2003; Самоідентифікація особистості: філософський аналіз... 2018). Так само, вибір та набуття рольових образів, архетипів;
- індивідуалізація – набуття суб'єктом характерних якостей, здібностей тощо, зокрема шляхом трансформації зовнішнього впливу. Типовими прикладами набуття є: через навчання, отримання власного досвіду, переосмислення інформації та знань;
- персоналізація – реалізація власної особистості або індивідуальності. Петровський робить акцент на усвідомлення суб'єктом своєї особистості як суспільно значимої (Петровський, 1984), ми

- же – саме на реалізації. В соцмедіа проявляється особливо яскраво, часто набуваючи форм «аватарів», альтер его, рольових ігор;
- мотиваційні – потреби, мотиви, стимули, амбіції; інтереси, установки тощо, а також перетворення їх у замкнутий, постійно повторювальний процес (Цимбал, 2017; Мирончук, 2018), на самостимуляцію та самомотивацію. Самомотивація цьому випадку – контроль над власною суб'єктною активністю задля досягнення цілі або вирішення задач;
 - впливу (зараження, переконання, навіювання, маніпуляція). Саме за допомогою цієї групи психологічних механізмів здійснюється вплив суб'єкта на віртуальний і реальний простір, створюється та розширюється його суб'єктне поле – зокрема у соцмедіа.

Ці механізми забезпечують як суб'єктність та суб'єктну активність, так і їх розвиток, а при керованому процесі – формування (Смульсон, Мещеряков, Назар, 2020).

Психологічні механізми суб'єктності можуть бути умовно поділені на базові та комплексні. Комплексні механізми динамічно складаються з інших, в залежності від потреби.

Підкреслимо, що в межах дослідження ми висвітлили виключно механізми становлення суб'єктності. В той же час, на поточному етапі, схоже що все, чим управляє\структурує\підпорядковує\використовує суб'єктність – є, або можна розглядати (певною мірою) як її механізмами.

4.2. Соцмедіа та основні виклики розвитку суб'єктності

Під час пандемії коронавірусної інфекції COVID-19 звична діяльність суспільства зазнала (і продовжує зазнавати) значних трансформацій, особливо це позначилося на комунікаціях, а отже і суб'єктне поле зазнало значних змін. Найбільшої трансформації внаслідок зміни каналів та способів комунікації зазнали сфери праці, освіти, дозвілля та громадського життя: відбувається подальша атомізація суспільства (Мещеряков, 2019б), діджиталізація спілкування, прискорення переходу до змішаного та дистанційного режиму роботи та навчання (Розвиток суб'єктної активності дорослих у віртуальному просторі: монографія, 2018; Мещеряков, 2020г).

Незважаючи на чималі досягнення та можливості сучасної дистанційної освіти, організаційно та інфраструктурно суспільства виявилися не готовими до необхідності її масового використання. Її успішну реалізацію в умовах карантину ще більше ускладнюють такі психологічні чинники, як: ситуація невизначеності, дезорієнтація, емоційне та фізичне виснаження, брак мотивації, хвилі паніки та істерики, апатичність, пасивність, реактивність діяльності тощо (Мещеряков, 2020в, 2020г).

Ці (та інші) чинники можуть значно звужувати суб'єктне поле як конкретної спільноти, наприклад освітньої, так і окремих індивідів, тим самим прискорюючи його трансформацію відповідно до цілей та можливостей (Мещеряков, 2020б).

Відзначимо, що ефективність наявних технологій розвитку суб'єктної активності і суб'єктності значною мірою обмежується самомотивацією потенційних учасників, а, отже, важливим є поглиблення знань щодо взаємозв'язків між психологічними механізмами становлення суб'єктності. Вважаємо, що для більш ефективного розвитку суб'єктної активності з ефективним використанням психологічних механізмів становлення суб'єктності та охоплення ширшого кола населення, доцільно використовувати комплексний підхід із залученням більшої кількості ресурсів, а також здійснення довгострокового цільового впливу – використовуючи державну політику, ЗМІ, соцмедіа, навчальні установи, сім'ї і т. д. (Мещеряков, 2020г).

Важливими видаються також можливі механізми втрати суб'єктності в соцмедіа. Ми помітили, що розвиток суб'єктності та суб'єктної активності відбувається в соціальних мережах досить хаотично і, зокрема, за рахунок механізму «лайків». Персональна активність користувачів винагороджується «лайками», і спонукає створювати більш цікавий для їх аудиторії контент, або інфопривід для спілкування. А значить, існує і загроза втрати суб'єктності, в разі переорієнтації користувача з власних цілей, на цілі його аудиторії. Інакше кажучи, суб'єктна активність може, в такому випадку, формуватися віртуальним оточенням користувача, або, як варіант – суб'єктом стане аудиторія щодо користувача, який стане «об'єктом». Також загрозою, з якою може допомогти впоратися розвиток суб'єктної активності в інтернет-користувачів є явища конформізму, зокрема – штучного, який дуже поширений в медійному і віртуальних просторах, і поши-

реність їх використання щодня зростає. Створення «віртуального» – штучного або фейкового уявлення про явище, подію тощо, внаслідок штучного створення «масовості», може призводити до втрати суб'єктом частки суб'єктності і суб'єктної активності в цій ситуації, приводити до реактивності в діях, втрати ініціативи, дотримання чужим цілям тощо. (Mescheryakov, 2019). Підсумовуючи – механізми залежності є одним з чинників можливої втрати суб'єктності.

Так, становлення суб'єктності в контексті соцмедіа залежить як від поглиблення технологізації життя, так і від ефективності використання психологічних механізмів її розвитку, яке залежить від опрацьованості даної теми дослідниками і практиками.

Розглянемо, як відбувається розвиток та становлення суб'єктності в умовах карантину в контексті досвіду психологічної допомоги та соцмедіа (Mescheryakov, 2020; Мещеряков, 2020г). Великий обсяг даних для дослідження та аналізу феноменів, проявів, тенденцій суб'єктності та, зокрема, її психологічних механізмів надали дистанційні курси лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання (Мещеряков, 2018б; Розвиток суб'єктної активності дорослих у віртуальному просторі: монографія, 2018) на базі МОС Moodle, а саме «Тренінг з розвитку суб'єктної активності дорослих користувачів соціальних мереж» (<http://moodle.newlearning.org.ua/course/view.php?id=7>) (Мещеряков, 2019б), «Тренінг комунікативної компетентності и успешного общения» (<http://moodle.newlearning.org.ua/course/view.php?id=2>) і нові проекти: телефонна гаряча лінії з психологічної допомоги суспільству (організовано психологами Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України разом з Громадським об'єднанням «Небокрай») та «Група психологічної підтримки під час коронавірусу в соціальній мережі Фейсбук». (Адреса: <https://www.facebook.com/groups/psy.help.support>). Про конценцію створення цієї групи див. більш докладно 1.4.

Матеріали для нашого дослідження збирались як під час безпосередньої роботи з надання психологічної допомоги під час телефонного і онлайн консультування, так і опосередковано – в процесі комунікації всередині групи та дистанційних курсів, що дозволило виявити певні закономірності разом з поточними трендами впливу на суб'єктність та суб'єктну активність. Разом з тим проаналізовано свіжі дослідження впливу карантину на психіку: взаємозв'язки між

психологічними чинниками та стресом і депресією (Filgueiras, Stults-Kolehmainen, 2020), страх медпрацівників коронавірусної інфекції (Saqib Amin, 2020a, 2020b), форсування соціальної ізоляції (Pancani, Marinucci, Aureli, & Riva, 2020), результатів інтервенції за допомогою соцмедіа та вплив на благополуччя (Zhou, L., Xie, R., Yang, X., Zhang, S., Li, D., Zhang, Y. Wen, S. W. 2020).

Внаслідок карантину, введеного в усьому світі для запобігання поширення SARS-CoV-2, та його особливостей, на перший план вийшли питання мінімізації і подолання провідних чинників стресу, до яких належать: (Brooks, Dunn, Amlôt, Rubin, Greenberg, 2018; Brooks, Webster, Smith, Woodland ... 2020; Мещеряков, 2020b): тривалість карантину, страх інфікування, фрустрація та нудьга, неадекватність (нестача) базових запасів (наприклад, їжі, води, одягу чи житла), неадекватна інформація, стигматизація, фінансові втрати, фізична ізоляція тощо.

Рівень довіри до державних і наддержавних інститутів і інституцій – в разі низького, може також безумовно провокувати стрес, викликаний недовірою до їх рішень та інформації, а також викликати бездіяльність, непокору та саботування. Традиційні ЗМІ також постійно шукають актуальні та «гарячі теми», тримають споживачів в напрузі та створюють інформаційний тиск

Варто також зазначити, що стрес можуть викликати і соцмедіа, соціальні мережі, які часто заповнюють інформаційний вакуум внаслідок недостатності офіційної інформації, браку довіри до традиційних ЗМІ та влади плітками, матеріалами без доказів і підтверджень, відвертими фейками, дезінформацією, конспірологічними теоріями тощо; також соцмедіа є постійним каталізатором емоцій, вибухаючи хвилями обурення, паніки (Anneliese Depoux, Sam Martin, Emilie Karafillakis, MSc, Raman Preet, Annelies Wilder-Smith, & Heidi Larson, 2020), валу негативної інформації, і тому є значним стресовим чинником.

Відбувається під час карантину і посилення та актуалізація накопичених суспільних диспропорцій, проблем, що провокує і породжує суспільні потрясіння та кризові явища.

Стресові реакції можуть викликати і безпосередні дії і наслідки дій державних інституцій, їх не завжди очевидна адекватність викликам, послідовність, логічність та ефективність.

Відомо, що, чим вищий рівень стресу учасників, тим нижчий «обрій» проєктування (Дітюк, 2015), тобто чим більше стрес, тим більше знижується суб'єктність – адже від горизонту проєктування залежать, зокрема, можливості суб'єктності та суб'єктної активності, бо від нього залежать вибір пріоритетів, далекоюсяжність цілепокладання, проєктування і самопроєктування, планування та досягнуті результати тощо (Мещеряков, 2019б).

Оскільки карантинні обмеження побудовані навколо зменшення фізичних контактів між людьми, спілкування почало здійснюватися опосередковано, за допомогою технічних засобів, месенджерів та соцмедіа.

Зазначимо, що в кризових ситуаціях суспільства (пандемії, революції тощо) роль соцмедіа та соціальних мереж значно зростає, адже вони надають більше можливостей для комунікацій та публічних реакцій. В той же час, соцмедіа несуть суспільству і певні виклики, зокрема і для суб'єктності, колективної та індивідуальної.

Спираючись на отримані під час проведеного дослідження дані, висвітлимо основні виклики розвитку суб'єктності з боку соцмедіа в умовах карантину:

1. Значний приріст кількості «фейків», цілеспрямованої дезінформації та явищ «постправди», помножений на збільшений час перегляду соцмедіа внаслідок карантинних обмежень, часто призводить до занурення у викривлений світ, з подальшою дезорієнтацією, високим рівнем стресу, втрати довіри до суспільних інститутів та інституцій, розчаруванням і зниженню мотивації до реалізації власних цілей.

2. Широке поширення конспірологічних ідей, теорій змов, які розхитують та намагаються «перезаписати» наявні ментальні моделі світу. Індивід, замість власного саморозвитку та набуття суб'єктності, починає боротися з «вітряними млинами», діяти проти логіки та здорового глузду, реактивно розтрачуючи свій час та потенціал внаслідок маніпуляцій, замість конструктивної суб'єктної активності.

3. Булінг носіїв протилежних ідей, наприклад «невіруючих в карантин», «свідків святого карантину», «безмасочників» тощо. Відбувається поляризація та розкол суспільства, яке перетворюється в тролінг та травлю інакодумців, тим самим звужуючи їх можливості для суб'єктного розвитку. Ситуацію ускладнюють ідейні і ціннісні переконання, політичні вподобання та інші відмінності.

4. Стигматизація, а особливо страх стигматизації (Corrigan, Larson, Rusch, 2009; Pearl, 2020), який веде до зменшення суб'єктної активності, а тому – до зменшення суб'єктності та її розвитку.

5. В умовах руйнування звичних каналів комунікації (Meng Yu, Zhiyong Li, Zhicheng Yu, Jiabin He & Jingyan Zhou, 2020), людина може перетворюватися на пасивного споживача інформації та діяти реактивно, в неї звужується суб'єктне поле. Виклик розвитку суб'єктності очевидний – це опанування іншими каналами спілкування, передусім соцмедіа, знаходження свого місця в інформаційному полі та вибудовування свого суб'єктного поля (простору). Суб'єктне поле цьому випадку – простір, певний простір, в якому індивід або спільнота має суб'єктний вплив і здійснює суб'єктну активність.

6. Поглинання власною інформаційною бульбашкою – коли внаслідок зменшення диверсифікації інформаційних каналів та випадіння з різноманітних інформаційних бульбашок оточення (або інформаційна бульбашка) починає домінувати, формувати повістку дня, продукувати потік інформації, моду, моделі діяльності тощо, внаслідок чого втрачається ініціатива, відбувається переорієнтація з власних цілей на поточні «подразники», наприклад – на втягування в розмови, суперечки, змінюється стиль життя. Виклик полягає в тому, наскільки вибір в таких випадках є суб'єктним, самостійним.

7. Соцмедіа можуть бути каналізаторами агресії та інших емоцій, спрямовуючи їх на хайпові теми. Їх джерелами можуть бути як стихійні, так і штучні, акцентовані інформаційні поводи. Одним з наслідком є типовий «ефект натовпу», в якій суб'єктність розчиняється. Ще одним наслідком є поляризація суспільних думок, з подальшими конфліктними ситуаціями та широкими можливостями для маніпуляцій.

8. Набуття та застосування психологічних механізмів, які обмежують та зменшують суб'єктність. Наприклад, психологічні механізми соціального зараження, конформізму, контрпродуктивне та реактивне застосування психологічних захисних механізмів тощо, замість свідомого вибудовування ланцюжків психологічних механізмів, які підтримують та розвивають суб'єктність.

9. Надання широких можливостей для втечі від реальності, нон-стоп розваг, «випадіння з життя», включення реактивності, прокрастинації тощо разом з незапланованим збільшенням вільного

часу помножує цей вплив соцмедіа на життя. Розвиток суб'єктності під час такої активності є мінімальним.

10. Спрощення подання інформації, або подання з однобічним висвітленням – може розвивати або підтримувати механізми некритичного сприйняття інформації, тобто до зменшення критичності мислення.

11. Емоційне забарвлення інформації – може вимикати децентрацію мислення та вмикати ірраціональні реакції.

12. Карантин проходив під гаслом соціального дистанціювання (Wilder-Smith, & Freedman, 2020), замість фізичного, що напряму зменшувало можливості побудови суб'єктного поля та впливу на нього, реалізації планів тощо, адже чимала кількість людей сприйняла це буквально, і значно скоротила контакти, навіть в соцмедіа, а також інші віртуальні та технічно опосередковані.

13. Атомізація суспільства, внаслідок фізичного та соціального дистанціювання призвела до змін в моделях суспільного життя, як то соціалізація, виховання, побут, робота тощо. З одного боку, це шанс розвинути суб'єктність, а з іншого – втрачені вже набуті суб'єктні позиції та час, затрачений на адаптацію.

14. Брак довіри як до джерел інформації, так і в цілому, що викликає валом інформації, яка суперечить одна одній. Навіть медіа грамотним людям з критичним мисленням буває важко розібратися в цьому потоці, та знайти правдивий, раціональний, підтверджений фактами контент. Брак довіри породжує особливості розвитку суб'єктності, адже індивід постійно в усьому сумнівається (і в собі теж) та може потрапити в нескінченне коло рефлексій, з якого доволі важко вийти та перейти до, власне, реалізації суб'єктності через суб'єктну активність.

15. Інформаційний тиск – потік інформації, особливо емоційно забарвленої, перевантажує психіку та викликає стрес, а в умовах карантину і паніку і людина вимушена деякий час відновлювати сили, часто «пливучи за течією», та реактивному реагуванню на події, цілі, життя в цілому (Saqib Amin, 2020a). Інформаційний тиск також підвищує емоційне вигоряння (Кулик, 2020).

16. Викликання залежностей, наприклад до постійного потоку новин, гортання стрічки у соціальних мережах тощо.

На нашу думку, з метою профілактики означених викликів розвитку суб'єктності та зниженню негативу, зокрема від соцмедіа, ми пропонуємо докласти всіх необхідних зусиль для подолання та профілактики

стресу, конфліктних ситуацій, загрозам суб'єктності тощо шляхом: комплексного підходу до проблем профілактики та розвитку, чіткого та послідовного інформування населення; створення психологічних, освітніх та культурних проєктів з розвитку суб'єктності та її механізмів; спрямування та належна координація зусиль соціальних служб, психологів, поліції, інших інституцій (Рекомендації VIII міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми», 2020).

Важливим для суспільства, з огляду на виявлені виклики розвитку суб'єктності та особливості карантину з приводу SARS-CoV-2, є: розробка, апробація та впровадження в суспільне життя методичних, психолого-педагогічних тощо рекомендацій з інформаційної та медіа психогігієни; розробка навчальних програм і проєктів з медіа грамотності та критичного мислення, зокрема онлайн і дистанційно, для нейтралізації негативного впливу з боку ЗМІ та соцмедіа (Рекомендації VIII міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми», 2020).

4.3. Експериментальне дослідження психологічних механізмів розвитку суб'єктності у соцмедіа

Наше експериментальне дослідження психологічних механізмів розвитку суб'єктності у соцмедіа відбувалося як у інтернет-тренінгах, так і у Фейсбук групах. Проєктування підтримувальних і розвивальних інтернет-ресурсів ми проаналізуємо на прикладі групи у соціальній мережі Facebook, створеної у 2020 році на початку карантину психологами лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Цей ресурс отримав назву «Група психологічної підтримки під час коронавірусу» (покликання: <https://www.facebook.com/groups/psy.help.support>). Визначено, що ця група створена для надання рекомендацій і достовірної інформації щодо коронавірусу, взаємодопомоги, психологічної підтримки та координації зусиль. Проєкт групи та модель її діяльності спроектовано відповідно до розробленого психологічного підґрунтя взаємодопомоги, саморозвитку і взаєморозвитку під час карантину (більш докладно про теоретичні засади роботи групи див. 1.4). Урахо-

увалися також наші можливості для надання психологічної допомоги населенню під час впроваджених і очікуваних карантинних обмежень в країні (Мещеряков, 2020а, 2020б; Мещеряков & Назар, 2020; Смульсон, 2020; Смульсон, Мещеряков, Назар, 2020).

Аналіз чинників стресу значно допоміг нам в організації та моделі реалізації психологічної допомоги (і не тільки) в межах проєкту «Група психологічної підтримки під час коронавірусу» в соціальній мережі Фейсбук. Це відкрита група, кількість її учасників – була близько 100 в найбільш емоційно та фізично важкі перші тижні епідемії та карантину. Активність організаторів та учасників була найбільшою на початку запровадження карантину, і зменшувалася з плином часу та подальшим зняттям обмежень (Смульсон, Мещеряков, Назар, 2020).

Проаналізуємо основні психологічні засади проєктування контенту та взаємодії в групі, в результаті яких була досягнута як відкрито поставлена мета (див. вище), так і неявно очікувані результати, пов'язані зі становленням суб'єктності користувачів (Смульсон, Мещеряков, Назар, 2020).

Відповідно до основної мети створеної групи, найважливішим аспектом ми вважали надання учасникам достовірної інформації щодо подій навколо коронавірусної пандемії. Однак зрозуміло, що інформаційна ситуація весь час супроводжувалась (і продовжує супроводжуватися) поляризацією точок зору, інколи з неадекватними перебільшеннями або, навпаки, ігноруванням небезпеки. Досвід показує, що носії відповідних протилежних точок зору дуже рідко зустрічаються в мережевій взаємодії, створюючи власні «інформаційні бульбашки». Спроектований підхід пропонував, навпаки, відкрите обговорення цих суперечностей на сторінці групи з використанням децентрації як інтелектуальної метакогніції (Смульсон, 2003; Дистанційне навчання: психологічні засади, 2012; Смульсон, Мещеряков, Назар, 2020), що передбачає, зокрема, повагу до іншої точки зору, збагачення нею власної думки. При цьому ми постійно здійснювали професійну роботу з фейками, працювали над цілеспрямованим фільтруванням фейкової інформації, а якщо вона попадала в групу, вичлененням такої інформації та її обговоренням, переконливим доведенням її неадекватності (Смульсон, Мещеряков, Назар, 2020).

До серйозного професійного обговорення психологічних проблем перебування на карантинній самоізоляції було залучено, передусім, колег – психологів найвищого професійного рівня, фахівців майже з усіх напрямів психології (рис. 4.3.1).

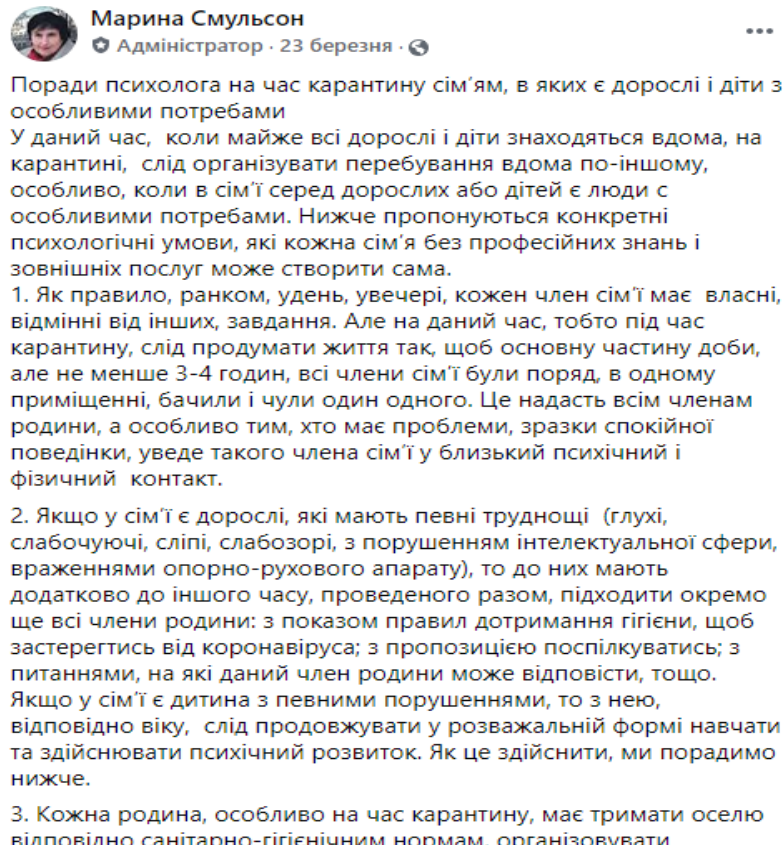


Рис. 4.3.1. Допис, опублікований адміністратором у «Групі психологічної підтримки під час коронавірусу» соціальної мережі Facebook (автор тексту – доктор психологічних наук, професор НПУ імені М. П. Драгоманова Л. І. Фомічова)

В групі обговорювалися також і точки зору відомих фахівців суміжних наукових напрямів, наприклад, філософсько-соціологічний підхід Юваля Ной Харрарі, думки класика педагогіки Шалви Амонашвілі, Білла Гейтса тощо (Смульсон, Мещеряков, Назар, 2020).

