

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРАКТИКИ РОЗВИТКУ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Висвітлюється проблема соціалізації особистості в період глобальних суспільних трансформацій. Актуальність дослідження визначається наявністю в сучасному освітньому просторі невідповідності між новими цілями освіти – розвитком життєвої компетентності особистості – і переважанням “старих” (традиційних) технологій трансляції реципієнтам “належних” уявлень про дійсність. Звертається увага на те, що ці уявлення можуть з часом втрачати свою антиципаційну надійність, сам же процес “трансляції” знань орієнтує учасників комунікації на прийняття (або відкидання) готових рішень, а не на розвиток власної смислотворчої здатності – здатності усвідомлювати, досліджувати та долати смислові суперечності. Показано, що однією з причин надмірної прихильності агентів соціалізації до традиційних технологій “трансляції знань” є труднощі їх відокремлення від технологій “розвитку життєвої компетентності особистості”. Визначено предмет дослідження: основні показники відмінностей практичних технологій “вертикальної” і “горизонтальної” моделей соціалізації. З огляду на результати порівняльного аналізу розглянутих технологій стверджується, що принципові відмінності між ними лежать у сфері характеристик взаємодії, яка відбувається між комунікантами. На основі теоретичного вивчення комунікативних умов дієвості цих видів соціально-психологічних практик виокремлено три критерії їх диференціації: делегування (чи ні) учасникам функції визначення персональних цілей взаємодії; створення взаємин, що підтримують перетворювальну (або відтворювальну) активність особистості; спрямованість спільної діяльності на співпрацю (або змагання) з інакордумцями. Виділені критерії покладено в основу класифікації основних видів практик соціалізації особистості, які поділено на “активні-пасивні”, “розвивальні-формувальні” і “партнерські-змагальні”. На основі теоретичних досліджень обґрунтовується необхідність підтримувати в процесі соціалізації особистості баланс між частками комунікативних практик, орієнтованих на розвиток “змістової” і “операціональної” складових її соціального мислення.

Ключові слова: життєва компетентність, комунікативні практики, моделі соціалізації, суб’єкт саморозвитку.

Постановка проблеми. В епоху, коли соціокультурні зміни відбуваються швидше за зміну поколінь, повноцінне включення особистості в соціум залежить насамперед від її здатності до саморозвитку: здатності здобувати нові знання і вміння та обирати адекватні новим умовам способи їх застосування. Отож ідеться про створення і впровадження в суспільну практику таких соціально-психологічних технологій, за

допомогою яких учасники могли б набувати умінь самостійно аналізувати проблемні ситуації та обирати оптимальні методи розв'язання виявлених проблем. Саме завдяки здійсненню таких виборів особистість стає здатною посідати позицію суб'єкта розвитку власної життєвої компетентності.

Соціально-психологічні практики розвитку життєвої компетентності особистості істотно відрізняються від традиційних освітніх практик “трансляції” реципієнтам суспільно устояних знань, умінь та навичок. Основні труднощі запровадження компетентнісного підходу у вітчизняній освіті пов'язані з тим, що для досягнення нової мети – “розвитку особистісної компетентності” – переважно застосовуються старі комунікативні технології, орієнтовані на “формування у слухачів належних уявлень про дійсність”. Проблема полягає не в тому, що усталені в соціумі уявлення про дійсність можуть з часом втрачати свою антиципаційну надійність, а в тому, що сам процес “трансляції” знань орієнтує реципієнтів на прийняття (або відторгнення) готових рішень, а не на розвиток власної смислотворчої здатності – здатності усвідомлювати, досліджувати та долати смислові суперечності. Щоб розв'язати цю проблему, слід визначити базові принципи конструювання соціально-психологічних практик, що сприяють розвитку життєвої компетентності особистості, а відтак відокремити їх від “трансляційних” освітніх практик.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Життєва компетентність особистості – це своєрідний комплекс знань, умінь і ставлень, які людина набуває протягом життя і які дають їй змогу розуміти, тобто адекватно ідентифікувати та конструктивно розв'язувати, проблеми життєздійснення (Бібік, Ващенко, & Локшина, 2004, с. 22). Проблема становлення життєвої компетентності особистості є предметом розгляду в багатьох галузях сучасної психології. Зокрема, у “свідомісно орієнтованому” підході вивчаються умови формування специфічної форми свідомості, що забезпечує “проблемність” соціального мислення особистості (Абульханова, 1999; Счастливцев, 2016; Швалб, 2004); у транскомунікативному підході розкривається роль процесу смислотворчої комунікації в розвитку особистісної життєздатності (Кабрин і др., 2011); у терапевтичній психології обґрунтовуються принципи організації інтерперсональної взаємодії, що актуалізує суб'єктну позицію особистості в процесі розв'язання смислотворчих проблем (Орлов, 2002; Роджерс, & Фрейберг, 2002).

Велику кількість наукових досліджень присвячено проблемі створення практичних технологій розвитку життєвої компетентності особистості. Ця проблема вирішується в рамках методичного забезпечення компетентнісно орієнтованої освіти, упровадження методів “проблемного навчання”, розроблення засобів розвитку “соціального інтелекту”, “комунікативної компетентності”, “критичного мислення” тощо.

Оскільки метою всіх компетентісно орієнтованих освітніх технологій є актуалізація в учасників освітнього процесу позиції суб'єкта саморозвитку, суб'єкта вибору значущих цілей та способів їх досягнення, то, попри всю різноманітність цих соціально-психологічних практик, їхньою спільною рисою є створення сприятливого для цього комунікативного простору. Натомість традиційні технології “вертикальної соціалізації” особистості, за Дж. Марсія, спрямовані на трансляцію учасникам “належних бачень дійсності” (Марсія, 1980), потребують для своєї результативності зовсім іншої системи відносин, за якої актуалізується потреба особистості приєднуватися до “експертної думки” авторитетної особи. Саме в цій комунікативній площині лежить основна відмінність компетентісно орієнтованих освітніх практик від практик, спрямованих на трансляцію реципієнтам належних знань, умінь та ставлень.

Щоб унеможливити спроби агентів соціалізації вирішувати нові освітні завдання (розвитку суб'єктної позиції особистості) старими методами (трансляції їй належних бачень дійсності), слід чітко визначити комунікативні умови дієвості тих соціально-психологічних практик, які спрямовані на розвиток життєвої компетентності учасників взаємодії.

Мета статті: виявити комунікативні умови дієвості соціальних практик розвитку життєвої компетентності особистості та визначити специфіку цих практик порівняно з традиційними практиками “вертикальної соціалізації”.

Виклад основного матеріалу дослідження. Умови і критерії розвитку життєвої компетентності особистості розкрито в дослідженнях, присвячених проблемі становлення “перетворювальної функції свідомості” (Абульханова, 1999; Счастливцев, 2016; Швалб, 2004), “життєтворчих здібностей особистості” (Гитаренко, 2016), “повноцінної смислотворчої комунікації” (Кабрин и др., 2011; Снетков, 2010). Дані, отримані в ході цих досліджень, стали основою для виявлення комунікативних умов дієвості компетентісно-розвивальних практик соціалізації особистості.

“Перетворювальна” функція свідомості, яку ще називають “проблемною” або “озадачувальною”, є творчим способом вирішення особистістю актуальних життєвих завдань. Відома дослідниця К. Абульханова виділяє два типи