Також на сторінці групи публікувалися матеріали координаційного характеру, зокрема – телефони гарячих ліній влади, психологів, медиків та інших державних і недержавних служб і організацій. Можливість швидкого доступу до необхідної інформації, або знання про її наявність мали характер підтримки, зменшували рівень стресу.

су користувачів. Фахівцям, зокрема, медикам, психологам, надавали актуальні рекомендації щодо дій під час карантину (Смульсон, Мещеряков, Назар, 2020).

У групі послідовно розглянуто декілька найважливіших, на нашу думку, психологічних проблем перебування дорослих на карантині у самоізоляції. Це такі аспекти, як психологічні особливості здійснення професійної діяльності у дистанційному форматі, розвиток і саморозвиток у зв'язку з вільним часом, проблеми дистанційного навчання дітей, спілкування з дітьми щодо карантинних проблем. Велику увагу було приділено специфіці переживання самоізоляції та психологічної підтримки різних вікових категорій: дітей, молоді, людей середнього і похилого віку. Висвітлювалися гендерні та сімейні проблеми, проблеми запобігання конфліктам тощо. Пропонувалися практичні поради з урізноманітнення побуту та сімейного дозвілля під час карантину, особливостей спілкування в умовах фізичного дистанціювання, полегшення адаптації до нього, практичні поради з реорганізації побуту, роботи, дозвілля та інших сфер життя. Серйозну увагу приділено проблемі проживання та переживання карантинного стресу дорослими і дітьми з особливими потребами, сім'ями зі складними дітьми (Мещеряков, 2020a; Smulson, Mescheryakov, Nazar, 2020).

Так, група відкривалася запрошенням до саморозвитку та самовдосконалення за допомогою системи відкритих розвивально-психологічних тренінгів, розроблених лабораторією сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Ми пропонували для користувачів переконання, що карантин, викликаний пандемією коронавірусу, створив сприятливий контекст для самонавчання та саморозвитку. З одного боку, у користувачів з'явилося більше вільного часу (вони працювали дистанційно, а деякі, на жаль, під час карантину взагалі не працювали), з іншого, складний період невизначеності логічно було супроводжувати не розгубленістю та бездіяльністю, а зростанням вмотивованості до психологічних змін. При цьому акцент було зроблено на ті можливості тренінгів для суб'єктного, інтелектуального та особистісного розвитку, що пов'язані саме з контекстом карантину. Це актуалізація додаткових ресурсів для навчання поза межами стандартної вищої та середньої освіти, особливо дистанційних ресурсів, загострення у зв'язку з каранти-

ном потреб дорослих людей в психологічних змінах та саморозвитку. Групова форма тренінгової роботи надала контекст для здійснення більш широких соціальних контактів, спілкування з різними людьми, залучення до групової динаміки, інакше кажучи, допомагає переборювати дефіцит спілкування та відчуття самотності (Смульсон, Мещеряков, Назар, 2020).

Принципово, що за допомогою розроблених інтернет-тренінгів можливо здійснювати розвиток інтелекту та суб'єктності, що особливо актуально під час пандемії і карантину, коли користувачі часто перебувають у стані стресу, невизначеності, стикаються з панічними настроями, фейками, неперевіреними чутками, масовим навіюванням тощо; формувати ясні цілі, та розробляти та корегувати індивідуальні схеми досягнення бажаних результатів (Смульсон, Мещеряков, Назар, 2020).

Для організації та здійснення дистанційного навчання у форматі інтернет-тренінгів в якості технологічних платформ ми використовували модульну систему управління навчальними курсами Moodle (Мещеряков, 2014; Мещеряков, Назар, 2014), соціальну мережу Facebook, інтернет-месенджери (особливо такі, що підтримують відео-зв'язок) та інший інструментарій (Смульсон, Мещеряков, Назар, 2020).

Опубліковані в групі матеріали на тему організації дистанційної освіти не обмежувались рекомендаціями щодо розроблених у лабораторії тренінгів для дорослих. Обговорювались також болючі проблеми дистанційної шкільної, вищої та додаткової освіти, на жаль, як правило, організованої без урахування психологічних досліджень з цієї проблематики, публікувались посилання на вебінари та інші наукові і консультативні матеріали, зокрема, тези і рекомендації VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми», яка проходила паралельно (Рекомендації VIII міжнародної науково-практичної інтернет-конференції ..., 2020). Коментувались складнощі у здійсненні дистанційного формату професійної діяльності, як і решта проблем, з відповідними гумористичними коментарями, як вербальними, так і зображувальними (рис. 4.3.2).



Dimitry Mescheryakov поширив допис.

Адміністратор · 8 квітня ·



Andrii Ganul додав нову світлину до альбому Карикатури, ілюстрації, малюнки...

8 квітня ·

Карантинки...

© Gatis Sluka

Рис. 4.3.2. Карантинки. Не дуже зручно працювати вдома...

Принциповим моментом у проектуванні групи ми вважаємо не тільки те, що саме обговорювалось, але й як саме подався відповідний контент, як відбувалися дискусії. Активний обмін думками, продуктивні дискусії між учасниками групи дозволив створити канали комунікації, через які «спускалася пара», надавалася та отримувалася психологічна підтримка. Спеціально культивувалася адекватна культура комунікації з широким застосуванням взаємоповаги, гумору, оптимізму та проактивної, суб'єктної позиції (Смільсон, Мещеряков, Назар, 2020).

Про децентрацію в оцінці різних точок зору вже йшлося вище. Проблеми фільтрації постів адміністраторами в групі взагалі не виникало, оскільки з самого початку роботи був установлений дух взаємодовіри та взаєморозуміння, а коли хтось і приносив до групи «фейки», вони також обговорювались і переконливо позначались, як такі. Це було пов'язано, зокрема, з оптимальною, з нашої точки зору, кількістю

учасників – майже 100 (однак з усіх кінців світу). Це було достатньо для нашої мети – забезпечити взаємодопомогу та взаємну психологічну підтримку учасників, надати їм можливість для саморозвитку і самовдосконалення. Можна стверджувати, що в групі була наявна і відчувалася всіма учасниками спільна мета, дружня спільна робота на результат. Тобто, була створена «інформаційна бульбашка» з атмосферою впевненості, безпеки та професіоналізму, що мала не тільки безумовний заспокійливий і підтримувальний ефект, але й ефект розвивальний (Смутьсон, Мещеряков, Назар, 2020).

Цікаво, що в групі вдалося відійти не тільки від гонитви за кількістю учасників, але й від звичної «гри» соціальних мереж – лайкових та інших оцінок. Замість цього, точка зору, вказана у певній формі, супроводжувалась або серйозним коментарем, або, інколи, не менш серйозною подякою автору або адміністратору, який розмістив корисний матеріал. Варто звернути особливу увагу на гумор, що використовувався в групі у повній відповідності до прислів'я: «Кидайте людині, яка тоне у морі життя, рятівний круг гумору» (Смутьсон, Мещеряков, Назар, 2020).

При цьому авторами гумористичних постів і коментарів були не тільки й не стільки адміністратори групи, як її учасники.



Рис. 4.3.3. Закохані лікарі...

Однак ми не обминали і сентиментальних моментів, апелюючи до теплих людських почуттів як джерела позитивних емоцій, так необхідних дорослим людям під час карантинної самоізоляції (рис. 4.3.3) (Смульсон, Мещеряков, Назар, 2020).

Крім того, задля надання альтернативи стандартному контенту в соціальних мережах, пропонувалася значна кількість інформації розважально-розвивального характеру – гумористичного, оптимістичного та романтичного, зокрема, посилення на цікаві відео, трансляції культурних заходів, фільми тощо, що сприяло зниженню стресу та переспрямуванню фокусу уваги на більш корисні з точки зору психологічного самопочуття мережеві активності. За це, звичайно, варто подякувати діячам культури з усього світу, які у період загальносвітового карантину відкривали доступ до таких знакових культурних подій, що досі залишалися недоступними для широкого загалу, а відкрите посилення на них в Інтернеті здавалося взагалі неймовірним. Принциповим моментом суб'єктного ставлення до ситуації карантину ми вважали психологічну готовність до ефективного виходу з нього, зі збереженням розвивального потенціалу і набутого досвіду взаємодії (рис. 4.3.4).

На закінчення зазначимо, що одним із так званих «слів року», які кожного року визначаються Оксфордським словником, у цьому році запропоновано обрати *social bubble* (дослівний переклад – «соціальна бульбашка»). Мається на увазі коло спілкування під час коронавірусних обмежень, що дозволяє уникнути повної ізоляції. Наше дослідження свідчить, що при психологічно обґрунтованій організації контенту та спілкування в соціальних мережах можна говорити не тільки про уникнення ізоляції, але й про великий потенціал взаємної підтримки, збереження і розвитку суб'єктності (Смульсон, Мещеряков, Назар, 2020).

Ефективність такої взаємодії між учасниками групи та результат у вигляді зменшення стресу, поліпшення емоційного і фізичного самопочуття тощо було підтверджено як при прямому онлайн спілкуванні, так і опосередковано, у вигляді реакцій на події в світі та матеріали і дискусії, розміщені в групі. Можна говорити про становлення суб'єктного, відповідального за себе та інших підходу з правильним прогнозуванням розвитку ситуації, адекватною оцінкою власних сил, наявністю планів дій на певний час та аналізом різних можли-

вих сценаріїв розвитку подій. Розвиток суб'єктності учасників групи в процесі групової комунікації та підвищення суб'єктної активності спричинили їх перетворення з пасивних споживачів інформації на активних творців власного віртуального простору. Крім того, можна говорити і про розвиток інтелекту користувачів, оскільки значно зріс рівень переосмислення контенту, застосування критичного мислення до подій, висвітлених в інформаційному просторі, ефективно працювали основні інтелектуальні метакогніції, а саме інтелектуальна ініціація, рефлексія, децентрація, стратегічність інтелекту (Смульсон, Мещеряков, Назар, 2020).



Рис. 4.3.4. Життя після...

Оцінюючи, як відбувався розвиток суб'єктності під час надання такої форми психологічної допомоги, як група підтримки в соціальній мережі Facebook, то він відбувався переважно завдяки саморозвитку учасників, набутті навичок і психологічних механізмів саморозвитку, відповідальності за власне життя, критичному мисленню, прогнозуванню наслідків, цілепокладанню, проєктуванню діяльності та створенню умов для суб'єктної активності. Одними з наслідків розвитку їх суб'єктності та суб'єктної активності стало їх перетворення з пасивних споживачів інформації на активних творців власного контен-

ту, а також значно зріс рівень переосмислення спожитих матеріалів, застосування критичного мислення під час перебування в інформаційному просторі (Мещеряков, 2020г).

Відзначимо, що суб'єктний, відповідальний за себе та людей навколо підхід, значно знижує стрес від карантину, адже добровільний, усвідомлений карантин є менш стресовим. Оскільки правильне прогнозування розвитку ситуації, оцінка власних сил, покладання на них, наявність планів дій на певний час та різні можливі сценарії розвитку ситуації теж позитивно впливає на рівень стресу та допомагає залучити необхідні ресурси заздалегідь, або мати уявлення де їх можна взяти в разі необхідності (Мещеряков, 2020в). Тому, розвиток суб'єктності та суб'єктної активності дозволяє керувати рівнем власного стресу (Мещеряков, 2020г).

Разом з тим, продовжувався «Інтернет-тренінг з розвитку суб'єктної активності дорослих користувачів соціальних мереж» у віртуальному освітньому середовищі на базі інтернет-сайту лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України <http://moodle.newlearning.org.ua>, з використанням системи дистанційного навчання Moodle, Google Forms, групи лабораторії у соціальній мережі Facebook <https://www.facebook.com/groups/322658487796009>. Тестування пройшли 68 осіб з 2017 по 2020 рік. Основні соціометричні показники вибірки показано на рис. 4.3.5–4.3.8.

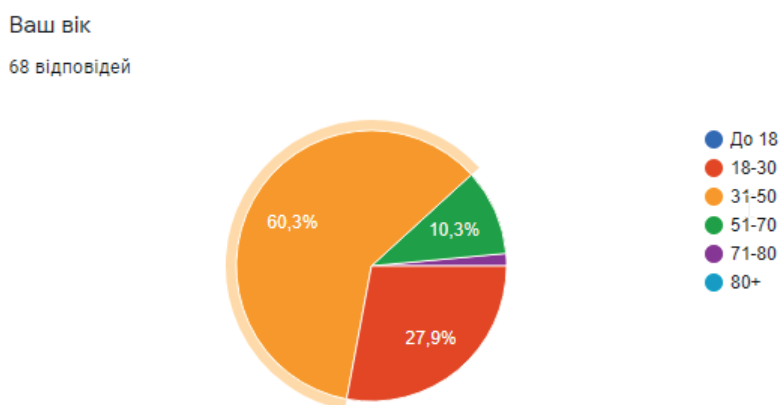


Рис. 4.3.5. Групи досліджуваних, виділені за віковим критерієм

Ваша освіта
68 відповідей

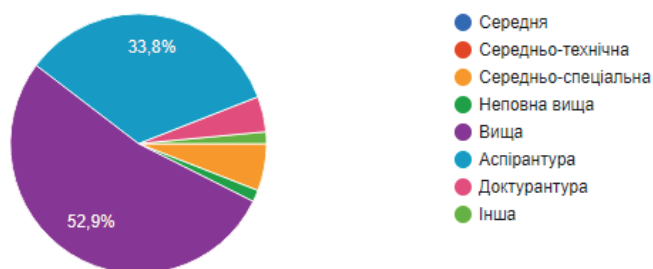


Рис. 4.3.6. Групи досліджуваних, виділені за критерієм освіти

Ваше місце проживання
68 відповідей

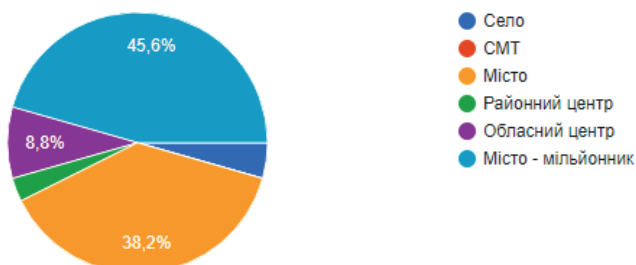


Рис. 4.3.7. Групи досліджуваних, виділені за критерієм місця проживання

Ваша стать
68 відповідей

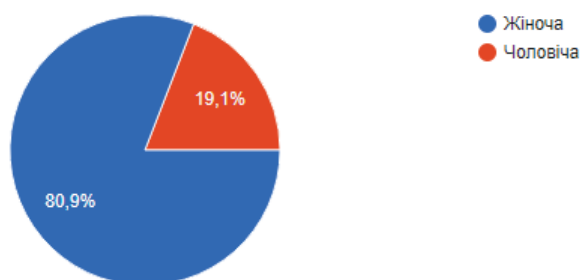


Рис. 4.3.8. Групи досліджуваних, виділені за гендерним критерієм

Проведений ієрархічний кластерний аналіз даних, отриманих завдяки інтернет-тренінгу (Мещеряков, 2019б) показав (далі в дужках – зазначені шкали на Рис. 4.3.8), що існує подібність між даними опитувальника суб'єктної активності (3) та даними опиту-

вальника цілепокладання (22); даними опитувальника цілепокладання (20), даними тесту життєвої орієнтації – переглянутого М. Шеєра та Ч. Карвера (LOT-R, Scheier, Carver) (24) та шкалою тесту «Здатність до прогнозування» Л. А. Регуш (32); даними опитувальника суб'єктної активності (5) та даними шкали децентрації опитувальника емпатії М. Девіса (12); даними тесту життєвої орієнтації – переглянутого М. Шеєра та Ч. Карвера (LOT-R, Scheier, Carver) (26); даними шкали толерантності до невизначеності Баднера в адаптації Т. В. Корнілової (52) і даними опитувальника суб'єктної активності (9); даними тесту життєвої орієнтації – переглянутого М. Шеєра та Ч. Карвера (LOT-R, Scheier, Carver) (25, 29) з даними тесту «Здатність до прогнозування» Л. А. Регуш (35); даними шкали децентрації опитувальника емпатії М. Девіса (14) та даними опитувальника цілепокладання (18); даними шкали децентрації опитувальника емпатії М. Девіса (11) з даними тесту «Здатність до прогнозування» Л. А. Регуш (31); даними тесту «Здатність до прогнозування» Л. А. Регуш (42) з даними шкали толерантності до невизначеності Баднера в адаптації Т. В. Корнілової (49); даними опитувальника цілепокладання (19) з даними шкали толерантності до невизначеності Баднера в адаптації Т. В. Корнілової (50); даними опитувальника «Рівень суб'єктивного контролю – варіант А» (40) та даними шкали толерантності до невизначеності Баднера в адаптації Т. В. Корнілової (51).

Це доводить, що розвиток суб'єктності та суб'єктної активності корелює з рівнем вмотивованості до саморозвитку та загальною прогностичністю, а інтелектуальна ініціація, децентрація та інші інтелектуальні метакогніції пов'язані з суб'єктною активністю, що підтверджено виявленими кореляціями між рівнем суб'єктної активності та відповідними методиками дослідження суб'єктної активності (Мещеряков, 2019б). Можна вважати, що емпірично доведено: суб'єктність тісно пов'язана з виокремленими механізмами її становлення: мотивацією, прогнозуванням, децентрацією, самоактуалізацією, цілепокладанням, рефлексією, самонавчанням. Інші механізми становлення суб'єктності, зазначені у розділі 4.1, звичайно потребують більш докладних досліджень, але вже зараз зрозуміло їх велику роль в системі суб'єктності та її становлення.

Подальше вивчення взаємодії соцмедіа та суб'єктності; дослідження психологічних механізмів становлення суб'єктності в умовах

віртуального простору, зокрема спроектованого; вивчення взаємозв'язків психологічних механізмів суб'єктності; виявлення особливостей суб'єктної активності під час кризових явищ як суспільних, так і індивідуальних; поглиблення знань про суб'єктне поле.

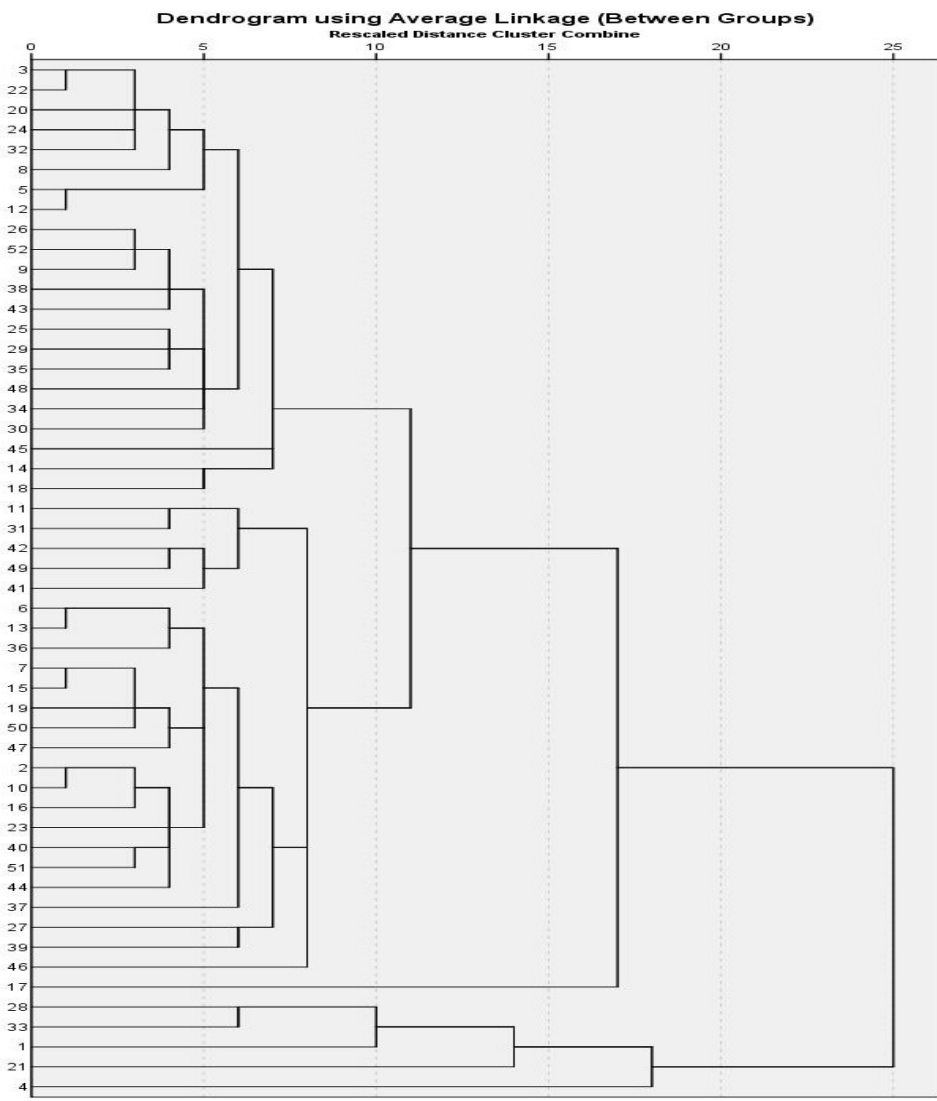


Рис. 4.3.9. Результати математичної обробки даних – ієрархічний кластерний аналіз у вигляді дендрограми (Мещераков, 2019б)

Отже, в проведеному аналізі становлення суб'єктності в контексті соцмедіа розроблено психологічні моделі системи суб'єктності та суб'єктної активності. Визначено та описано основні психологічні механізми становлення суб'єктності, а саме: рефлексії, оцінювання, самоактуалізація, екзистентність, цілепокладання, прогнозування,

проектування діяльності, структурування та переструктурування орудійно-сміслових схем діяльності, ієрархізація стратегій, пріоритизація, зміна рефлексивної позиції, самонавчання, переструктурування ментальних моделей, комунікація, децентрація мислення, гумор, самоідентифікація, індивідуалізація, персоналізація, мотиваційні, впливу.

Запропоновано та дано визначення терміну «суб'єктне поле», яке означає певний простір, в якому індивід або спільнота має суб'єктний вплив і здійснює суб'єктну активність.

Представлений огляд поглиблює знання як впливу соцмедіа на суспільні процеси, так і на феномен суб'єктності, що дозволяє оцінити ситуацію, відслідкувати тенденції соцмедіа під час кризових явищ, особливо щодо карантину, запровадженого під час коронавірусної інфекції SARS-CoV-2.

Визначено основні виклики розвитку суб'єктності з боку соцмедіа, та які саме загрози чи особливості впливу вони передбачають для суб'єктності. Висвітлено найбільші чинники стресу під час карантину.

Зазначено, що виклики розвитку суб'єктності з боку соцмедіа значні, і поширеність коронавірусної інфекції та запровадженого для її запобігання карантину їх примножують, особливо такі чинники як стрес, хвилі паніки тощо.

Визначено, що механізми залежності є одним з чинників можливої втрати суб'єктності.

Проведено експериментальне дослідження психологічних механізмів становлення суб'єктності у соцмедіа, в процесі якого емпірично доведено, що суб'єктність тісно пов'язана з наступними механізмами її становлення: мотивацією, прогнозуванням, децентрацією, самоактуалізацією, цілепокладанням, рефлексією, самонавчанням.

Підкреслено, що для ефективного становлення суб'єктності у соцмедіа необхідно вибудовувати та організовувати правильно спроектовану систему суб'єктності у віртуальному просторі, з актуалізацією її механізмів, допомагати індивідам вибудовувати гармонійне, ресурсне суб'єктне поле.

Визначено перспективні напрями досліджень психологічних механізмів розвитку суб'єктності.

Дослідження корисне для розробки ефективних та комплексних заходів зі зменшення та нейтралізації негативного впливу соцмедіа на суспільство та індивіда, і підсилення – позитивного, зокрема – психологічних та освітніх.

Розділ 5.

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ АКТИВІЗАЦІЇ СУБ'ЄКТНОСТІ У ПЕРІОД ГЕРОНТОГЕНЕЗУ ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

5.1. Дослідження проблеми суб'єктності людини в період геронтогенезу

Історія науки знає низку проблем, актуальність яких є перманентною на всіх етапах її розвитку від переднаукового до постнеокласичного, одна з них – дослідження категорії «суб'єкт». Запроваджена у філософію Аристотелем, зазначена категорія і сьогодні перебуває в тезаурусі низки наукових дисциплін і є предметом міждисциплінарного дослідження. Більш повне дослідження розвитку суб'єкта в онтогенезі стало можливим із середини ХХ століття, чому сприяли зміни в демографічній структурі суспільства. Виник новий соціальний феномен – збільшення тривалості життя людини, що потребувало вивчення специфіки розвитку в період старіння і старості з метою максимальної реалізації людського потенціалу упродовж всього онтогенезу.

Пізнання природи суб'єктності пов'язане з вивченням його психологічних механізмів, дослідження яких становить значні труднощі внаслідок невирішеності фундаментальних гносеологічних проблем психології. Неоднозначність категоризації породжує проблему відсутності смислової строгості психологічних категорій, внаслідок чого відбувається нівелювання меж наукового і життєвого знання.

Найважливішою проблемою є складність створення валідних методів для опису явищ, які емпірично є проблематичними, але які варто розглядати як механізми активізації суб'єктності. Так, наприклад, Л. І. Воробйова вказує на неможливість строгого наукового обґрунтування зазначеного терміна, обґрунтовуючи свою позицію тим, що смисловим ядром суб'єктності є не активність, а свобода, яка здатна протистояти детермінації. Автор наголошує на складності дослідження зазначеного феномена внаслідок того, що пізнання його специфіки виходить за межі природознавства (Воробйова, 2010).

Ще однією фундаментальною гносеологічною проблемою є суб'єктивізм концептуалізації, що дає можливість досліднику розширено тлумачити психологічні феномени. Тому, потрібно констатувати, що специфіка поняття «психологічний механізм суб'єктності» має різне прочитання дослідниками і залишається дискусійною. Все перераховане вище дає можливість досліднику розглядати межі зазначеного явища гранично вільно і широко.

Для вивчення особливостей розвитку людини в період геронтогенезу важливе значення мають теорії гетерохронності (Б. Г. Ананьєв, М. Д. Александрова та ін.). Свого часу С. Л. Рубінштейн запропонував суб'єктно-діяльнісний підхід. Він зазначав, що в процесі життєдіяльності у людини виробляється вміння не тільки відшукати засоби для вирішення завдань, а й визначити самі завдання і мету життя (Рубінштейн, 1989). Його послідовники (А. В. Брушлінський, О. Г. Асмолов, К. О. Абульханова, В. П. Зінченко, М. Л. Смульсон та ін.) продовжували і продовжують розробляти проблему суб'єктності людини.

Ми дотримуємося концепції А. В. Брушлінського про суб'єктний підхід у психології людського буття, який ґрунтується на ціннісних та смислових контекстах життя суб'єкта і є продовженням суб'єктно-діяльнісного підходу С. Л. Рубінштейна. А. В. Брушлінський дуже точно зазначає, що формування суб'єкта відбувається не тільки в процесі діяльності, а й вся специфіка буття людини з її переживаннями, роздумами, сприйняттям і тому подібне формує її суб'єктність упродовж всього періоду онтогенезу і дослідження його феноменів дає можливість цілісного вивчення людини як суб'єкта буття і, як наслідок, – діяльності (Брушлінський, 2000, 2003). Такий підхід особливо актуальний для вивчення специфіки психологізму людини в завершальному періоді онтогенезу, особливо в його пізньому періоді геронтогенезу, коли основні види діяльності, властиві для людини, зазнають значних змін у структурі її буття, але актуалізуються недіяльнісні феномени – переживання, споглядання, розуміння тощо, завдяки яким розвиток суб'єктності має потенцію до продовження аж до часу завершення біологічного життя людини.

За останнє десятиліття збільшилася кількість досліджень людини в період пізньої дорослості. В цих дослідженнях відображено основні екзистенційні проблеми, вирішення яких значною мірою залежить від рівня розвитку суб'єктності людини. Н. Laseulle і J. Vaars за результа-

тами свого дослідження підтверджують визначальну роль потенційних здібностей людини в пізньому віці, яка здатна протистояти соціальним стереотипам і установкам, і запроваджують термін «контрресурс» для їх позначення. Зазначені потенційні можливості можна розглядати як прояв суб'єктності. (Laceulle, Vaars, 2014). Paolo Spagnoletti и Andrea Resca провели дослідження, яке спрямоване на вивчення можливості набуття сенсу існування людини в період старіння за допомогою використання соціальних мереж (Spagnoletti, Resca, 2015).

В межах феноменологічного підходу Els van Wijngaarden, Carlo Leget та Anne Goossensen, описуючи складну можливість розв'язання екзистенційних проблем у старості (втрата сенсу, соціальна дистанційованість, проблеми особистого завершення життя), намагаються вирішити морально-етичну проблему сучасного соціуму шляхом легалізації евтаназії для людей старше 70 років у разі визнання ними неможливості психологічного подолання зазначених вище проблем (Wijngaarden, Leget, Goossensen, 2015).

Sarah Lamb в основі успішного старіння розглядає незалежність старої людини і відповідність сучасного емоційно-психологічного стану на рівні минулих років (Lamb, 2013). Звичайно, економічна незалежність, здатність до фізичної самостійності, безперечно, є дуже важливими факторами створення оптимального сценарію старіння, але критично недостатніми. Саме адекватна робота психологічних механізмів суб'єктності може сприяти активізації не тільки психологічних, а й фізичних сил, що може, деякою мірою, компенсувати матеріальну дефіцитарність, тоді як матеріальна забезпеченість без активізації психологічних механізмів суб'єктності не здатна оптимізувати специфічні екзистенційні проблеми досліджуваного періоду, що переконливо показують результати нашого дослідження.

У зрілому віці людина може досягти апогею розвитку, чому сприятиме активізація спеціальної роботи над собою від інтелектуальної до фізичної, яку М. Л. Смульсон пропонує називати «діяльністю саморозвитку», беручи до уваги той факт, що механізмом розвитку в старості є суб'єктно зумовлене самопроєктування (Смульсон, 2009). Автор бачить специфіку розвитку суб'єктності в старості в тому, що мінімізовано елементи розвитку, здійснювані в організованих соціумом умовах.

М. В. Єрмолаєва, досліджуючи проблеми старіння, стверджує, що інтеграція життєвого досвіду поєднана з інтенцією до розширення меж особистості у світі і з освоєнням нових форм самоздійснення, тобто із суб'єктною позицією літньої людини (Єрмолаєва, 2007). Люди пізнього віку змушені орієнтуватися не тільки в новій зовнішній ситуації, а й реагувати на зміни в самих собі (Смульсон, 2013; Костенко, 2005).

Один із способів реалізації суб'єктності є розвиток творчого потенціалу людини. Цю тему досліджували й досліджують В. М. Бехтерев, Б. Г. Ананьєв, Г. С. Костюк, Б. М. Теплов, О. М. Матюшкін, Я. О. Пономарьов, Н. В. Кузьміна, А. В. Брушлінський, Е. де Боно, Г. Я. Буш, Т. В. Кудрявцев, О. К. Тихомиров, В. А. Роменець, В. О. Моляко та інші.

Досліджуючи проблему психологічних механізмів суб'єктності в період геронтогенезу, ми відзначили, що словосполучення «психічний механізм» і «психологічний механізм», переважно, розглядаються як синонімічна пара, що, на нашу думку, може бути предметом дискусії. Основними складовими елементами психічних механізмів є психофізіологічні, генетично детерміновані елементи, які в основному пов'язані зі спонтанною активністю індивіда. У роботі психологічних механізмів суб'єктності домінантою є психологічні елементи, які базуються на генетичних особливостях і здатні зазнавати значної трансформації упродовж усього періоду життєдіяльності людини, під впливом психофізичних трансформацій індивіда в різні періоди онтогенезу і соціальних детермінант особистості. Анциферова точно зазначає, що психологічні механізми є засобом перетворення особистості і вказує на їх співвідпорядкованість у процесі формування системи, яка визначає реальну діяльність людини (Анциферова, 2006). Розкриття специфіки роботи психологічних механізмів активізації суб'єктності надасть можливість зрозуміти процеси активізації суб'єктності людини в досліджуваному періоді (Александрова, 2000).

5.2. Аналіз основних психологічних механізмів суб'єктності в старості

Риторично відзначимо апріорну взаємодетермінованість психічних і психологічних механізмів суб'єктності із сентенції про цілісність системи «людина». Тобто кожен з психічних і психологічних механізмів, який здійснює вплив на специфіку суб'єктності, сам зазнає трансформації під впливом інших психологічних механізмів. Ми акцентуємо увагу на тих, які можуть бути схарактеризовані, з нашої точки зору, як провідні для активізації суб'єктності у геронтогенезі.

- моральна самосвідомість;
- мотивація та інтенція;
- ідентифікація;
- вольова регуляція;
- самоконтроль;
- почуття гумору.

Зазначені вище психічні та психологічні механізми сприяють активізації суб'єктності і визначають специфіку формування системи регулювання соціально-психологічного життя людини, вони формують онтологічні закони особистісного буття, дія яких, у цілому, є універсальною для всіх періодів онтогенезу, однак мають варіативність під впливом специфічних детермінант конкретного вікового періоду.

Одним з найскладніших періодів онтогенезу є геронтогенез, саме тоді перед людиною чітко виникають екзистенційні проблеми – фізичне завершення власного життя і соціальний остракізм. Зазначені проблеми можуть ситуативно виникати також в інші періоди онтогенезу, але в цьому випадку вони швидше мають статус гіпотетичного судження, і різним рівнем сподівань на можливість їх позитивного подолання. Тільки для періоду геронтогенезу зазначені екзистенційні проблеми є нормативними, тому що природна смерть передбачає неминуче припинення фізіологічних процесів індивіда, а соціальний остракізм зумовлений історичною зміною геронтократії – геронтофобією, яка може проявлятися, наприклад, у формі ейджизму з різним рівнем інтенсивності залежно від специфіки і толерантності соціуму (Коваленко-Кобилянська, 2017а).

Звичайно, існує можливість подолання в старості соціального остракізму в результаті особливої значущості, цінності (емоційної або функціональної) старої людини для конкретної соціальної групи. Однак потрібно зазначити, що результати нашого дослідження дають можливість констатувати домінування в соціумі двох форм спілкування з представниками геронтогенезу: поблажливо-зневажливого і патерналістського, в якому роль значущого старшого виконує людина з попереднього вікового періоду. Важливо відзначити, що подібна тенденція зберігається і в середовищі представників геронтогенезу: раннього щодо представників середнього, і середнього щодо пізнього його періоду. Зазначимо, що за весь час нашого дослідження ми не виявили жодного випадку рівноповажного (не декларативного, а реального) ставлення до людей похилого віку (Коваленко-Кобилянська, 2017б). Зазначені екзистенційні проблеми, безперечно, впливають на специфіку роботи психологічних механізмів суб'єктності, які сприяють формуванню і реалізації особистісного сценарію старіння.

Відзначивши варіативність ієрархії психологічних механізмів суб'єктності в період геронтогенезу, ми розглядаємо як феномен, що запускає роботу зазначених механізмів, моральну самосвідомість, яка є найвищим рівнем рефлексії.

Особистісна рефлексія актуалізується в результаті внутрішнього діалогу, який сприяє породженню нових контекстів проблеми. Адекватна рефлексивна діяльність дає змогу визначити справжній масштаб проблеми і знайти шляхи її вирішення для гармонізації бажаної особистісної та соціальної інтеграції. Глибина рефлексії визначається рівнем інтелектуального розвитку людини, рівнями її самоконтролю, морально-етичної сфери, розвитку децентрації.

Людина не може бути вільною від норм моралі хоча б тому, що процес її життєдіяльності здійснюється в конкретному соціумі і вона орієнтована на референтну для неї групу незалежно від того, реальна вона чи умовна. Зазначений фактор зумовлює внутрішню діалогічність моральної самосвідомості як психологічного механізму суб'єктності.

Потрібно зазначити, що житейське трактування поняття «мораль» не повною мірою дає розуміння цього феномена. Ми дотримуємося принципів морального релятивізму, згідно з яким мораль є результатом соціальної еволюції народів, а не універсальним зводом законів для всіх. Це загальноприйняті норми конкретного соціуму в конкрет-

ний історичний проміжок часу, які можуть бути беззаперечно прийняті суб'єктом або зазнати трансформації серед членів різних груп одного соціуму. Аморальні вчинки з точки зору однієї соціальної групи можуть бути моральними для членів іншої соціальної групи. Моральна самосвідомість виконує функцію механізму, який регулює діяльність людини шляхом оцінювання передбачуваного вчинку і знаходить відображення в життєво-практичному досвіді. Рефлексія в цьому випадку може бути здійснена на різних рівнях усвідомленості суб'єкта. Сократ стверджував, що люди здійснюють вчинки, про які можуть шкодувати в більш-менш віддаленій перспективі тому, що не до кінця розуміють їх наслідки. Так, філософ описав недостатній рівень розвитку прогностичної функції інтелекту людини.

Суб'єкт вибудовує особистісну ієрархію системи цінностей, в якій домінантою є певна цінність, яка детермінує його внутрішню свободу, тобто суб'єктність. Спрямованість суб'єктної активності є наслідком суб'єктивної ревізії системи цінностей в результаті новопосталих або втрачених потреб. Незалежно від можливої трансформації моральних цінностей соціуму, ціннісні орієнтації суб'єкта можуть бути гнучкими або константними упродовж усього його життя (Мамардашвілі, 1996). Так, наприклад, сучасне прочитання екзистенційних смислів небеззаперечно приймається представниками геронтогенезу, в період особистісного становлення яких вирішення зазначених проблем трактувалися інакше. Тому, активність суб'єкта жорстко детермінована тим моральним компонентом, який для нього є домінуючим на цьому відрізку часу, і особистісна форма моральної самосвідомості сприяє зовні вільному вибору вчинку.

Як психологічний механізм суб'єктності людини важлива не стільки загальноприйнята, суспільна форма моралі, скільки особистісна форма моральної самосвідомості, яка є інтегральним утворенням. Саме особистісну форму моральної самосвідомості ми розглядаємо в якості ядерного елемента психологічних механізмів суб'єктності. Моральна самосвідомість як психологічний механізм суб'єктності дає можливість регулювати зазначені процеси, сприяючи зниженню або підвищенню відповідальності за результати своєї діяльності і є складною структурою. До складу психологічного механізму «моральна самосвідомість» належать когнітивний, емоційний, поведінковий елементи, які регулюють як власні вчинки людини, так і оцінку сприй-

няття вчинків членів соціокультурного оточення, розширюючи межі внутрішнього світу людини.

Особистісна система цінностей зумовлює домінанту соціальних/ідеальних потреб людини, які формує її соціальне буття і справляє визначальний вплив на специфіку реалізації вітальних потреб. Розглядаючи мотивацію суб'єкта як психологічний механізм суб'єктності, потрібно зазначити, що в період геронтогенезу його потреби (ідеальні, соціальні) можуть вступати в суперечність із соціальними установками і стереотипами і в цьому випадку справляють значний вплив на трансформацію методів реалізації досягнення актуальної для суб'єкта мети, внаслідок чого прояви суб'єктності можуть мати яскраво виражену соціально деструктивну форму (Коваленко-Кобилянська, 2015). Тому, потрібно відзначити наявність вектора інтенції суб'єктності людини, яка може бути спрямована переважно на реалізацію своїх потреб або на зовнішній світ. З одного боку, історія знає численні приклади, коли людина жертвує своїм благополуччям (емоційним, матеріальним, фізичним), ставлячи інтереси іншого вище за свої. З іншого боку, наявні випадки домінувальної спрямованості назовні мають цілком раціональні пояснення, наприклад, тієї ж спрямованості на себе, але в латентній формі. Ілюстрацією цього може слугувати фраза з Євангелія: «Немає більше від тієї любові, як хто душу свою покладе за друзів своїх». Глибинний зміст якої, в остаточному підсумку, має інтенцію на себе, але в вже не матеріальному світі. Тут важливо зазначити, що проблема вектора інтенції потреб людини є надзвичайно складною для дослідження, має безліч наукових гіпотез, які потребують підтвердження, і не може бути визначена, наприклад, методом експертних оцінок.

Розглядаючи загальну структуру потреб, складно переоцінити значення реалізації для людини ідеальних потреб, які є основою для саморозвитку і регулюють самооцінку (Абульханова-Славська, 1991). Справляючи позитивний вплив на психоемоційний стан суб'єкта, реалізація зазначених потреб гармонізує весь процес життєдіяльності людини і опосередковано сприяє оптимізації взаємин із соціокультурним оточенням.

Людина єдина істота на планеті, яка, доживши до старості, здатна створювати нові смисли свого існування до найпізнішого віку. Досліджуваний віковий період гіпотетично можна розглядати як оптималь-

ний для активізації творчого потенціалу суб'єкта. Неактуальність у період геронтогенезу реалізації своєї репродуктивної функції дає можливість суб'єкту спрямувати всі ресурси (емоційні, тимчасові, матеріальні) на актуалізацію не тільки своїх здібностей, а й задатків, які з певних причин не були реалізовані в попередні етапи онтогенезу, про можливість якої свідчать результати нашого дослідження. Подолавши соціальні установки і стереотипи щодо представників пізнього віку, людина має можливість формувати своє буття шляхом досягнення свого внутрішнього і зовнішнього світу, спостерігаючи і досліджуючи його. Реалізація потреб естетичного характеру в сучасному світі можлива як офлайн, так і онлайн, що дає можливість людині, яка проживає далеко від культурних центрів, насолоджуватися творчістю великих майстрів, відвідуючи віртуальні картинні галереї, музеї і театри. Потребу в новому знанні суб'єкт може реалізувати за допомогою самоосвіти, навчання в університетах третього віку, групах за інтересами, подорожуючи (залежно від матеріального становища та уподобань). Людина пізнього віку з розвинутою суб'єктністю, яка здатна реалізувати свої потреби, не прагне стати частиною соціуму, який створив прибуткову індустрію із зовнішнього нівелювання проявів старіння і старості (від рекомендацій модельєрів до хірургічного втручання), бажаючи підмінити суть формою. Оптимальна реалізація актуальних ідеальних для суб'єкта потреб дає можливість наповнити життя сенсом, формувати бажані соціальні зв'язки і, як наслідок, мінімізувати внутрішні прояви танатофобії – однієї з найважливіших екзистенційних проблем людства.

На жаль, за результатами дослідження, ми маємо констатувати, що подібний патерн позитивного старіння є скоріше винятком із загального правила (Коваленко-Кобилянська, 20014). Зазначений позитивний сценарій старіння (хоча б у частині названих аспектів) реалізують далеко не всі представники геронтогенезу, а тільки ті, хто серйозно стурбований проблемами саморозвитку і має суб'єктну активність у цьому напрямку.

Для формування потреб надзвичайно важливе значення має емоційна сфера людини, яка може зазнавати в досліджуваному періоді трансформації у зв'язку зі складністю вирішення зазначених вище екзистенційних проблем. Можливе поступове обмеження соціальних контактів і зниження їхньої якості призводить до дефіцитарності

позитивних емоцій. Така ситуація має гіпертрофовану форму в разі, коли суб'єкт на тлі зниження соціальних контактів не має достатнього рівня фізичної активності, яка також є важливим елементом активізації емоційної сфери.

Суб'єктність людини в період пізнього віку може бути проявлена зміною в структурі потреб і сприяти домінуванню вітальних потреб, що значною мірою зумовлено не стільки танатофобією, скільки усвідомленням неможливості реалізації свого потенціалу. Будучи базовими і універсальними для індивіда в будь-якому періоді онтогенезу, вітальні проблеми мають специфіку їх реалізації в різні періоди онтогенезу. Якщо в період дорослості може домінувати потреба самовідтворення, то в період геронтогенезу актуалізується потреба в самопідтримці, яка може набути гіпертрофованої форми і стати провідною потребою мотиваційної сфери людини, що призводить до розвитку егоїзму та егоцентризму і, як наслідок, психологічно деструктивних взаємовідносин з представниками свого соціокультурного оточення, що ще більшою мірою негативно впливає на особистісне буття старої людини. Домінанта вітальних потреб є свідченням невідповідності мотиву і мети в результаті незатребуваності накопиченого досвіду і складності в реалізації свого людського потенціалу. Проблеми в реалізації актуальних потреб призводять до дезадаптації старої людини і можуть сприяти розвитку соматогенних і соматичних захворювань.

Зазначимо, що традиційно пізній вік прийнято розглядати як період різного рівня втрат і депривації зокрема і внаслідок зміни якості і кількості раніше створених зв'язків між суб'єктом і його соціокультурним оточенням, що призводить до змін в емоційній сфері. Необхідність переживання емоцій є базовою, вітальною потребою, яка визначає спрямованість активності людини і, в разі неможливості отримання позитивних емоцій, суб'єкт прагне отримати будь-які, наприклад, негативні. Особливо яскраво це проявляється у суб'єкта з яскраво вираженою інтенцією на себе, коли представники соціокультурного оточення можуть бути використані як об'єкти для продукування емоцій. У цьому випадку специфіка суб'єктності старої людини може провокувати членів соціокультурного оточення на емоційний дискомфорт або відкриті конфлікти. Фрустрації внаслідок описаних вище причин вносять зміни у формування мотиву і залежно від розвитку морально-етичної сфери людини можуть набувати форму агресії або самоагресії.

Важливою потребою для людини є соціальна. Особливо в період геронтогенезу на тлі втрати звичних раніше соціальних контактів людині важливо відчувати свою значущість, корисність для конкретного соціуму. Потреба бути потрібним може набувати різних форм – від бажання передати свій досвід і різноманітної допомоги (іноді на шкоду для себе) до турботи про тварин, яка може набувати гіпертрофованих форм.

Потреба в спілкуванні є найважливішою упродовж всього онтогенезу, спілкування є одним з джерел розвитку людини, за допомогою спілкування створюються взаємозв'язки, які визначають сутність особистісного буття і в період старіння і старості значення його для психологічного здоров'я людини неможливо переоцінити. У разі недостатнього рівня і/або якості соціальних зв'язків (наприклад, не реалізується емотивна функція спілкування) реальне спілкування в зазначеному віковому періоді може бути замінено старою людиною на опосередковане, яке представлено у формі читання, віртуального спілкування з близькими людьми, які колись жили, за допомогою перегляду їх фотографій тощо.

Однією із соціальних потреб є потреба належності до певної групи і, як наслідок, бажання відповідати правилам, встановленим для такої групи. Відсутність реальної групи може бути компенсована формуванням умовної групи значущих людей, тобто найважливішим компонентом є ідентифікація, яку ми розглядаємо як ще один психологічний механізм суб'єктності.

Ідентифікація людини упродовж онтогенезу є одним із суперечливих психологічних механізмів, який спонукає людину до певної діяльності і розвитку. Якщо первинна ідентифікація людини формується різними соціальними інститутами, то вторинна є результатом її суб'єктності і завжди є множинною (гендерна, вікова, професійна, релігійна, політична та ін.). З одного боку, ідентифікація сприяє формуванню людиною системи соціально значущої орієнтації. Багатомірність ідентифікації дає можливість досягти тотожності суб'єктності, подолати самотність, отримати підтвердження актуальності її моральних цінностей і смислів життя. З іншого боку, соціальні інститути задають певні константи, зокрема і вікової ідентифікації, які за умови негативних соціальних стереотипів щодо періоду геронтогенезу уможливають автоматично ідентифікувати людину, яка досягла

періоду геронтогенезу, з маргінальною групою. Так, результати дослідження доводять, що на ранніх етапах геронтогенезу людина може ідентифікувати себе з представниками вікового періоду, що передують геронтогенезу. Зокрема цей феномен може бути зумовлений, наприклад, проявом проблеми тотожності особистості, яка полягає в тому, що, змінюючись фізично, людина відчуває себе однією і тією самою особистістю. Теорія тотожності є лише однією з численних теорій особистості, але, на нашу думку, вона певним чином пояснює бажання людини, яка фізіологічно вступила в період раннього геронтогенезу, дистанціюватися від соціальної маргінальності цього періоду онтогенезу. Актуалізація ідентифікації як психологічний механізм суб'єктності дає можливість проявити суб'єктність для реалізації оптимального для неї процесу життєдіяльності.

У період геронтогенезу (особливо середнього і пізнього його періодів) можлива трансформація суб'єктності, внаслідок якої виникає відмова від активної діяльності (як інтелектуальної, так і фізичної). У середньому періоді геронтогенезу людина може поступово психологічно змиритися з безперспективністю своєї соціально корисної активності і активно реагувати на проблему завершення життя, яка може стати для неї основною. Недостатній рівень соціалізації може проявлятися у формі агресивності, почутті безпорадності, залежності і безвиході на тлі екзистенційної проблеми – завершення життя, активізуються соматичні захворювання на тлі зниження рівня вітальності. Причиною цього феномену є цілковита ідентифікація себе з представниками своєї вікової групи з незаперечним прийняттям соціальних установок і стереотипів щодо людей пізнього віку, що може сприяти ще більшій емоційній депривації, регресії ініціативності та формуванню почуття неповноцінності. Використовуючи сентенцію давньогрецького філософа Протагора про те, що людина є мірою всіх речей, додамо, що і пізнання людиною себе і її самоідентифікація можливі через призму сприйняття її іншими людьми і/або співвіднесення своїх вчинків, результатів діяльності з реакцією (реальною чи гаданою) членів умовної референтної групи, яка відповідає її уявленням про систему моральних цінностей. Тому, резюмуючи, можна відзначити неможливість самоідентифікації людини поза соціальним контекстом, тому що вона формується в процесі соціальної інтеракції з множинних оцінок особистості іншими значущими людьми, навіть у разі високого рівня

розвитку суб'єктності людини. Проблема відповідності самоідентифікації людини реальності є риторичною, тому що поняття суб'єкт застосовується не тільки щодо людини, а й до різних видів груп, що апріорі передбачає поняття істинності.

Самоідентифікація має важливий вплив на активізацію суб'єктності, яка, зокрема, може мати наслідки як соціально позитивні, так і соціально негативні. Вирішення проблеми гармонізації різних видів інтеграції в пізньому віці є надзвичайно складним внаслідок соціально-рольової невизначеності і недостатньої соціальної цінності людини похилого віку в сучасному світі. Дисбаланс внутрішньоособистісної і соціальної інтеграції може сприяти розвитку психосоматичних проблем – від порушення сну до серйозних соматичних захворювань. Рівень конгруентності видів інтеграції також впливає на вектор саморозвитку в пізньому віці – висхідний чи спадний.

Резюмуючи викладене вище, відзначимо, що корекція ідентифікації та/або самоідентифікації в період геронтогенезу автоматично означає активізацію відповідного виду діяльності, реалізація якої значною мірою залежить від здатності суб'єкта регулювати свою поведінку. Констатуємо недостатній рівень вольової регуляції людини, давньоримський поет Публій Овідій Назон сказав: «бачу і схвалюю краще, але дотримуюся гіршого». Психологічна здатність людини до самообману з метою компенсації недостатнього розвитку виконавської компоненти вольової регуляції для досягнення бажаного перманентно формується в онтогенезі зокрема і під впливом новоутворень, характерних для певного вікового періоду, може досягти апогею в період старіння і старості.

Вольова регуляція як засіб самозміни суб'єкта дає нам можливість розглядати цей процес як психологічний механізм суб'єктності в період геронтогенезу, коли соціум не сприймає стару людину як корисного члена суспільства і не пропонує їй більш-менш значних сценаріїв діяльності. Незатребуваність соціумом справляє деморалізуючий вплив на людину на тлі втрати раніше актуальних смислів і при недостатньому рівні розвитку вольової регуляції реалізація потенціалу людини в пізньому віці значно ускладнюється здатністю до продукування нової змістоутворювальної діяльності, тому що в цьому періоді життя необхідне подолання не тільки внутрішньої (фізіологічні ознаки старіння), а й зовнішньої протидії у вигляді вираженого

в різній формі соціального остракізму. В цьому випадку сентенцію Овідія можна перефразувати так: «не бачу і не розумію, що для мене краще, тому зображаю змістоутворюючу діяльність».

Під вольовою регуляцією як психологічного механізму суб'єктності ми розуміємо методи усвідомленого, цілеспрямованого самоуправління суб'єкта в умовах необхідності подолання об'єктивних і суб'єктивних труднощів на тлі змін мотиваційної сфери, що є актуальним у період геронтогенезу. Актуалізація вольової регуляції проявляється у формі емоційного стресу і достатній рівень розвитку її дає можливість суб'єкту проявляти здатність до зміни своєї поведінки, що мінімізує можливі кризові прояви в досліджуваному періоді. Специфіка суб'єктності людини може сприяти оцінюванню її досягнень за допомогою безумовного прийняття власних досягнень або гіпертрофованої самокритики.

Важливо враховувати специфіку цілей і завдань кожного його етапу. Для раннього притаманний пошук нового патерну поведінки, для середнього та пізнього – створення психологічно комфортних умов життя з врахуванням потреб соціокультурного оточення на тлі підсумовування реалізації своїх здібностей (прийняття власного життєвого шляху).

Важливе значення для актуалізації вольової регуляції має рівень розвитку самоконтролю, до нього належать: самооцінка, звичка, переконання тощо. Адекватність самооцінки людини і рівень розвитку моральної самосвідомості визначають специфіку самоконтролю, який ми розглядаємо як важливий психологічний механізм суб'єктності, за допомогою якого відбувається регуляція процесів її життєдіяльності. Такий механізм забезпечує розвиток і прояв суб'єктності і є результатом роботи оцінювальних когнітивних структур, ґрунтується на набутій і засвоєній ієрархії системи цінностей і зумовлений досвідом людини.

Самоконтроль є важливим елементом свідомості та самосвідомості людини, він не може бути ефективним без визначення мети, що є складним завданням для людини в період, коли соціум не висуває до неї соціально значущих вимог. Розвинений рівень зазначеного феномена дає можливість людині максимально ефективно реалізувати свої творчі здібності, створює передумови для оптимальної соціалізації, збереження фізичного та психічного здоров'я. Разом з тим, згідно з методологією З. Фрейда і його послідовників, контроль і самоконтроль розглядається як феномен, що перешкоджає саморозкрит-

тю творчого потенціалу людини, як фактор, який блокує здатність осягнення своєї самості. Розглядаючи людину як суспільну сутність, важливо зазначити, що спонтанність не завжди буває адекватною для соціокультурного оточення і успішне соціальне життя людини ґрунтується, зокрема, і на її здатності враховувати особистісні інтереси іншого, тобто достатній рівень розвитку зазначеного феномена. Суть самоконтролю полягає не в перешкоджанні прояву самості людини, а оптимальному становленні людини як системи, що саморозвивається, пошуку близького для своєї самості соціокультурного оточення і здатності встановлення оптимальної відповідності зі світом, для мінімізації своїх психологічних проблем, виникнення яких, як правило, є результатом недостатньо розвиненого рівня самоконтролю.

У період геронтогенезу якість роботи зазначеного механізму є визначальною у зв'язку з психофізіологічними змінами організму людини для вирішення специфічних психологічних проблем зазначеного періоду, наслідки яких можуть бути виражені в підвищеному рівні дратівливості, нетерпимості, нездатності до емоційного і фізичного розслаблення, загальному зниженні продуктивності необхідної для людини діяльності тощо. Як психологічний механізм суб'єктності самоконтроль дає людині можливість у період геронтогенезу подолати специфічні психологічні проблеми, які характерні для цього вікового періоду.

Ще одним значущим психологічним механізмом суб'єктності є почуття гумору, феномен якого складається із сукупності різних компонентів: інтелектуального, емоційного, естетичного, морального та ін. Це багатоаспектний, мінливий феномен, який низка дослідників розглядає як психологічний інструмент саморегуляції людини (Домбровська, 2014). Зазначений психологічний механізм дає змогу оптимізувати всі процеси життєдіяльності людини і сприяти фактичній нормалізації міжособистісних взаємин за умови тотожності компонентів зазначеного психологічного механізму.

Почуття гумору пов'язане з категорією «свобода», що дає людині можливість значною мірою актуалізувати суб'єктність внаслідок її здатності не лише бачити світ в суперечностях, а й ставитися до подій іронічно або скептично. Важливими є прояви гумору в моменти, коли складно висловити актуальну емоцію і за допомогою використання почуття гумору людина здатна психологічно переробити негативну емоцію.

Гумор, як психологічний механізм суб'єктності і засіб комунікації є неоднозначним явищем, тому що необхідною умовою адекватного його сприйняття є тотожність інтелектуального і морального компонентів суб'єкта психологічного механізму.

Важливим елементом гумору є самоіронія, яка значною мірою сприяє самопізнанню людини, не дозволяє переоцінювати себе, позбавляючи у такий спосіб від безлічі проблем, зокрема і міжособистісного характеру. Особливо цінною ця властивість є в пізньому віці, коли людина суб'єктивно досягла багато чого (реалізація професійна, соціальна), але не знаходить достатнього підтвердження своєї значущості ззовні.

5.3. Результати експериментального дослідження психологічних механізмів суб'єктності людини в період старіння і старості

Експериментальне дослідження актуалізації психологічних механізмів суб'єктності проведено на базі спроектованого віртуального навчального середовища освітньої платформи «Moodle». Вибірка становить 129 досліджуваних віком 56–75 років, з яких 63% – жінки і 27% – чоловіки. У процесі дослідження застосовано методи: анкетування, тестування, експертна оцінка, авторська методика актуалізації інтелектуального потенціалу людини в період геронтогенезу.

Під час експерименту ми відзначили фактор суб'єктивного сприйняття прояву лабільності вектора інтенції за шкалою домінантності «я/зовнішній світ» у період старіння і старості. Результати дослідження показали, що ті учасники проекту, які відзначали у себе домінанту спрямованості назовні (чесність, порядність, безкорисливість, щедрість, щирість) у періоди, які передували геронтогенезу, але які не отримали адекватного підтвердження ззовні в період старіння і старості, заперечували доцільність дотримання моральних принципів. Подібний феномен відзначено у досліджуваних з високим рівнем егоїзму, що констатовано в результаті інструментального дослідження. У таких досліджуваних відзначено переживання щодо «втрачених можливостей», особливо у сфері міжособистісного спілкування, наприклад, вони шкодували про вірність чоловікові/дружині в молоді роки, про надмірно витрачений час і ресурси на виховання дітей і т.ін.

Специфіка суб'єктності, визначаючи ступінь задоволеності людиною своїм минулим і нинішнім буттям, справляє вирішальний вплив не тільки на її психосоматичне здоров'я, а й коригує патерн старіння. Адекватність оцінки зумовлена рівнем розвитку рефлексії і є результатом суб'єктності і суб'єктивності.

Експериментально доведено, що недостатній рівень розвитку рефлексії в пізньому віці зумовлений насамперед небажанням старої людини відкрити для своєї свідомості глибинні проблеми, вирішення яких вона вважає неможливими, і результат їх активізації може сприяти деформації сформованої за допомогою психологічних захистів позитивної Я-концепції. Результати нашого дослідження констатують, що часто виникає ситуація, коли головною метою людини в період пізнього віку є не завжди адекватне відстоювання сформованого суб'єктивно позитивного Я-образу для оптимального самосприйняття і самопрезентації, що може слугувати негативним фактором в міжособистісному спілкуванні з родичами та іншими близькими людьми. За результатами нашого дослідження найбільш яскраві прояви цього феномену визначено у представників середнього і пізнього геронтогенезу, що може бути пов'язано з усвідомленням завершення власного життя на тлі небажання конструктивного переосмислення складних у психологічному сенсі подій. Доведено, що збереження суб'єктивно оптимального Я-образу (понад усе) є деструктивним фактором, як для міжособистісного спілкування, так і опосередковано для соматичного здоров'я людини в зазначений віковий період (Коваленко-Кобилянська, 2017 в).

Ми показали раніше, що особистий досвід людини, який вона отримує упродовж життя, з одного боку, суб'єктивно відображає її життєвий шлях, з іншого, проходить інтелектуальну обробку (зокрема, відображення, усвідомлення, закарбування та інтерпретацію), набуває форми ментальної (тобто розумової) моделі світу й експліцитується як автонаратив (Смульсон, 2009). Ментальна модель старої людини у такому контексті розглядається як продукт роботи кристалізованого інтелекту, в якому активно і продуктивно задіяні як когнітивні, так і метакогнітивні його компоненти, а також всі три основні функції – відображувальна, ціннісно-орієнтувальна, прогностично-перетворювальна. Наявність у людини ментальної моделі світу є принциповим доказом її дієвості та дієздатності. Провідні напрями побудови ментальної

моделі світу відбивають смисл життя старої людини, просторово-часові координати ментальної моделі в старості і, нарешті, проблему значущого іншого (інших) як діалогову (децентраційну) підструктуру ментальної моделі.

Усіх досліджуваних ми умовно розподілили на дві групи (негативне та позитивне сприйняття й оцінка власного життєвого шляху), які складаються з певних підгруп.

1. Позитивне сприйняття:

- критичне ставлення до власного життєвого шляху з позитивною домінантою;
- міфологізація власного життєвого шляху.

2. Негативне сприйняття:

- трансляція зовнішніх чинників, які унеможливлювали реалізацію здібностей та потреб (виражений зовнішній локус контролю);
- констатація помилковості власного життєвого шляху на тлі усвідомлення реалізації здібностей та потреб.

За результатами дослідження можна констатувати, що порівняно з представниками раннього і середнього геронтогенезу, у представників пізнього періоду більший відсоток досліджуваних оцінюють власний життєвий шлях позитивно (див. табл. 5.1).

Таблиця 5.1.

Сприйняття й оцінка власного життєвого шляху в різні періоди геронтогенезу

Періоди геронтогенезу	Позитивне сприйняття		Негативне сприйняття	
	Критичне ставлення з позитивною домінантою	Міфологізація власного життєвого шляху	Вирішальне значення зовнішніх чинників	Констатація помилковості власного життєвого шляху
Ранній	11%	38%	46%	5%
Середній	14%	58%	22%	6%
Пізній	15%	61%	19%	5%

Підставою для зазначеного феномену може бути збільшення відсотку учасників експерименту, які належать до умовної підгрупи «міфологізація власного життєвого шляху». Психологічним підґрунтям такої оцінки є усвідомлення завершення життєвого шляху та об'єктивна/суб'єктивна неможливість/небажання виправити певні життєві ситу-

ації та події, які з суб'єктивно негативним окресленням зберігаються в пам'яті досліджуваного.

Важливим компонентом позитивного або негативного сприйняття людиною власного життєвого шляху є також і зовнішня оцінка результатів її діяльності значущим соціокультурним оточенням (того, що реально існує і/або того, що існувало у попередні етапи життя людини).

Дослідження показало, що у періоди середнього і пізнього геронтогенезу у досліджуваних зазначених підгруп активізуються інтелектуальні зусилля, які спрямовані на створення позитивного сприйняття власного життєвого шляху різними методами, зокрема трансформація (реінтерпретація) спогадів. Досліджувані акцентували увагу на тому, що зробили «багато хорошого для людей» протягом життя. Важливо відзначити, що представниками підгрупи «критичне ставлення до власного життєвого шляху з позитивною домінантою» зовнішні, об'єктивно негативні умови, не характеризували як вирішальний чинник. У той же час представники підгрупи «міфологізація власного життєвого шляху» зовнішні чинники зазначили як дуже важливі.

У тих досліджуваних віку пізнього геронтогенезу, які увійшли до умовної групи «негативне сприйняття», ми спостерігали стан екзистенційного неврозу (усвідомлення безглуздості життя, самотність суб'єктивна/об'єктивна, домінанта активності, спрямованої на підтримку соматичного здоров'я при ігноруванні інших видів діяльності, мислення стереотипами, що існують про представників пізнього віку тощо) або стан психологічного анабіозу (мислення обмежене до можливого мінімуму, неможливість сформулювати навіть власні бажання, інтелектуальний розвиток не відбувається, тощо).

Існує залежність між сприйняттям власного життєвого шляху і здоровим способом життя у період геронтогенезу серед представників різних підгруп. Досліджувані, які належать до підгрупи «критичне ставлення до власного життєвого шляху з позитивною домінантою», незалежно від віку прагнуть до здорового способу життя, актуалізуючи всі його елементи: психологічне, інтелектуальне, соматичне, морально-етичне здоров'я. Гармонійне поєднання інтелектуального і фізичного напруження надає їм можливість до літнього віку зберігати задоволеність життям, певною мірою переборювати наявні елементи танатофобії.

У підгрупі «міфологізації свого життєвого шляху» у всіх періодах геронтогенезу відзначена домінанта фізичної активності з метою

збереження здоров'я. Можна стверджувати також, що інтелектуальний розвиток в цьому випадку замінено зусиллями, спрямованими на підтримку рівня власного інтелекту. У представників умовної групи «негативне сприйняття свого життєвого шляху» відзначено зниження зусиль, спрямованих на активне довголіття, або ж їх повна відсутність (Смульсон, Коваленко-Кобилянська, 2020).

Отже, існує зв'язок між психологічним та соматичним здоров'ям людини похилого віку та її оцінкою власного життєвого шляху. Психокорекційна допомога у період геронтогенезу має відповідати наявному стану його сприйняття й оцінки, орієнтуватися не тільки на вектор, але й на зміст оцінки. Адекватною основою для актуалізації інтелектуального розвитку і саморозвитку є, безумовно, критичне ставлення з позитивною домінантою, певною мірою міфологізація власного життєвого шляху. Негативне сприйняття з зовнішнім локусом контролю і визнанням помилковості життєвого шляху є більш складним підґрунтям для психологічної допомоги. Однак технології самопроєктування і саморозвитку в старості все одно, як правило, зводяться до роботи з ментальною моделлю (ментальними моделями) світу, тобто спрямовані на її переструктурування і трансформацію. Це, як уже було вказано вище, перетворення за трьома основними напрямками: смисл життя, хронотоп, значущий інший або значуще соціокультурне оточення.

Описані в науковій психологічній літературі етапи психологічного старіння зі зниженням активності мотиваційної сфери спростовують результати нашого дослідження. Описані етапи скоріше можна розглядати як етапи різного рівня соціальної депривації, яка інколи може супроводжуватися зниженням інтелектуального рівня розвитку, що є не наслідком вікових змін, а результатом соціальної специфіки процесу життєдіяльності людини безвідносно до періоду онтогенезу. Разом з тим, беручи до уваги, що в період геронтогенезу соціальна депривація може мати тотальний характер, зниження інтелектуальних потреб людини у досліджуваному періоді може бути наслідком зазначеного феномену.

Результати тестування показали низький рівень самомотивації, що зумовлено низкою об'єктивних і суб'єктивних причин. Наприклад, досліджувані наголошували на недоцільності активізації своєї активності в тому виді діяльності, який не буде в подальшому затребуваний їхнім оточенням.

За результатами дослідження у значної частини учасників проекту відзначено домінанти вітальних потреб (внаслідок потреби максимального продовження життя), які виражені в необхідності безпеки і надійності. Соціальні потреби досліджуваних відзначено в категорії «потреби для себе», наприклад, потреба в самоутвердженні, що у своїй основі завжди передбачає заперечення іншого і є конфліктогенним компонентом. В якості «іншого» у людини в пізньому віці можуть виступати як люди, які живуть нині, так і ті, хто помер кілька десятиків років тому.

Зниження мотиваційного рівня соціальних потреб у категорії «потреби для інших» можливе в результаті їх знецінення, зокрема і в результаті недостатньої затребуваності представників досліджуваної когорти соціокультурним оточенням. Важливо відзначити факт зниження рівня альтруїзму в пізньому віці, що суб'єктивно підтверджено досліджуваними і відзначено в результаті тестування. Разом з тим актуалізація соціальних потреб зростає пропорційно до їх адекватної затребуваності з боку соціокультурного оточення, що було неодноразово зафіксовано під час дослідження.

Результати дослідження переконливо демонструють зворотність згасаючих психічних функцій людини в період геронтогенезу, включаючи пізній геронтогенез, аж до вичерпання біологічного ліміту. Мінімальний соціальний запит до людей старшого віку може сприяти розвитку у них переважно вітальної мотивації. Специфіка суб'єктності людини здатна активізувати соціальну і ідеальну мотивації, інтенція яких може сприяти розвитку суб'єктності. Структура інтенціонального досвіду, як важливий елемент розвитку суб'єктності представлена такими компонентами: можливість зміни переконань, намірів, бажань, задумів та ін. Детермінований соціальними і генетичними факторами інтенціональний досвід формується в результаті селективності наявних цінностей і трансформації їх у ціннісні орієнтації суб'єкта, визначаючи вектор його розвитку і демонструючи контекст суб'єктності.

Ми виявили у досліджуваних такі проблеми, як складнощі в постановці цілей, прогнозування результатів своєї діяльності тощо. Значущим інтеграційним процесом інтелектуальної сфери є здатність до цілепокладання, яке формується в результаті домінантної мотивації, визначаючи специфіку інтелектуальної діяльності і сприяючи формуванню патернів поведінки. Отримані дані показують, що інформація, яка надходить ззовні, співвідноситься з домінантною мотиваційною потребою, яка виконує роль жорсткого фільтра.

За результатами дослідження констатуємо, що в залежності від суб'єктності людини у період пізнього віку вітальна мотивація може домінувати над соціальною й ідеальною.

Зниження мотиваційного рівня соціальних потреб у категорії «потреби для інших» можливе в результаті їх знецінення, зокрема і в результаті недостатньої затребуваності представників досліджуваної когорти соціокультурним оточенням. Важливо відзначити факт зниження рівня альтруїзму в пізньому віці, що суб'єктивно підтверджено досліджуваними і відзначено в результаті тестування. Разом з тим актуалізація соціальних потреб зростає пропорційно до їх адекватної затребуваності з боку соціокультурного оточення, що було неодноразово зафіксовано під час дослідження.

Таблиця. 5.2.

Домінантний вид мотивації в різні періоди геронтогенезу

етапи геронтогенезу	до початку участі у проєкті		у результаті участі у проєкті	
	вітальна мотивація	інші види мотивації	вітальна мотивація	інші види мотивації
ранній	42%	58%	37%	63%
середній	51%	49%	47%	53%
пізній	86%	14%	83%	17%

Сприйняття людиною, що старіє, своєї приналежності до власної вікової групи в період геронтогенезу може супроводжуватися відмовою від активної діяльності, як результат прийняття соціальних стереотипів та установок. За результатами дослідження можна констатувати, що на ранніх етапах геронтогенезу людина може ідентифікувати себе з представниками вікового періоду, який передує геронтогенезу, а для представників пізнього віку (для актуалізації суб'єктності) важлива ідентифікація не стільки з представниками власної вікової групи, скільки самоідентифікація.

Показано, що суб'єктність людини в літньому віці зумовлена рівнем її ідентичності з представниками своєї когорти. Феномен конвенціональної мудрості соціуму є ефективним інструментом для зниження інтелектуального розвитку людини в завершальний період життя. Він сприяє спотворенню уявлень людини про свій інтелектуальний потенціал в старості і не дає можливості використовувати його повною мірою.

Дослідження вольової регуляції показало, що у людини в період геронтогенезу може спостерігатися тенденція до знецінення власних

бажань, що є результатом домінування гальмівної функції. Активність може бути спрямована, наприклад, на знецінення власних бажань. Зазначений феномен може бути пояснений тим, що уява, як елемент структури вольового акту, пов'язана з активізацією експліцитної пам'яті, в якій немає емоційно позитивних спогадів спроб самореалізації в період старіння.

Деморалізаційна непотребованість у соціумі. Водночас, експериментально доведено, що формування активізації суб'єктності спрямованої на актуалізацію спонукальної функції вольової регуляції надає можливість людині в період старіння і старості значною мірою реалізувати власні задатки і потенційні можливості за умови відповідного рівня розвитку психологічного механізму морального самосвідомості.

У сфері вольової регуляції відзначені зміни в домінуванні її функцій – спонукальної або гальмівною. Експериментально доведено, що формування нового вектору активізації суб'єктності спрямованої на актуалізацію спонукальної функції вольової регуляції надає можливість людині в період старіння та старості значною мірою реалізувати власні задатки та потенційні можливості.

Таблиця 5.3.

Функції вольової регуляції в різні періоди геронтогенезу

етапи геронтогенезу	до початку участі у проєкті		у результаті участі у проєкті	
	спонукальна функція	гальмівна функція	спонукальна функція	гальмівна функція
ранній	79%	21%	89%	11%
середній	68%	32%	76%	24%
пізній	57%	43%	64%	36%

Дослідження психологічного механізму «самоконтроль» неможливе без вивчення рефлексивної діяльності людини, яка є основою інтеграції особистості. З різноманіття напрямків вивчення рефлексії ми досліджували схильність людини в пізньому віці до самоаналізу і, в межах метакогнітивного підходу, її здатність до інтелектуальної рефлексії. Як інструмент для корекції психологічних новоутворень, особистісна рефлексія актуалізується в результаті вербалізації внутрішнього діалогу, який сприяє породженню нових контекстів психотравматичної проблеми. У дослідженні ми використовували метод наративу, особливістю якого є інтерпретація подій без спроби його об'єктивної оцінки. Можливість уникнути оціночних суджень дає можливість з меншим рівнем суб'єктивності простежити історію зародження

і розвитку проблеми. Переосмислюючи проблему, людина має можливість емоційно дистанціюватися від психотравмувального досвіду і змінити своє уявлення про ситуацію. Адекватна рефлексивна діяльність дає змогу визначити справжній масштаб проблеми і знайти шляхи її вирішення для гармонізації особистісної та соціальної інтеграції.

Для розвитку самоаналізу під час корекційної частини експерименту досліджуваним запропоновано низку завдань, зокрема: описати найбільш значущі моменти свого життя, свої позитивні і негативні якості, проранжирувавши їхню соціальну значимість, гіпотетично здійснити обмін ролями з емоційно значущою людиною, з якою виникають проблеми при міжособистісній взаємодії. Таке завдання запропоновано з метою виявлення і усвідомлення основних компонентів психотравмувальної події, їхнього змісту, проблеми, шляху вирішення. Його виконання сприяло також розвитку децентрації. Учасникам проекту запропоновано самостійно оцінити ступінь свого інтересу до цієї справи і рівень її ефективності. 14 % досліджуваних оцінили результати «відсутність ефекту», 28 % – «недостатньо ефективні», 43 % «задовільні», 15 % – «високі». Виконання зазначених завдань супроводжувалося певними труднощами залежно від психоемоційних особливостей досліджуваних. Досліджувані з негативними психологічними новоутвореннями описували переважно негативні моменти свого життя, а ранжуючи свої переваги, 98 % досліджуваних на перше місце поставили «доброта, чуйність».

Самоконтроль не може бути ефективним без визначення мети, що є складним завданням для людини в період, коли соціум не пред'являє до нього виразних, соціально значущих вимог. Визначаючи специфіку людини в період геронтогенезу, ми виявили у досліджуваних такі проблеми, як складнощі в постановці цілей, прогнозування результатів своєї діяльності тощо. Значущим інтеграційним процесом інтелектуальної сфери є здатність до цілепокладання, яке формується в результаті домінантної мотивації, визначаючи специфіку інтелектуальної діяльності і сприяючи формуванню патернів поведінки. Результати нашого дослідження підтверджують тезу про виокремлення ментального досвіду з числа детермінант (генетичних і середовищних) як домінанти, яка сприяє зниженню рівня інтеграції внаслідок посилення взаємозалежності всіх елементів системи. Отримані дані показують, що інформація, яка надходить ззовні, співвідноситься з домінантною мотиваційною потребою, яка виконує роль жорсткого фільтра.

Вказані прояви зниження рівня самоконтролю учасників проєкту можна класифікувати як прояви елементів аутоагресії (наприклад, надмірна самокритичність, що було зафіксовано під час проведення дослідження). Зниження рівня самоконтролю є наслідком низки об'єктивних і суб'єктивних чинників, серед яких: психологічна неготовність прийняття старості як природного життєвого періоду (особливо в період раннього і середнього геронтогенезу), специфіка соціокультурного оточення старої людини, в якому можуть бути прояви ейджизму, складна екзистенційна проблема – завершення фізичного життя тощо. Для підвищення рівня самоконтролю досліджуваним запропоновано низку занять, серед яких – метод сенсорної репродукції образів та ідеомоторне тренування. Було відзначено випадки відмови від виконання тих завдань, які характеризувалися досліджуваними як «цікаві і потрібні», але їх тривалість здавалася учасникам експерименту (із значно зниженим рівнем самоконтролю) надмірною.

Рівень успішності особистісної реалізації людини, що старіє, може бути підданий ауторевізії і результат не завжди буває сприйнятий людиною як задовільний. У цьому випадку, з метою позитивного сприйняття людиною реалізації своєї життєвої програми, активізуються елементи психологічного захисту, реалізація яких не завжди сприяє гармонізації міжособистісних відносин. Це є складною психологічною проблемою, яка, певною мірою, може бути вирішена за рахунок реалізації людиною в пізньому віці свого творчого потенціалу.

95% досліджуваних на початковому етапі відмовлялися від виконання творчих завдань, вони, не зробивши навіть спроби реалізації своїх можливостей, аргументували відмову відсутністю навичок до творчого мислення і тим, що вони «ніколи в житті не писали віршів і не малювали». Для того щоб залучити досліджуваних до виконання тих завдань, які вони сприймали негативно, дослідники використовували деякі з них як гру-розминку перед тренінгом. Передусім використовували елементи завдання «буримо», пропонуючи учасникам дослідження підібрати будь-яке слово, що римується, до запропонованого, без акценту на їх смислову відповідність. Спочатку слова для рими пропонував дослідник, потім (у процесі гри) – учасники групи. Після кількох таких вправ деякі досліджувані погодилися індивідуально спробувати свої сили у віршуванні. Надалі завдання на розвиток творчості, з різним рівнем успішності, виконували всі учасники проєкту.

Емоційний фон досліджуваної в результаті досягнення значних і несподіваних для неї результатів, за її твердженням, суттєво поліпшився. У подальшому досліджувана ділилася враженням про те, що в результаті занять у неї покращилися відносини з сім'єю сина, оскільки вона «відчула впевненість у своїх можливостях. Я раніше думала, що вже ні на що не здатна».

На початку дослідження знижений емоційний фон було відзначено у 86% учасників проєкту, що підтверджено суб'єктивно (учасниками проєкту) та об'єктивно (тестуванням). Ілюстрацією позитивних змін в емоційній сфері і трансформації Я-образу в бік його оптимізації в учасників експерименту є, наприклад, результати адаптованого тесту Куна «Хто я?». До активної участі в роботі більш як 60 % людей похилого і більш як 85 % старечого віку характеризували себе в такий спосіб: «похмурий, нещасний, нікому не потрібен, відлюдок, існую» та ін. Після усвідомлення наявності у себе творчого потенціалу риторика щодо себе зазнала суттєвих змін у бік поваги до себе.

За результатами нашого дослідження можна відзначити, що актуалізація механізму суб'єктності «почуття гумору» (сукупності компонентів: інтелектуального, емоційного, естетичного, морального та ін.) виявилось надскладною проблемою. Завдання, які вимагали активізації почуття гумору досліджуваних сприймалися ними як надскладні та ігнорувалися ними частіше за інших завдань.

Почуття гумору, як один з індикаторів інтелектуального розвитку людини, водночас активно сприяє її когнітивному розвитку та демонструє розвиток суб'єктності. Актуалізація зазначеного психологічного механізму суб'єктності потребує поєднання абстрактно-логічного та художньо-образного мислення. Цікаво відзначити, що більшість представлених жартів трансформувалися досліджуваними в контексті актуальної для них проблеми старості, поряд з цим активно переводили задану тему в площину сексуальних відносин.

Суб'єктність не є обов'язковою умовою процесу життєдіяльності людини, її прояви амбівалентні – вони можуть мати як позитивні, так і негативні наслідки для самого суб'єкта і для представників його соціокультурного оточення.

У процесі життєдіяльності людина є об'єктом і суб'єктом соціального життя, залежно від періодів онтогенезу і специфіки роботи її психологічних механізмів суб'єктності в різні періоди може доміну-

вати одна зі сторін об'єкт-суб'єктного континууму. Період геронтогенезу це вік, який значною мірою визначається соціумом як об'єктний, що має вираження, наприклад, у специфіці роботи соціальної системи держав, установок і стереотипів соціуму щодо старої людини.

За результатами нашого дослідження ми умовно розділили всіх учасників експерименту на три групи відповідно до рівня активізації у них психологічних механізмів суб'єктності.

Представники першої умовної групи, у яких було визначено мінімальний рівень активізації зазначених механізмів, становлять 58%. До цієї умовної групи увійшли ті досліджувані, які (за їх твердженням) упродовж життя виконували з різним рівнем відповідальності поставлені перед ними завдання і не вважали за доцільне виходити за межі запропонованої діяльності. У пізньому віці задоволеність їх своїм становищем об'єктно зумовлена якістю отримання базових соціальних потреб. Зазначені досліджувані не виявляли активності в процесі експерименту, виконання завдань зумовлено потребою отриманням позитивного емоційного контакту від дослідника і при суб'єктивному визначенні завдання як складного ігнорували його.

Досліджувані, які становили другу умовну групу (35 %), упродовж активного періоду соціального життя виявляли (за їх твердженням) ініціативу в різних сферах, не отримавши соціального запиту на реалізацію свого потенціалу в період старіння і старості, з різним рівнем успішності адаптувалися до запропонованих соціумом умов. Члени цієї умовної групи виявляли активність та ініціативність під час проведення експерименту і результати дослідження показали підвищення їх рівня суб'єктності, яке виражено у розвитку творчих здібностей і нереалізованих на колишніх етапах процесу життєдіяльності задатків. Важливо відзначити, що повторне тестування досліджуваних через шість місяців після закінчення експерименту зафіксувало зниження рівня суб'єктності до вихідного (початку експерименту). Такий феномен може бути пояснений недостатнім рівнем розвитку психологічних механізмів суб'єктності на тлі тотальної незатребуваності інтелектуального і творчого потенціалу старої людини.

Досліджувані, рівень суб'єктності яких відзначено суб'єктивно і об'єктивно як високий (7%), у процесі дослідження виявляли творчу активність. Ми не можемо говорити про підвищення рівня їх суб'єктності, тому що їх суб'єктність перебувала на високому рівні

й до участі в проєкті. Відзначимо, не завжди зазначена реалізація мала позитивні наслідки для учасника проєкту внаслідок внутрішніх і зовнішніх проявів суб'єктності. Участь у проєкті дала їм можливість актуалізувати задатки, які не були розкриті в попередні етапи онтогенезу і ефективніше структурувати реалізацію своїх здібностей і після участі в проєкті.

Вступаючи в період старіння і, особливо, старості, людина цілком може бути задоволена статусом об'єкта і відчувати психологічний комфорт, що констатують результати нашого дослідження. Разом з тим важливо відзначити, що тільки переломлюючи об'єктивний світ крізь призму суб'єктності, людина здатна на прояв повною мірою свого потенціалу, формуючи процес своєї життєдіяльності відповідно до рівня розвитку інтелекту і особистісних морально-етичних уявлень. Інакше кажучи, актуалізація суб'єктності, необхідна для відтворення специфічного способу самовизначення людиною в умовах зовнішніх детермінованих обставин, є динамічним процесом, який відображає якість активності людини, її ставлення до себе, свого соціокультурного оточення, відповідальність за реалізацію власного інтелектуального потенціалу.

У всіх досліджуваних, які активно брали участь у проєкті, відзначено підвищення життєвого тону, інтересу до життя, в деяких випадках поліпшення міжособистісних стосунків з близькими і рідними та переходи з стану об'єктності у стан суб'єктності.

Ми відзначили кореляцію між суб'єктністю і віком досліджуваного. Найменший рівень розвитку суб'єктності констатовано у досліджуваних в пізньому періоді геронтогенезу. Така тенденція є результатом зміни рівня локус-контролю на екстернально-інтернальній шкалі в бік екстернальності в зазначений віковий період і пов'язана з психологічним прийняттям завершення фізичного життя, що було ми визначили в попередніх дослідженнях.

Отже, дослідження психологічних механізмів суб'єктності дає можливість стверджувати, що актуалізація зазначених механізмів у період геронтогенезу є складним завданням внаслідок декларованої, а не реальної незацікавленості соціуму в розвитку суб'єктності людини і використанні її потенціалу упродовж онтогенезу, включаючи його завершальний період.

ВИСНОВКИ

У монографії представлено концепцію психологічних механізмів становлення суб'єктності дорослих у віртуальному просторі і результати відповідного теоретико-експериментального дослідження. Показано можливості проєктувально-технологічної парадигми у становленні таких психологічних механізмів суб'єктності як: ментальне моделювання світу, змінювання рефлексивної позиції та переструктурування знаряддево-смыслових схем діяльності. Визначено концептуальні засади проєктування та психологічного аналізу функціонування інтернет-ресурсів, спрямованих на розвиток інтелекту дорослих і становлення суб'єктності, розкрито значення проєктування віртуальних просторів, зокрема освітніх, для розвитку суб'єктності та інтелектуального розвитку дорослих, зокрема, на матеріалі групи у соціальній мережі Фейсбук, спрямованої на психологічну підтримку і взаємодію дорослих користувачів в умовах карантинної самоізоляції в період коронавірусного карантину.

Визначено підхід до експериментального дослідження проєктування як психологічного механізму становлення суб'єктності, який спирається на розуміння суб'єктності як певного простору виборів. Показано, що проєктування як психологічний механізм становлення професійної суб'єктності дорослих завжди є проєктуванням власного розвитку; тим, що розвивається, є способи мислення та дії, а результатом – такі нові способи мислення та дії, які надають змогу розв'язувати нові класи задач, або вже відомі класи задач у більш ефективний спосіб. Проведене експериментальне дослідження, в якому вивчалися процеси та результати розвитку способів мислення та діяльності дорослих під час проходження спеціально створених тренінгових програм становлення професійної суб'єктності. З'ясовано, що необхідною умовою проєктування власного розвитку є виникнення нових класів задач або вимог до принципово інших способів та результатів їхнього розв'язування.

На основі результатів, отриманих в експериментальному дослідженні психологічних механізмів становлення суб'єктності у процесі групової дистанційної роботи, показано, що застосування дистанційного групового навчання у форматі інтернет-тренінгів у віртуальному освітньому просторі є психолого-педагогічним інструментом розвит-

ку суб'єктності учнів. Визначено, що однією з ключових сфер, в яких здійснюється, репрезентується та розвивається суб'єктність, є комунікативна сфера та спілкування як діяльність. З'ясовано, що, оскільки комунікативна компетентність як здатність до ефективного спілкування, що містить такі компоненти, як: визначення мети спілкування, врахування наміру учасників спілкування, оцінка особливостей ситуації спілкування, звернення уваги на способи та стратегії комунікації кожним співбесідником, для сприяння досягнення мети спілкування, вибір результативних і екологічних конкретній ситуації та співбесідникам власних стратегій комунікації, готовність змінювати свою поведінку в процесі спілкування, отримання задоволення від спілкування, розвиток комунікативної стратегії співробітництва, має прямі кореляції з суб'єктністю, то формування зазначених психологічних компонентів під час дистанційного групового навчання належить до базових механізмів становлення суб'єктності учасників навчального процесу.

Здійснено експериментальне дослідження психологічних механізмів розвитку суб'єктності у соцмедіа, проаналізовано та проінтерпретовано його результати. Описано психологічні механізми розвитку суб'єктності у соцмедіа, такі, як ініціація, вибір, рішення, рефлексія, прогнозування, цілепокладання, пріоритизація, гумор тощо. В процесі експериментального дослідження визначено основні виклики розвитку суб'єктності з боку соцмедіа в умовах карантину, запущено групу в соціальній мережі Facebook для взаємної психологічної підтримки. Показано, що розвиток суб'єктності учасників такої групи відбувається завдяки набуття ними навичок саморозвитку, відповідальності за власне життя, критичного мислення, прогнозування наслідків, цілепокладання, проєктування діяльності та створення умов для суб'єктної активності. Визначено, що наслідками розвитку суб'єктності та суб'єктної активності в соцмедіа є перетворення їх користувачів з пасивних споживачів інформації на активних творців власного контенту, а також зростання рівня переосмислення спожитих матеріалів, застосування критичного мислення під час знаходження в інформаційному просторі.

Проведено експериментальне дослідження становлення суб'єктності людини у період геронтогенезу на базі спроектованого віртуального навчального середовища. Визначено основні психологічні механізми регуляції суб'єктності людини похилого віку: моральна

самосвідомість, самоконтроль, вольова регуляція, ідентифікація, мотивація та інтенція, почуття гумору. З'ясовано, що специфіка суб'єктності людини може сприяти оцінюванню її досягнень за допомогою безумовного прийняття власних досягнень або гіпертрофованої самокритики. Зазначено, що ієрархічність психологічних механізмів не є константою та може варіюватися. Доведено, що активізація суб'єктності може мати як позитивний, так і негативний вплив на суб'єктивне сприйняття задоволеності власним життям. Констатовано, що активізація суб'єктності – динамічний процес, який відображає рівень та якість активності людини, її ставлення до себе, відповідальність за реалізацію власного інтелектуального потенціалу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова К. А. Мировоззренческий смысл и значение категории субъекта. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева*, 2016. № 4 (38). С. 162–168.
2. Абульханова К. А. Субъектная парадигма и категория субъекта в психологии и педагогике высшего образования. *Субъектный подход в инновационной подготовке педагога-психолога* / под ред. Ф. Г. Мухаметзяновой. Казань: Юлакс, 2006. С. 6–20.
3. Абульханова К. О. Методологічне значення категорії суб'єкта для сучасної психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії* / за заг. ред. В. О. Татенка. К.: Либідь, 2006. С. 37–51.
4. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 336 с.
5. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
6. Агеев В. С. *Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы*. М.: Московский университет, 1990. 240 с.
7. Азлецкая Е. Н. Личностные и средовые детерминанты формирования субъектности личности: дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2002. 194 с.
8. Аквинский Ф. Сумма теологии. М.: Издатель Савин С. А., 2006. 820 с.
9. Александрова Н. Х. Субъективность человека на поздних этапах онтогенеза. Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2000. 126 с.
10. Алиева Н. З., Ивушкина Е. Б., Лантратов О. И. Становление информационного общества и философия образования. М.: Академия Естествознания, 2008. 168 с.
11. Аллен Д. Как привести дела в порядок. Искусство продуктивности без стресса. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. 416 с.
12. Амерханова Э. Р. Плюсы и минусы общения в интернет-пространстве как агента социализации детей и ресоциализации взрослых. *Новые инфокоммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании: современное состояние, проблемы, перспективы развития*: матер. междунар. интернет-конф. (15 янв. 29 марта 2002 г.) М.: Ин-т «Откр. об-во»: Логос. 2003. С. 96–99.
13. Ананьев Б. Г. Психологическая структура человека как субъекта. *Человек и общество*. Вып. 2. Л.: ЛГУ, 1967. 246 с.
14. Анн Л. Ф. Психологический тренинг с подростками. СПб: Питер, 2007. 271 с.
15. Анохин П. К. Кибернетика функциональных систем: избранные труды. М.: Медицина, 1998. 400 с.
16. Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы. *Психология формирования и развития личности*. М.: МГУ, 1981. С. 3–18.
17. Анцыферова Л. И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода. *Проблема субъекта в психологической науке* / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой, В. Н. Дружинина. М.: Изд-во «Академический проект», 2000. С. 31.

18. Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М.: Институт психологии РАН, 2006. 512 с.
19. Арестова О.Н., Бабанин Л. Н., Войскунский А. Е. Коммуникация в компьютерных сетях: психологические детерминанты и последствия. *Вестник МГУ*, 1996. Серия XIV. № 4. С. 14–20.
20. Аристотель. Физика: соч. в 4 т., пер. В. П. Карпова. М., 1981. Т. 3. 613 с.
21. Аслямов С. В. Стокгольмский синдром: история появления и содержание термина. *Юридическая психология*, 2013. URL: <http://yurpsy.com/files/fakt/171.htm>.
22. Асмолов А. Г. От Мы-медиа к я-медиа: трансформации идентичности в виртуальном мире. *Вопросы психологии*, 2009. № 3. С. 3–15.
23. Асмус Н. Г. Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Челябинск, 2005. 266 с.
24. Афанасьев К. Виртуальная реальность. *Hardware*. 1998. № 12. С. 41–46.
25. Бабанин Л.Н., Нафтульев А. И. Исследование понятийного мышления в общении, опосредствованном компьютером. *Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)*, 2007. Т. 10, № 2. С. 327–337.
26. Балл Г. А. Базовые понятия общей теории задач. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. К., 2019. Т. VIII, вип. 10. С. 33–54.
27. Балл Г. А. Психология в рациогуманистической перспективе. К.: Основа, 2006. 408 с.
28. Балл Г.О., Медінцев В. О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи. *Горизонти освіти*. 2011. № 3 (31). С. 7–14.
29. Башмаков А.И., Владимиров А. И. Новые цели, задачи и технологии образования XXI века. URL: <https://ua1lib.org/book/3212735/c780fc?regionChanged=&redirect=242140268> (дата звернення: 18.02.2021).
30. Бевз Г. М. Комунікативна компетентність як механізм стратегії подолання. *Формування професійної компетентності сучасного фахівця в умовах євроінтеграції*, 2018. С. 31–42.
31. Беркалиев Т. Н. Роль психологических механизмов изменений в кризисном консультировании. *Universum: Психология и образование: электрон. научн. журн*, 2014. № 1 (2). URL: [https://7universum.com/pdf/psy/1\(2\)/Berkaliev.pdf](https://7universum.com/pdf/psy/1(2)/Berkaliev.pdf).
32. Бернс Л. Пять стадий горя. Взлет и крушение теории Кьюблер-Росс. ВВС, 2020. URL: <https://www.bbc.com/russian/features-53307682>.
33. Биков В. Ю. Технології хмарних обчислень – провідні інформаційні технології подальшого розвитку інформатизації системи освіти в Україні. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2011. № 6 (94). С. 3–11.
34. Богданович Н. В. Субъект как категория отечественной психологии: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2004. 218 с.
35. Бойко Е. И. Механизмы умственной деятельности: избр. психол труды / под ред. А. В. Брушлинского и Т. Н. Ушаковой. М.: Московский психолого-социальный инст., Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. 687 с.
36. Большунова Н. Я. Условия и средства развития субъектности: дисс. ... доктора психологических наук: 19.00.01. ГОУВПО «Новосибирский государствен-

- ний педагогический университет». 2007. 562 с.
37. Бондарчук О. І. Психологічні особливості взаємодії у віртуальних соціальних мережах. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету* (Серія «Психологічні науки»), 2013. Вип. 114. С. 7–11. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuPN_2013_114_4.pdf (дата звернення: 19.01.2021).
 38. Бочелюк В. Й. Психологічні особливості прогнозування поведінки особистості. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Психологія, 2011. Вип. 38. С. 17–24.
 39. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. М., 1994. 320 с.
 40. *Брушлинский А. В. Психология субъекта* / Отв.ред. проф. В. В. Знаков. М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алетейя, 2003.
 41. Володько І.В., Кудін А.П. Сучасні навчальні середовища в Інтернеті: віртуальний інститут. *Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми (Психологія нового тисячоліття)*: тези доповідей междунар. наук-практ. Інтернет-конф., 28 травня 2012 р. 2012. URL: www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/Tezy-2012/Volodko_Igor_2012.doc (дата звернення: 05.03.2021).
 42. Воробьева Л. И. Феномен субъектности в культурно-исторической перспективе. *Вопросы психологии*. 2010. № 6. С. 3–13.
 43. Воцинин А. В. Психологические механизмы рефлексивных процессов. *Спортивный психолог*. 2015. № 1 (36). С. 36–39.
 44. Выготский Л. С. История развития высших психических функции: собр. соч. в 6 т. М., 1983. Т. 3. С. 5–328
 45. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
 46. Вызовы пандемии COVID-19: психическое здоровье, дистанционное образование, интернет-безопасность: сб. матер. / А. Б. Холмогорова и др. М.: МГППУ, 2020. Т. 1. URL: <https://psyjournals.ru/covid19challenges2020/index.shtml>.
 47. Генисаретский, О. И. Философия проектности: из истории проектной культуры второй половины XX века. М.: URSS, 2016. 400 с.
 48. Гребенюк М. О. Самоідентифікація як механізм формування ідентичності особистості. *Проблеми сучасної психології*, 2010. Вип. 8. С. 219–228.
 49. Губенко О. В. Теоретико-методологічні основи дослідження психологічних механізмів творчої діяльності (інтегративний підхід): монографія. К.: Атопол, 2019. 400 с.
 50. Гурова Л. Л. Психология мышления. М.: ПЕР СЭ, 2005. 136 с.
 51. Гусельцева М. С. Рождение субъективности из духа человекознания. *Вопросы психологии*, 2018. № 1. С. 3–15.
 52. Давтян В. С. Философия как осуществление заботы о самом себе: убеждающая сила текста в работе Мишеля Фуко «герменевтика субъекта». *Современные научные исследования и инновации*, 2014. № 2. URL: <https://qimax.ru/germenevtika-subekta-fuko-kratkoe-soderzhanie-chitaya-m-fuko-germenevtika/>
 53. Декарт Р. Рассуждение о методе с приложениями. Диоптрика, метеоры, геометрия. М.: АН СССР, 1953. 273 с.

54. Деркач А. А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен. *Акмеология*, 2015. № 2 (54). С. 8–22.
55. Деркач А. А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен (продолжение). *Акмеология*, 2015. № 4 (56). С. 9–21.
56. Деркач А.А., Сайко Э. В. Субъектность субъекта в акмеологическом развитии и проблемы его субъектного самоосуществления. *Мир психологии*, 2008. № 3. С. 201–228.
57. Дерябо С. Д. Личность: от субъективности к субъектности. *Развитие личности*, 2002. № 3. С. 261–265.
58. Дерябо С. Д. Феномен субъектификации природных объектов: автореф. дис... докт. психол. наук. М., 2002. 40 с.
59. Джонс Р. Третья волна. *Практикум по социальной психологии* / под. ред. Э. Пайнс, К. Маслач. СПб.: Питер, 2000. С. 260–276.
60. Дивак В. В. Використання віртуальних навчальних середовищ у підвищенні кваліфікації директорів загальноосвітніх навчальних закладів. *Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми (Психологія нового тисячоліття): тези доповідей междунар. наук-практ. Інтернет-конф., 28 травня 2012 р. 2012.* URL: www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/Tezy-2012/Dyvak_Vladymyr_2012.doc (дата звернення: 27.02.2021).
61. Дистанційне навчання: психологічні засади: монографія / М. Л. Смульсон та ін. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. 240 с.
62. Дітюк П. П. Активність суб'єкта і можливості впливу на неї. *Теоретичні дослідження у психології: збірник статей* / за ред. Г. О. Балла та В. Л. Зливкова. К.: Педагогічна думка, 2017. С. 61–64.
63. Дітюк П.П., Смульсон М. Л., Федоровський Л. Л. Психологічні механізми становлення суб'єктності. *Вестник интегративной психологии*. Ярославль, 2020. Вып. 20. С. 145–147.
64. Дідковський С. В. Експертиза соціальних діалогів. *Технології розвитку інтелекту*, 2014. Т. 1, № 6. URL: https://psytir.org.ua/upload/journals/6/authors/2014/Didkovskiy_Sergiy_Volodymyrovych_Ekspertyza_sotsialvyh_dialogiv.pdf?fbclid=IwAR3AJPkz9etY6kj0624yxdtYhnOJ3FepREc-8nIfXqjd19-1-VEXwL6NDw.
65. Дідковський С. В. Модель інструментально організованого проблемного соціально-психологічного проектування. *Вісник Київського університету*. К., 2003. Вип. 17–18. С. 70–73.
66. Дітюк, П. П. Експериментальне дослідження проектної діяльності. *Технології розвитку інтелекту*, 2015. Т. 1, № 10. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2015_1_10_4.
67. Дітюк П.П., Кондратенко Л. О., Федоровський Л. Л. Поняття «модель» у раціоналістичній концепції Г. О. Балла. *Гуманний розум: збірник статей (присвячено пам'яті Георгія Олексійовича Балла)* / Ін-ут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. К., 2017. С. 51–58.
68. Дітюк П.П., Федоровський Л. Л. Психонізм та психотроніка. *Ціннісна взаємодія обдарованої особистості в освітньому просторі: тези допов. ІХ наук.-практ. семінар. лаб. психології обдарованості Ін-ту психології імені*

- Г. С. Костюка НАПН України. К., 2019. С. 7.
69. Домбровская И. С. Юмор в контексте развития. URL: <https://www.twirpx.com/file/1563810/>
 70. Дригус М. Т. Концепція психічного розвитку Г. С. Костюка у парадигмі особистісної ефективності. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. IX: Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. К.: Талком, 2016. Вип. 9. С. 187–194.
 71. Дубров Д. И. Информационно-коммуникационные технологии и семейные отношения: вред или польза? *Вызовы пандемии COVID-19: психическое здоровье, дистанционное образование, интернет-безопасность*: сб. матер. Т. 1. М.: МГППУ, 2020. С. 228–249. URL: https://psyjournals.ru/files/115195/covid19challenges2020_Dubrov.pdf.
 72. Ермолаева М. В. Современные технологии психологического консультирования и психотерапии пожилых людей. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007. 96 с
 73. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир: Рута, 2006. 320 с.
 74. Зинченко В. П. Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010. 592 с.
 75. Зінченко С. В., Веселівський Р. Б. Самоосвіта як важливий чинник професійної успішності дорослої людини. *Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення у контексті подолання кризи ринку праці*: матеріали VIII міжнар. наук.-практ. конф. К.: ІПК ДСЗУ, 2015. С. 265–271.
 76. Знаков В. В. Новый этап развития психологических исследований субъекта. *Вопросы психологии*, 2017. № 2. С. 3–16.
 77. Знаков В. В. Субъект-объектный и субъект-субъектный типы понимания высказывания в межличностном общении. *Психология индивидуального и группового субъекта* / под ред. А. А. Брушлинского, М. И. Воловиковой. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 144–160.
 78. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі: монографія / за ред. М. Л. Смульсон. К.: Педагогічна думка, 2015. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/10064/>
 79. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). М.: Издательство политической литературы, 1974. 328 с.
 80. Каган М. С., Эткинд А. М. Индивидуальность как объективная и субъективная реальность. *Вопросы психологии*. 1989. № 4. С. 5–15.
 81. Квасник Г. В. Багатовимірність гумору: актуальні дослідження психологічного феномену. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*, 2014. Вип. 47. С. 87–96.
 82. Коваленко-Кобилянська І. Г. Інтелектуальний розвиток у старості. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка

- НАПН України. Т. II: Психологічна герменевтика, 2015. Вип. 9. С. 119–129.
83. Коваленко-Кобилянська І.Г. Суб'єктна активність людини в період геронтогенезу в умовах освітнього простору Інтернет. *Технології розвитку інтелекту*, 2016. Т. 2, № 2 (13). URL: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/18.
 84. Коваленко-Кобилянська І.Г. Вплив актуалізації метакогнітивних здібностей на психологічне здоров'я у старості. *Педагогіка і психологія: Вісник НАПН України*, 2017. № 2 (95). С. 63–68.
 85. Коваленко-Кобилянська І.Г. Дистанційний курс «Інтелектуальна підтримка 50+». *Технології розвитку інтелекту*, 2014. Т. 1, № 7. URL: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/140.
 86. Коваленко-Кобилянська І.Г. Конвенціональна мудрість соціуму як інструмент деформації інтелектуальних можливостей людини у період геронтогенезу. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки. Херсон, 2017. Вип. 2. Т. 1. С. 133–137.
 87. Коваленко-Кобилянська І.Г. Проектування метакогнітивного розвитку людини у геронтогенезі. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки. Херсон, 2017. Вип. 4. Т. 2. С. 58–62.
 88. Коваленко-Кобилянська І.Г. Основні психологічні механізми активізації суб'єктності у період старіння та старості. *Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми: тези доп. VIII міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., присвяченої 75-річчю Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. (15 травня – 15 червня 2020 р.), 2020. URL: http://www.newlearning.org.ua/system/files/sites/default/files/zagruzheni/kovalenko-kobylanska_2020.pdf.
 89. Коган А.Ф. Психологическое моделирование целеполагания и принцип псевдосвободы выбора цели в учебной деятельности. *Психология: сб. научных трудов*. К., 1999. Вып. 3 (6). С. 212–222.
 90. Кондратенко Л.О. Психологія первинної шкільної неспішності: монографія. Чернігів: Десна поліграф, 2017. 488 с.
 91. Конопкин О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности. *Вестник практической психологии образования*, 2012. № 4 (33). С. 97–103. URL: https://psyjournals.ru/files/93145/vestnikPsyobr_2012_n4_Konopkin.pdf.
 92. Корнилов Ю.К. На пути к психологии практического мышления. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. 407 с.
 93. Корнилова Т.В. Принцип неопределенности в психологии выбора и риска. *Психологические исследования*, 2015, 8 (40), 3. URL: <http://psystudy.ru>.
 94. Костенко К.В. Осмысленность жизни, субъективные оценки условий жизни и удовлетворенностью жизни в позднем возрасте. *Проблема смысла в науках о человеке* (к 100-летию Виктора Франкла). М.: Смысл, 2005. С. 145–148.
 95. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. *Праці респ. наук. конф. з педагогіки і психології / за заг. ред. проф. Г.С. Костюка*. К.: Рад. школа, Т. II. Психологія, 1941. С. 3–45.
 96. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. М.: Наука, 1969. С. 118–152.

97. Коффка К. Основы психического развития. М. Л., 1934. 257 с.
98. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М.: Академический проект, 2000. 240 с.
99. Крупельницька Л., Шпортун О. Психологічні підходи до побудови регуляторно-рівневої моделі гумору. *Проблеми сучасної психології*, 2016. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2016_34_24
100. Кувакин В. А. Стать собой. М.: Смысл, 2010. 79 с.
101. Кулик Ю. Дослідження рівня емоційного вигорання батьків в умовах карантину. *Дні науки філософського факультету 2020: тези щорічн. всеукр. наук. конф. Львівськ. націонал. ун-ту імені Івана Франка*, 2020. С. 214–217. URL: <https://filos.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/06/Tezy-shchorichnoi-vseukrains-koi-konferentsii-Dni-nauky-filosofs-kofo-fakul-tetu-2020.pdf>.
102. Кульчицька А. Цілепокладання як основа коучингу: теоретико-методологічний аналіз проблеми. *Психологічні перспективи*, 2018. Вип. 31. С. 171–182.
103. Кулоткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий. *Психологические исследования интеллектуальной деятельности*. М., 1979. С. 22–28.
104. Кюблер-Росс Э. О смерти и умирании. К.: София, 2001. 320 с.
105. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, Академия, 2005. 352 с.
106. Леонтьев В. Г. Мотивация и психологические механизмы её формирования. Новосибирск: НГПИ, 2002. 62 с.
107. Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности. *Психологический журнал*, 2000. Т. 21, № 1.
108. Леонтьев Д. А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности. *Эпистемология и философия науки*, 2010. Т. 25, № 3. С. 136–153.
109. Лефевр В. А. Рефлексия. М.: Когито-Центр, 2003. 496 с.
110. Лозниця В. С. Психологія менеджменту. К.: ЕксОб, 2000. 512 с.
111. Лосев А. Ф. Держание духа. М.: Политиздат, 1988. 366 с.
112. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / за ред. В. О. Татенка. К.: Либідь, 2006. 360 с.
113. Максименко С. Д. Актуальні проблеми генетичної психології. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. К., 2019. Т. VIII: Психологічна теорія і технологія навчання, вип. 10. С. 8–20.
114. Максименко С. Д. Генетико-моделюючий метод дослідження особистості. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*, 2014. № 2 (13). С. 8–16.
115. Максименко С. Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии). М.: Рефл.бук, К.: Ваклер, 2000. 320 с.
116. Мамардашвили М. К. Полнота бытия и собранный субъект. URL: <http://psylib.org.ua/books/mamar02/txt03.htm>.
117. Марусинець М. Рефлексивна позиція у формуванні професійного становлення майбутнього вчителя. *Гірська школа українських Карпат*, 2013. № 8–9. С. 93–97.

118. Маслоу А. Психология бытия. М.: Рефл-бук – К.: Ваклер, 1997. 304 с.
119. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2012. 352 с.
120. Матеріали онлайн-семінарів 23 квітня 2020 року «Досвід карантину: дистанційна психологічна допомога і підтримка» та 15 травня 2020 року «Дистанційні психологічні дослідження в умовах пандемії covid-19 і карантину» / за ред. М. М. Слюсаревський, Л. А. Найдьонова, О. Л. Вознесенська. «Досвід переживання пандемії Covid-19: дистанційні психологічні дослідження, дистанційна психологічна підтримка», 2020. URL: https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/Static/dosvid_onl-sem_23-04-20_and_15-05-20_ncov19.pdf.
121. Машбиць Ю. І. Психологічний аналіз навчання як управління учбовою діяльністю. *Актуальні проблеми психології. Психологічна теорія і технологія навчання.* / за ред. С. Д. Максименка, М. Л. Смульсон. К.: Міленіум, 2006. Т. 8, вип. 2. С. 6–24.
122. Машбиць Ю. І. Психологічні механізми і технологія навчання. К.: Інтерсервіс, 2019. 208 с.
123. Мещеряков Д. С. Психологічні особливості суб'єктної активності у соціальних мережах. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*, 2018. Херсон: Гельветика. № 4. С. 117–122.
124. Мещеряков Д. С. Становление субъектности в контексте соцмедиа. *Компетентностный подход в организации начального образования: теория и практика: междунар. научно-теоретич. конф. (28–29 апреля 2020)*. Нукусский государственный педагогический институт имени Ажинияза, Автономная Республика Каракалпакистан, Республика Узбекистан. Нукус: Нукусский государственный педагогический институт имени Ажинияза, 2020. 345 с.
125. Мещеряков Д. С. Трансформація суб'єктного поля в умовах карантинних обмежень. *Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії*: зб. матер. другого всеукр. відкр. наук.-практ. онлайн-форуму, Київ, 25–26 листоп. 2020 / за заг. ред. І. М. Савченко, В. В. Ємець. К.: Національний центр «Мала академія наук України», 2020. С. 271–272. URL: http://man.gov.ua/files/49/Forum_Innovacijni_transformaciyi_2020.pdf.
126. Мещеряков Д. С. Розвиток суб'єктності в умовах карантину: досвід психологічної допомоги. *Досвід переживання пандемії covid-19: дистанційні психологічні дослідження, дистанційна психологічна підтримка*: матеріали онлайн-семінарів 23 квітня 2020 року «Досвід карантину: дистанційна психологічна допомога і підтримка» та 15 травня 2020 року «Дистанційні психологічні дослідження в умовах пандемії covid-19 і карантину», К., 2020. С. 42–45.
127. Мещеряков Д. С. Модель суб'єктної активності. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. К., 2019. Т. VIII, вип. 10. С. 195–205.
128. Мещеряков Д. С. Порівняльний аналіз сучасних систем дистанційного навчання, придатних для проведення дистанційних курсів та інтернет-тренінгів. *Технології розвитку інтелекту*, 2014, Т. 1, № 6. URL: http://psytir.org.ua/upload/journals/6/authors/2014/Mescheryakov_Dmytro_Sergiyovich_

- Porivnyalniy_analiz_suchasnyh_system_dystanciynogo_navchannya_prydatnyh_dlya_provedennya_internet_treningiv.pdf.
129. Мещеряков Д. С. Рівні розвитку суб'єктності. *Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми*: тези допов. V міжнар. наук-практ. інтернет-конф., 10–31 травня 2017 р. м. Київ, 2017. URL: http://www.newlearning.org.ua/system/files/sites/default/files/zagruzheni/mescheryakov_dmytro_2017.pdf.
 130. Мещеряков Д. С. Розвиток суб'єктної активності дорослих користувачів соціальних мереж: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України. К., 2019. 261 с.
 131. Мещеряков Д. С. Соцмедіа в умовах карантину: виклики розвитку суб'єктності. *Технології розвитку інтелекту*, 2020. Т. 4. № 2(27). URL: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/509 DOI: <http://doi.org/10.31108/3.2020.4.2.4>.
 132. Мещеряков Д. С. Сучасні тенденції дослідження суб'єктності. *Технології розвитку інтелекту*, 2017. Т. 2., 6(17). URL: http://psytir.org.ua/upload/journals/2.6/authors/2017/Mescheryakov_Dmytro_Sergijovych_Suchasni_tendencii_doslidzennya_subjetnosti.pdf.
 133. Мещеряков Д. С. Теоретичні підходи до проблем суб'єктності та суб'єктної активності. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. Т. 2, вип. 10. С. 135–154.
 134. Мещеряков Д. С. Технології розвитку суб'єктної активності. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: Психологічні науки, 2018. № 3(11). С. 210–225.
 135. Мещеряков Д. С., Назар М. М. Психологічні підходи до розробки моделі респондента, що мотивований брати участь у дистанційних навчальних курсах. *Технології розвитку інтелекту*, 2014. Т. 1. № 7. URL: http://psytir.org.ua/upload/journals/7/authors/2014/Mescheryakov_Dmytro_Sergiyovych_Nazar_Maksym_Mykolayovych_Psychologichni_pidhody_do_rozrobky_modeli_respondenta.pdf (дата звернення: 20.02.2021).
 136. Мещеряков Д. С., Назар М. М. Чинники ефективності групової навчально-психологічної роботи у мережі інтернет для розвитку суб'єктності. *Досвід особистості: теорія і практика*: зб. матер. ІХ міжнарод. наук.-практ. конф. (27–28 лютого 2020 р., м. Ніжин). Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. С. 154–156. URL: http://www.ndu.edu.ua/storage/2020/zbirn_9_conf.pdf.
 137. Минькова Е. Н. Инфокоммуникационные технологии и педагогические инновации как фактор изменений традиционного обучения. URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3375 (дата звернення: 01.03.2021).
 138. Мирончук Н. М. Самомотивація як складова самоорганізації викладача у професійній діяльності. *Проблеми освіти*: зб. наук. пр.. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. Вип. 88 (ч. 2). С. 65–74.
 139. Московець Л. П. Самоактуалізація та самореалізація особистості: філософсько-психологічне розуміння. *Імідж сучасного педагога*. 2019. 5 (188). С. 51–56.

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-5\(188\)-51-56](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-5(188)-51-56).

140. Назар М. М. Інтернет-навчання як базова властивість інформаційного суспільства. *Теорія і практика сучасної психології*: зб. наук. пр. класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2019. Т. 2, № 1. С. 83–87.
141. Назар М. М. Інтернет-спілкування як чинник особистісних змін у юнацькому віці: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. К., 2010. 396 с.
142. Назар М. М. Компоненти продуктивного дистанційного навчального курсу. *New computer technology*. Кривий Ріг: Видавничий центр Криворізького нац. ун-ту, 2019. Vol. 17. URL: <https://scjournals.eu/ojs/index.php/nocote/article/view/954/985> (дата звернення: 21.08.2019).
143. Назар М. М. Продуктивність групового дистанційного навчання у віртуальному просторі. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. Т. VIII, вип. 10. С. 228–242.
144. Назар М. М. Психологічний вплив спілкування у мережі Інтернет на формування певних особистісних особливостей її користувачів. *Проблеми сучасної психології*, 2009. Вип. 4. С. 239–248.
145. Назар М. М. Розвиток комунікативної компетентності засобами інтернет-тренінгів. *Технології розвитку інтелекту*, 2017. Т. 2, № 5 (16). URL: http://www.psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/285 (дата звернення: 17.02.2021).
146. Назар М. М. Розвиток суб'єктності засобами дистанційного групового навчання у віртуальному просторі. *Технології розвитку інтелекту*, 2020. Т. 4, № 2 (27). URL: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/502
147. Назар М. М. Тренінги у віртуальному просторі: аналіз переваг, недоліків, психологічних можливостей. *Теорія і практика сучасної психології*: зб. наук. пр. Запоріжжя, 2019 р. Т. 2, № 4. С. 61–67.
148. Назар М. М. Характерні психологічні особливості дистанційної освіти через мережу Інтернет. *Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практик, перспектив*. К., 2013 р. URL: http://ispp.org.ua/bibl_11.htm (дата звернення: 22.01.2021).
149. Назар М. М. Суб'єктна активність в контексті формування комунікативної компетентності. *Технології розвитку інтелекту*, 2016. Т. 2, № 1(12). URL: http://psytir.org.ua/upload/journals/2.1/authors/2016/Nazar_Maksym_Mykolaiovych_Subyektna_aktyvnist_v_konteksti_formuvannya_komunikatyvnoi_kompetentnosti.pdf.
150. Назар М. М. Дистанційні навчальні курси під час карантину: тенденції та психологічні можливості. *Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми*: тези допов. VIII міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 15 трав.–15 черв. 2020 р. URL: http://www.newlearning.org.ua/system/files/sites/default/files/zagruzheni/nazar_maxym_2020.pdf.
151. Назар М. М. Особливості навчання у віртуальному середовищі в умовах пандемії COVID-19. *Тенденції розвитку психології та педагогіки*: матер.

- міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, Україна, 6–7 листопада 2020 року). К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. Ч. 1. С. 129–131.
152. Назар М. М. Психологічні потенціали інтернет-тренінгів під час карантину. *Досвід переживання пандемії covid-19: дистанційні психологічні дослідження, дистанційна психологічна підтримка: матеріали онлайн-семінарів 23 квітня 2020 року «Досвід карантину: дистанційна психологічна допомога і підтримка» та 15 травня 2020 року «Дистанційні психологічні дослідження в умовах пандемії covid-19 і карантину»*. К., 2020. С. 36–38.
153. Назар М. М. Дистанційне навчання в інформаційному суспільстві під час пандемії COVID-19. *Нова українська школа: психологічні проблеми: матер. Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (Київ, 11 червня 2020 року)* К.: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2020. С. 62–65.
154. Назар М. М. Дистанційні навчальні курси та розвиток суб'єктності у віртуальному середовищі. *Реформа освіти в Україні. Інформаційно-аналітичне забезпечення: зб. тез допов. II міжнар. наук.-практ. конф., 15 жовтня 2020 р.*, К.: ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2020. С. 63–65.
155. Назар М. М., Мещеряков Д. С. Актуальність групового навчання у віртуальних освітніх просторах і формування суб'єктності. *Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії: зб. матер. Другого Всеукр. відкр. наук.-практ. онлайн-форуму, Київ, 25–26 листоп. 2020 / за заг. ред. І. М. Савченко, В. В. Ємець*. К.: Національний центр «Мала академія наук України», 2020. С. 273–275. URL: http://man.gov.ua/files/49/Forum_Innovacijni_transformacii_2020.pdf.
156. Назар М. М., Мещеряков Д. С. Значення інтернет-комунікації в процесі дистанційного навчання у мережі Інтернет. *Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми: тези допов. VI міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 15 жовт. – 15 лист. 2018 року м. Київ*. К., 2018. URL: http://newlearning.org.ua/sites/default/files/tezy/2018/Nazar_Maksym_Mescheryakov_Dmytro_2018.pdf.
157. Назар М. М., Мещеряков Д. С. Перспективи застосування інтернет-тренінгів для розвитку суб'єктної активності та становлення суб'єктності. *Vzdelávanie a Spoločnosť: medzinárodný nekonferenčný zborník*. Prešov: Univerzitná knižnica Prešovskej univerzity, 2019. Vol. 4. P. 310–317. URL: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova13>.
158. Назар М. Н., Мещеряков Д. С. Когнитивний базис создания модели респондента. *Научный поиск: сб. научных работ студентов, аспирантов и преподавателей*. Ярославль, 2013. Вып. 13. С. 153–159.
159. Назар М. М., Мещеряков Д. С. Розвиток суб'єктної активності при дистанційній груповій роботі з постраждалими в зоні АТО. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. К., 2017. Т11, вип. 15. С. 363–372.
160. Никольская О. Л. Психология развития: курс лекций. Томск, 2014. URL: http://koi.tspu.ru/koi_books/nikolskaya00/

161. Обухова А. Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. М.: Изд-во МГУ, 1981. 191 с.
162. Огнев А. С. Психология субъектогенеза личности: монография. М.: Изд-во МГГУ им. М. А. Шолохова, 2009. 137 с.
163. Олпорт Г. Становление личности: избр. труды. М.: Смысл, 2002. 462 с.
164. Орбан-Лембрик Л. Е. Основы психології управління: монографія. Івано-Франківськ: Плай, 2002. 426 с.
165. Оруэлл Д. 1984. М.: Изд.-во АСТ, 2017. 320 с.
166. Павелків Р. В. Рефлексія як механізм формування індивідуальної свідомості та діяльності особистості. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*, 2019. Вип. 8 (37). С. 84–98.
167. Панов В. И. Экопсихологические предпосылки изучения психической активности. *Известия Саратовского ун-та. Сер. Акмеология образования. Психология развития*, 2014. Т. 3. Вып. 3 (11). С. 214–224.
168. Пашукова Т. И. Эгоцентризм: феноменология, закономерности формирования и коррекции. Кировоград: Центрально-Украинское издательство, 2001. 338 с.
169. Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии: избр. труды. М., 1984.
170. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. М.: ТОО «Горбунок», 1992. 224 с.
171. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Р.н/Д: Феникс, 1996. 512 с.
172. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Прогресс, 1969. 659 с.
173. Пилишвили Т. С., Минаева А. Ю. Активность личности в социальных сетях и становление субъектности в информационном мире. *Акмеология*, 2016. 1 (57). С. 84–88.
174. Попов С. Организационно-деятельностные игры: мышление в «зоне риска». *Кентавр*. М., 1994. № 3. С. 2–31.
175. Проблема сборки субъектов в постнеклассической науке / В. И. Аршинов, В. Е. Лепский (Ред.). М.: ИФ РАН, 2010. 272 с.
176. Проблема субъекта в психологической науке (коллективная монография под ред. А. В. Брушлинского, В. Н. Дружинина) URL: <http://hpsy.ru/authors/x1098.htm>.
177. Прыгина И. Л. Проявление особенностей когнитивного и метакогнитивного опыта личности в субъектной регуляции деятельности: на примере структуры «модели субъективно значимых условий»: автореф. канд. дис...., Казань, 2008. 23 с.
178. Психология активности и поведения: учеб.-метод. комплекс / авт.-сост. И. А. Коверзнева. Минск: Изд-во МИУ, 2010. 316 с.
179. Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А. А. Брушлинского, М. И. Воловиковой. М.: ПЕР СЭ, 2002. 368 с.
180. Рассказова Е. И., Леонтьев Д. А., Лебедева, А. А. Пандемия как вызов субъективному благополучию: тревога и совладание. *Вызовы пандемии COVID-19: психическое здоровье, дистанционное образование, интернет-безопасность*:

- сб. матер. М.: МГППУ, 2020. Т. 1. С. 142–160. URL: https://psyjournals.ru/files/115177/covid19challenges2020_Rasskazova_Leontiev_Lebedeva.pdf.
181. Ребеко Т. А. Телесный опыт в структуре индивидуального знания. М.: Институт психологии РАН, 2015. 271 с. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=430580> (дата обращения: 20.04.2021).
182. Рекомендації VIII міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми». 2020. URL: <http://www.newlearning.org.ua/content/rekomendaciyi-viii-mizhnarodnoyi-naukovo-praktychnoyi-internet-konferenciyi-virtualnyu>.
183. Рефлексивное управление: сб. статей. междунар. симпоз. 17–19 октября 2000 г., Москва / под ред. В. Е. Лепского М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2000. 192 с.
184. Роджерс К. Клиентцентрированная терапия. М.: Рефл-бук, 1997. 320 с.
185. Розвиток суб'єктної активності дорослих у віртуальному просторі: монографія / за ред. М. Л. Смульсон. К.: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. URL: https://lib.iitta.gov.ua/712119/1/Rozvytok_subyektnoyi_aktivnosti_doroslyh_u_virtualnomu_prostori.pdf.
186. Розин В. М. О необходимости различения понятий «схема рефлексии», «рефлексивная работа», «контекст рефлексии». *Рефлексивные процессы и управление*, 2001, № 1. С. 55–60. URL: http://www.reflexion.ru/Library/Journal_2001_1_rus.pdf.
187. Розин В. М. Рефлексия, мышление, квазирефлексивные структуры. 2007. URL: http://gtmarket.ru/library/articles/559_HJPBY_hfcgbcfnm.
188. Роменец В. А. Жизнь и смерть: Постижение разумом и верой. К.: Лыбидь, 2003. 232 с.
189. Роменец В. А. Вчинок і постання канонічної психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії* / за заг. ред. В. О. Татенка. К.: Либідь, 2006. С. 11–36.
190. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М.: АН СССР, 1958. 147 с.
191. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. М., 1989. Т. 1. 322 с.
192. Самоідентифікація особистості: філософський аналіз: монографія / за заг. ред. Г. Ф. Хоружого. К.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2018. 192 с.
193. Самопроекування особистості у дискурсивному просторі: монографія / Н. В. Чепелева, М. Л. Смульсон, О. В. Зазимко, С. Ю. Гуцол [та ін.]; за ред. Н. В. Чепелевої. К.: Педагогічна думка, 2016. 232 с.
194. Самылова О. А. Психологические механизмы духовно-нравственного развития в юношеском периоде. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*, 2013. С. 129–133.
195. Саугстад Пер. История психологии. От истоков до наших дней. Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2008. 544 с.
196. Селезнева М. В. Сравнительный анализ понятий «субъект» и «субъектность» в зарубежной психологии. *Вестник РУДН. Серия Педагогика и психология*, 2015, № 2. С. 47–57.

197. Селезнева Н.Т., Дроздова Л.Н., Куркотова Е.А. Субъектно-развивающая парадигма: критерии и уровни субъектности. *Современные наукоемкие технологии*. 2010. № 10. С. 153–156.
198. Сергиенко Е.А. Природа субъекта: онтогенетический аспект. URL: <http://rubinstein-society.ru/cntnt/nauchnie-raboti/sovremennye-issl/sovremennye-issl2/e-a-sergienko.html>.
199. Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. СПб.: Питер, 2003. 280с.
200. Слободчиков В.И. Рефлексия как принцип существования индивидуального сознания. *Экспериментальные исследования по проблемам общей и социальной психологии*. М.: Изд-во Ин-та психологии РАО, 1979. С. 15–20.
201. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2013. 540 с.
202. Смульсон М.Л. Психологічні механізми в концепції навчання Ю.І. Машбиця. *Технології розвитку інтелекту*, 2014. Т. 1 Вип. 6. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2014_1_6_5.
203. Смульсон М.Л. Місце задачі в інтелектуальній діяльності. *Педагогіка і психологія: Вісник НАПН України*, 2017. № 2 (95). С. 40–48.
204. Смульсон М.Л. Розвиток інтелекту та суб'єктності дорослих у віртуальному просторі. *Технології розвитку інтелекту*. Т2, № 2 (13), К., 2016. URL: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/239.
205. Смульсон М.Л. Інтелект і ментальні моделі світу. *Наукові дослідження когнітивної психології*. Острог: Вид-во Національного університету «Острог», 2009. Вип.12. С. 38–49.
206. Смульсон М.Л. Місце самопроєктування в проєктній парадигмі. *Актуальні проблеми психології* зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2014. Т. 2. Вип. 8. С. 16–29.
207. Смульсон М.Л. Психологічні засади розвитку інтелекту дорослих. *Проблеми сучасної психології*, 2020. № 1. С. 9–15.
208. Смульсон М.Л. Психологічні особливості віртуальних навчальних середовищ. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2012. Т. 1. № 8. С. 116–126.
209. Смульсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту: монографія. К.: Нора-Друк, 2003. 298 с.
210. Смульсон М.Л. Розвиток дорослої людини у сучасному транзитивному світі. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. VIII: Психологічна теорія і технологія навчання. К., 2019. Вип. 10. С. 257–267.
211. Смульсон М.Л. Субъектность в старости как фактор саморазвития. *Человек, субъект, личность в современной психологии*: матер. междунар. науч. конф., посвященной 80-летию А.В. Брушлинского / отв. ред. А.Л. Журав-

- лев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. Т. 1. С. 344–346.
212. Смульсон М. Л. Учиннева діяльність у віртуальному освітньому просторі. *Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми (Психологія нового тисячоліття)*: тези доповідей міжнар. наук-практ. Інтернет-конф., 28 травня 2012 р. URL: https://www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/Tezy-2012/Smulson_Maryna_2012.doc (дата звернення: 28.01.2021).
213. Смульсон М. Л. Інтелект і ментальні моделі світу. *Наукові записки*. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Сучасні дослідження когнітивної психології». Острог: Вид-во Національного університету «Острог», 2009. Вип. 12. С. 38–49.
214. Смульсон М. Л. Місце самопроекткування в проектній парадигмі. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. К., 2014. Т. 2, вип. 8. С. 16–29.
215. Смульсон М. Л. Коваленко-Кобилянська І. Г. Сприйняття й оцінка життєвого шляху в період геронтогенезу: матер. V Всеукр. наук.-практ. конф. «Особистісні та ситуативні детермінанти здоров'я», (м. Київ, 18 листопада 2020 р.) / за заг.ред. проф. О. В. Бацилевої, К., 2020. С. 121–124.
216. Смульсон М. Л., Мещеряков Д. С. Суб'єкт і суб'єктність у зарубіжній психології: нюанси термінології та перекладу. *Технології розвитку інтелекту*, 2021. Т. 5. № 1 (29). URL: https://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/552.
217. Смульсон М. Л., Мещеряков Д. С., Назар М. М. Психологічні засади проектування інтернет-ресурсів для розвитку суб'єктності дорослих. *Технології розвитку інтелекту*, 2020. Т. 4. № 3 (28). URL: https://psytir.org.ua/upload/journals/4.28/authors/2020/Smulson_Maryna_Lazarivna_Meshcheriakov_Dmytro_Serhiiovych_Nazar_Maksym_Mykolaiovych_Psykholohichni_zasady_proiektuvannia_internet-resursiv_dlia_rozvytku_subiektnosti_doroslykh.pdf.
218. Смульсон М. Л., Назар М. М., Мехтіханова Н. М. Мудрість як психологічний феномен. *Технології розвитку інтелекту*, 2013. Т. 1, № 4. URL: http://psytir.org.ua/upload/journals/4/authors/2013/Smulson_Maryna_Lazarivna_Nazar_Maksym_Mykolaiovych_Mehtihanova_Nataliya_Mykolaivna_Mudrist_yak_psychologichnyj_fenomen.doc (дата звернення: 03.02.2021).
219. Сокольская М. В. Субъектная активность как условие личностного здоровья. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена*: Общественные и гуманитарные науки (философия, языкознание, литературоведение, культурология, экономика, право, история, социология, педагогика, психология): науч. журнал. СПб, 2008. № 11 (62). С. 293–304.
220. Страх перед коронавирусом заболеванием (COVID-19) и базисные убеждения личности / Гриценко В. В. и др. *Вызовы пандемии COVID-19: психическое здоровье, дистанционное образование, интернет-безопасность*: сборник материалов. Т. 1. М.: МГППУ, 2020. С. 175–195. URL: https://psyjournals.ru/files/115179/covid19challenges2020_Gritsenko_Reznik_et_al.pdf.

221. Стрига Е. В. Рефлексивна позиція особистості та її значення для формування професійного менталітету майбутніх учителів-гумантаріїв. *Народна освіта*, 2010. Вип. 1 (10). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/10/statti/striga.htm (дата звернення: 25.02.2021).
222. Стрілецька І. І. Самоактуалізація як інтегративна риса особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія «Психологічні науки», 2013. Вип. 2. С. 32–34.
223. Татенко В. *Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір: монографія*. К.: Міленіум, 2017. 184 с.
224. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії* / за ред. В. О. Татенка. К.: Либідь, 2006. С. 316–358.
225. Тихомиров О. К. *Психология мышления*. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 272 с.
226. Топольская Т. А. О понятии «диалог» в психологических исследованиях общения и консультативной практике. *Консультативная психология и психотерапия*, 2011. № 4. С. 69–90.
227. Тюков А. А. О путях описания психологических механизмов рефлексии. *Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования*. Новосибирск: Наука, Сибирское отделение, 1987. С. 68–75.
228. Фалунина Е. В., Фалунин В. Ф., Ульянова А. А. Понятие «механизм» в психологии и возможность его применения в описании психических процессов. *Проблемы социально-экономического развития Сибири: науч. журнал Братского государственного университета*, 2015. № 2(20). С. 147–151.
229. Фестингер Л. *Теория когнитивного диссонанса*. СПб.: Ювента, 1999. 318 с.
230. *Философский словарь* / под ред. Г. Шишкоффа. М.: Иностранная литература, 1961. URL: <https://terme.ru/termin/stanovlenie.html>.
231. *Философский энциклопедический словарь*. М., 1983. 652 с.
232. Фрейд А. *Психология «Я» и защитные механизмы*. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 140 с.
233. Фрейд З. *Избранное*. М.: Внешторгиздат, 1990. 448 с.
234. Фуко М. *Герменевтика субъекта: курс лекций, прочитанных в Колледже де Франс в 1981–1982 уч. году* / пер. с фр. А. Г. Погоняйло. СПб.: Наука, 2007. 677 с.
235. Хайдеггер М. *Бытие и время*. Харьков: Фолио, 2003. 503 с.
236. Хайкин В. Л. *Активность (характеристики и развитие)*. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «Модэк», 2000. 448 с.
237. Хеллер Д. *Уловка-22*. Изд-во «Трамвай», 1995. 488 с.
238. Хьелл П., Зиглер Д. *Теории личности*. 3-е изд. СПб.: Питер, 2008. 607 с.
239. Цимбал Ю. С. Підвищення ефективності мотиваційних механізмів у системі менеджменту організації. *Соціально-економічні проблеми сучасного періоду України*. 2017. Вип. 1. С. 110–112. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/sepspu_2017_1_31.

240. Чалдини Р. Психология влияния. СПб.: Питер Ком, 1999. 272 с.
241. Чекстере О. Ю. Психологічні особливості розвитку децентрації в сучасних умовах. *Психологічний часопис*. 2015. Вип. 1 (17). С. 102–108.
242. Чепелева Н. В. Розв'язання смислових задач як чинник самопроекування особистості. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VIII: Психологічна теорія і технологія навчання. К., 2019. Вип. 10. С. 300–313.
243. Чепелева Н. В. Самопроекування особистості в дискурсивному просторі. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*, 2012. Вип. 31. С. 12–20. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nsspp_2012_31_4.
244. Шаров А. С. Онтология рефлексии: природа, функции, механизмы. *Рефлексивный подход: от методологии к практике*: сб. статей. М.: Когито-Центр, 2009. С. 112–132.
245. Швалб Ю. М. Методология и теория экспертной деятельности: психологические аспекты. К.: Основа, 2013. 240 с.
246. Швалб Ю. М. Психологічні механізми соціалізації особистості в онтогенезі: монографія. К.: ЛІТЕРА НОВА, 2020. 214 с.
247. Шпортун О. М. Дослідження та використання гумору в психотерапії. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки. 2016. Вип. 2 (1). С. 169–173.
248. Шувалова Н. Ю. Общение со сверстниками в обучении ребенка работе на компьютере. *Новые инфокоммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании: современное состояние, проблемы, перспективы развития*: матер. междунар. интернет-конф., 15 янв.– 29 марта 2002. М.: Ин-т «Откр. об-во»: Логос, 2003.
249. Щедровицкий Г. П. О различии исходных понятий «формальной» и «содержательной» логик. Избранные труды. М.: Шк. Культ. Полит., 1995. 800 с. URL: <https://gtmarket.ru/library/basis/3961>.
250. Щедровицкий Г. П. Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология: курс лекций из архива Г. П. Щедровицкого. М., 2000. Т. 4. 384 с.
251. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ). *Педагогика и логика*: сб. работ. М.: Касталь, 1993. С. 16–201.
252. Щукина М. А. Эвристичность субъектного подхода в психологических исследованиях саморазвития личности. *Психологический журнал*, № 2, 2018. С. 48–57.
253. Эпштейн Михаил. Знак пробела: О будущем гуманитарных наук. М.: Новое литературное обозрение, 2004. 864 с.
254. Эпштейн М. наброски к теории всего. *Знание – Сила*, № 3, 2019. URL: <https://snob.ru/profile/27356/blog/150845>.
255. Эткинд А. Внутренняя колонизация: Имперский опыт России. М.: Новое литературное обозрение, 2018. 448 с.
256. Яблонська Т. Громадянські ідентифікації особистості: сутність, критерії та чинники розвитку. *Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні* / за ред. С. Д. Максименка, В. Т. Циби, Ю. Ж. Шайгород-

- ського та ін. К.: Укр. центр політ. менеджменту, 2003. С. 342–360.
257. Alpert S.R., Singley M. K., Fairweather P. G. Deploying Intelligent Tutors on the Web: An Architecture and an Example. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 1999. No. 10. P. 183–197.
 258. Anneliese Depoux, Sam Martin, Emilie Karafillakis, MSc Raman Preet, Annelies Wilder-Smith, Heidi Larson. The pandemic of social media panic travels faster than the COVID-19 outbreak. *Journal of Travel Medicine*. 2020. Volume 27, Issue 3. DOI: <https://doi.org/10.1093/jtm/taaa031>
 259. Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*. 1982. 37(2). P. 122–147. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
 260. Bandura A. Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*. 1989, V.44. P. 1175–1184.
 261. Bateson G. Metalogue: What is an instinct? *Approaches to Animal Communication* / ed. by Thomas A. Sebeok. 1969.
 262. Bateson G. *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. New York: Ballantine Books, 1972.
 263. Biesta G. The Rediscovery of Teaching: On robot vacuum cleaners, non-egological education and the limits of the hermeneutical world view. *Educational Philosophy and Theory*. 2016. 48:4. P. 374–392. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041442>
 264. Brooks S., Webster R., & Smith, L., Woodland L., Wessely S., Greenberg N., Rubin G. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*. 2020. 395 p. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
 265. Brooks S., Webster R., Smith L., Woodland L., Wessely S., Greenberg N., Rubin G. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*. 2020. 395 p. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
 266. Brooks S. K., Dunn, R., Amlôt R., Rubin, G. J., Greenberg N. A systematic, thematic review of social and occupational factors associated with psychological outcomes in healthcare employees during an infectious disease outbreak. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*. 2018. 60. P. 248–257. DOI: <https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000001235>
 267. Brusilovsky P. Adaptive and Intelligent Technologies for Web-based Education. *Konstliche Intelligenz*. 1999. No. 4. P. 19–25.
 268. Carey S., Spelke E. Domain-specific knowledge and conceptual change. / ed. by L. Hirschfeld, S. Gelman. *Mapping the Mind: Domain Specificity in Cognition and Culture*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. P. 169–200. DOI: [10.1017/CBO9780511752902.008](https://doi.org/10.1017/CBO9780511752902.008)
 269. Cassin B., Apter E, Lezra J, Wood M. *Dictionary of Untranslatables: A Philosophical Lexicon*. Princeton University Press, 2014. 1344 p.
 270. Corrigan P.W., Larson J. E., Rusch N. Self-stigma and the “why try” effect: Impact on life goals and evidence-based practices. *World Psychiatry*. 2009. 8. P. 75–81.

271. Deci E., Ryan R. The dynamics of self-determination in personality and development. *Self-related cognitions in anxiety and motivation* / ed. by R. Schwarzer. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1986. 188 p.
272. Dennett D. The intentional stance. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1987. ISBN978-0262040938
273. Dhawan, S. Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*. 2020. 49(1). P. 5–22. DOI: <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>
274. Donath J. S. Identity and deception in the Virtual community. URL: <http://judith.www.media.mit.edu/JudithIdentityDeception.html> (Last accessed: 10.02.2021).
275. Dordick H.S., Wang G. The Information Society: A Retrospective View. Newbury Park, London, 1993. 168 p.
276. Echterhoff G., Higgins E. T. Shared reality: construct and mechanisms. *Curr Opin Psychol*. 2018. 23. P. iv-vii. DOI: 10.1016/j.copsyc.2018.09.003
277. Fard A.E., Mohammadi M., de Walle B. Detecting Rumours in Disasters: An Imbalanced Learning Approach / ed. by Krzhizhanovskaya V. et al. Computational Science ICCS2020. Lecture Notes in Computer Science, Springer, Cham, 2020. Vol 12140. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-50423-6_48
278. Filgueiras Alberto, Stults-Kolehmainen Matthew. The Relationship Between Behavioural and Psychosocial Factors Among Brazilians in Quarantine Due to *COVID-19*. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3566245>
279. Fowles Severin. A bike-body manifesto. 2007. URL: <http://www.columbia.edu/~sf2220/TT2007/web-content/Pages/kaet2.html>
280. Frankl V. The Will to Meaning: Foundations and Applications of Logotherapy. N.Y., Plume, 2014. 176 p.
281. Friedman E. Internet Addiction: A Critical Psychology of Users (1st ed.). Routledge: 2020. 130 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429056055>
282. Gell A. Art and Agency: An Anthropological Theory. Oxford University Press; 1st edition, 1998. 271 p.
283. Gergely G., Jacob P. Reasoning about Instrumental and Communicative Agency in Human Infancy. *Rational Constructivism in Cognitive Development*, Elsevier. 2012. P. 59–94. DOI: <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-397919-3.00003-4>
284. Guo K., Yolles M., Fink G., Iles P. The Changing Organization: Agency Theory in a Cross-Cultural Context. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781316544402>
285. Harre R. Social being. Oxford: Blackwell. 1979. 438 p.
286. Jelinek J. Philosophy of Education in Cultural Perspective: Essays Commemorating the Twenty-fifth Anniversary Celebration of the Far Western Philosophy of Education Society. Far Western Philosophy of Education Society. 1977. 540 p.
287. Jenkins A. H. Psychological Agency: A Necessarily Human Concept. *Psychological agency: theory, practice, and culture* / ed. by Roger Frie. Massachusetts: A Bradford Book. The MIT Press. Cambridge, 2008. 243 p.
288. Kim E-J., Kim J. J., Han S-H. Understanding Student Acceptance of Online Learning Systems in Higher Education: Application of Social Psychology Theories

- with Consideration of User Innovativeness. *Sustainability*. 2021. 13, no. 2: 896. DOI: <https://doi.org/10.3390/su13020896>
289. Lacleulle H., Baars J. Self-realization and cultural narratives about later life. *Journal of Aging Studies*. 2014. Vol. 31. P. 34–44.
 290. Lamb S. Permanent personhood or meaningful decline? Toward a critical anthropology of successful aging. *Journal of Aging Studies*. 2014. Vol. 29. P. 41–52.
 291. Leslie A. ToMM ToBY and Agency: Core architecture and domain specificity / ed. by L. Hirschfeld, S. Gelman. *Mapping the Mind: Domain Specificity in Cognition and Culture*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. P.119–148 DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511752902.006>
 292. Lippke S., Dahmen A., Gao L., Guza E., Nigg C. R. To What Extent is Internet Activity Predictive of Psychological Well-Being? *Psychology research and behavior management*. 2021. 14. P. 207–219. DOI: <https://doi.org/10.2147/PRBM.S274502>
 293. Littlefield J. 10 Reasons to Choose On-line Education. URL: <http://distancelearn.about.com/od/distancelearning101/tp/10-Reasons-to-Choose-Online-Education.htm> (Last accessed: 23.02.2021).
 294. Lopez-Fernandez O. Emerging Health and Education Issues Related to Internet Technologies and Addictive Problems. *Int. J. Environ. Res. Public Health*. 2021. 18, no. 1: 321. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18010321>
 295. Luo M., Hancock J. Self-disclosure and social media: motivations, mechanisms and psychological well-being. *Curr Opin Psychol*. 2019. 31. P. 110–115. DOI: 10.1016/j.copsyc.2019.08.019
 296. Maheu M., McMenamin J. *Telepsychology Best Practices*. New York: Oxford University Press Publication, 2013. 300 p.
 297. Martin J. Self-Regulated Learning, Social Cognitive Theory, and Agency. *Educational Psychologist*. 2004. Vol. 39. Issue 2. P. 135–145.
 298. Martin J., Gillespie A. A Neo-Meadian Approach to Human Agency: Relating the Social and the Psychological in the Ontogenesis of Perspective-Coordinating Persons. *Integrative Psychological & Behavioral Science*. 2010. Vol. 44. Issue 3. P. 252–272.
 299. Martin J., Sugarman J., Hickinbottom S. *Persons: Understanding psychological selfhood and agency*. NY: Springer, 2010. 196 p.
 300. McDermott R. Learning Across Teams: The role of communities of practice in team organizations. 1998. URL: <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/learning.shtml> (Last accessed: 07.03.2021).
 301. McGee P., Reis A. Blended Course Design: A Synthesis of Best Practices. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 2012. No 16 (4). P. 7–22.
 302. McIntyre, L. C. *Post-truth*. The MIT Press, 2018. 175 p. DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/11483.001.0001>
 303. Mechanism. Cambridge Dictionary, Cambridge University Press, 2021. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/mechanism>
 304. Mechanism. Oxford Learner's Dictionary of Academic English, Oxford University

- Press, 2021. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/academic/mechanism?q=mechanism>
305. Meng Yu, Zhiyong Li, Zhicheng Yu, Jiaxin He, Jingyan Zhou. Communication related health crisis on social media: a case of COVID-19 outbreak. *Current Issues in Tourism*. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/13683500.2020.1752632>
 306. Merton R. K. The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review*. Antioch College, 1948. Vol. 8, Iss. 2. P. 193–210.
 307. Mescheryakov D. S. Development of subjectness during the quarantine: the experience of psychological help. *Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми: VIII Міжнар. інтернет-конф., присвячена 75-річчю Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 15 травня – 15 червня 2020 року. URL: http://www.newlearning.org.ua/system/files/sites/default/files/zagruzheni/mescheryakov_dmytro_2020.pdf
 308. Mescheryakov D. S. Development of the adults' subjectness activity in Facebook. *Information Technologies and Learning Tools*. 2019. Т. 71, 3. 282–294 P. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2847>
 309. Mescheryakov D. S. *Development of subjectness during the quarantine: the experience of psychological help*. Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми: VIII Міжнар. інтернет-конф., присвячена 75-річчю Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (15 травня – 15 червня 2020 року): тези допов. 2020. URL: http://www.newlearning.org.ua/system/files/sites/default/files/zagruzheni/mescheryakov_dmytro_2020.pdf
 310. Mescheryakov D.S., Nazar M. M. Social media and the formation of subjectness. *Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії: зб. матер. Другого Всеукр. відкр. наук.-практ. онлайн-форуму, Київ, 25–26 листоп. 2020 / за заг. ред. І. М. Савченко, В. В. Ємець. Київ: Національний центр «Мала академія наук України», 2020. С. 40–42. URL: http://man.gov.ua/files/49/Forum_Innovacijni_transformaciyi_2020.pdf*
 311. Mukhtar K., Javed K., Arooj M., Sethi A. Advantages, Limitations and Recommendations for online learning during COVID-19 pandemic era. *Pakistan journal of medical sciences*. 2020. 36(COVID19-S4). P. 27–S31. DOI: <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2785>
 312. – ness. (n. d.). Definitions.net. Retrieved April 23, 2021. URL: <https://www.definitions.net/definition/-ness>.
 313. Oxford Dictionaries. Language matters. Oxford University Press, 2014. URL: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/activity>
 314. Pancani L., Marinucci M., Aureli N., Riva, P. Forced social isolation and mental health: A study on 1006 Italians under COVID-19 lockdown, 2020. DOI: <https://doi.org/10.31234/osf.io/uacfj>
 315. Pearce M.J., Pargament K. I., Oxhandler H. K., Vieten C., Wong S. Novel online training program improves spiritual competencies in mental health care. *Spirituality in Clinical Practice*. 2020. 7(3). P. 145–161. DOI: <https://doi.org/10.1037/scp0000208>
 316. Petrovskiy V.A. Subjectness as Possiblens. *Psychology*. Journal of Higher

- School of Economics. 2015. 12(3). P 86–130.
317. Psychological agency: theory, practice, and culture. Roger Frie (Ed.). *Massachusetts: A Bradford Book*. Cambridge: The MIT Press, 2008. 243 c. URL: <http://library.uc.edu.kh/userfiles/pdf/8.Psychological%20agency.pdf>
 318. Psychological Mechanisms. *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer Nature Switzerland AG. 2020. URL: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-3-319-24612-3_1562#:~:text=Psychological%20mechanisms%20are%20the%20processes,explanations%20within%20the%20psychological%20sciences
 319. Rivera J.A., Cox A. Practice-Based Approach to Understanding Participation in Online Communities. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 2016. Vol. 21, iss. 1. P. 17–32.
 320. Roger T., Johnson D.W. An Overview of Collaborative Learning. *Creativity and Collaborative Learning*. Baltimore: Brookes Press, 1994. P. 13–30.
 321. Saqib Amin. The psychology of coronavirus fear: Are healthcare professionals suffering from corona-phobia? *International Journal of Healthcare Management*. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/20479700.2020.1765119>
 322. Saqib Amin. Why Ignore the Dark Side of Social Media? A Role of Social Media in Spreading Corona-Phobia and Psychological Well-Being. *International Journal of Mental Health Promotion*. 2020. 22. P. 29–38. DOI: <https://doi.org/10.32604/IJMHP.2020.011115>
 323. Smulson M. The significance of problem-solving in the professional activity. *Psychological basis of professional problem-solving: collective monograph*. Lviv-Torun: Liga-Pres, 2019. P. 1–21. DOI: <https://doi.org/10.36059/978-966-397-152-0/1-21>
 324. Smulson M.L., Mescheryakov D. S., Nazar M. M. Factors of stress overcoming in the online support groups during the quarantine. II Всеукраїнська науково-практична конференція (з міжнародною участю) «Гуманітарно-педагогічна освіта: здобутки, проблеми, перспективи», (Дніпро, 20 листопада 2020 року). Дніпро: Вищий навчальний заклад «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», 2020. С. 13–16. URL: https://690a6833-7626-4322-94cc-6f6bde8377c6.filesusr.com/ugd/de9706_699fbcd645344106b9af64e32901f8e8.pdf
 325. Spagnoletti P., Resca A. Design for social media engagement: Insights from elderly care assistance. *The Journal of Strategic Information Systems*. 2015. Vol. 24. № 2. P. 128–145.
 326. Shyam Sundar. Rise of Machine Agency: A Framework for Studying the Psychology of Human–AI Interaction (HAI). *Journal of Computer-Mediated Communication*. 2020. Volume 25, Issue 1. P. 74–88. DOI: <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmz026>
 327. Stephen C. *First Things First*. New York: Simon & Schuster, 1994. 360 p.
 328. Stern D. N. *The interpersonal world of the infant*. NY: Basic Books, 1985.
 329. Sugarman J., Martin J. Theorizing Relational Agency: Reactions to Comments. *Journal of Constructivist Psychology*. 2011. Vol. 24. Issue 4. P. 321–323.

330. Stetsenko A. Critical Challenges in Cultural-Historical Activity Theory: the Urgency of Agency. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*. 2020. Vol. 16, no. 2. P. 5–18. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160202>
331. subjectness. (n. d.). Definitions.net. Retrieved April 23, 2021. URL: <https://www.definitions.net/definition/subjectness>
332. Varpanen J. Escaping the Dark Side of Technology via Subject-ness: Sustainable Technology Education and Holistic Craft. *Techne serien – Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvvetenskap*. 2021. 28(2). P. 25–30. URL: <https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/4285>
333. Wald Abraham. A Method of Estimating Plane Vulnerability Based on Damage of Survivors. Statistical Research Group, Columbia University, 1943.
334. Wijngaarden E., Leget C., Goossensen A. Ready to give up on life: The lived experience of elderly people who feel life is completed and no longer worth living. *Social Science & Medicine*. 2015. Vol. 138. P. 257–264.
335. Wilder-Smith A, Freedman D. O. Isolation, quarantine, social distancing and community containment: pivotal role for old-style public health measures in the novel coronavirus (2019-nCoV) outbreak. *Journal of Travel Medicine*. 2020. Volume 27, Issue 2. DOI: <https://doi.org/10.1093/jtm/taaa020>
336. Zhou L., Xie R., Yang X., Zhang S., Li, D., Zhang Y., Wen S. W. Feasibility and Preliminary Results of Effectiveness of Social Media-based Intervention on the Psychological Well-being of Suspected COVID-19 Cases during Quarantine. *The Canadian Journal of Psychiatry*. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/0706743720932041>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Смульсон Марина Лазарівна – завідувачка лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, докторка психологічних наук, професорка, дійсна членкиня НАПН України.

Коваленко-Кобилянська Ірина Генріхівна – провідна наукова співробітниця лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидатка психологічних наук.

Назар Максим Миколайович – старший науковий співробітник лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, старший науковий співробітник, кандидат психологічних наук.

Дітюк Павло Павлович – старший науковий співробітник лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Мещеряков Дмитро Сергійович – науковий співробітник лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Депутат Валентина Василівна – наукова співробітниця лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Іванова Олена Володимирівна – провідна інженерка-програмістка лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Смульсон Марина Лазарівна
Коваленко-Кобилянська Ірина Генріхівна
Назар Максим Миколайович
Дітюк Павло Павлович
Мещеряков Дмитро Сергійович
Депутат Валентина Василівна
Іванова Олена Володимирівна

**ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ
СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ
ДОРΟΣЛИХ У ВІРТУАЛЬНОМУ ПРОСТОРИ**

Монографія

За редакцією М. Л. Смульсон

Підписано до друку 21.10.2021
Формат 60x84/8. Авт. арк 10,0

Видавець Вікторія Кундельська
*Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців ДК № 7454 від 21.09.2021 р.*

79037, Львів, вул. Студинського, 4
тел. +380 98 44 92 543, +380 50 73 42 330
e-mail: kundelskaviktoria6859@gmail.com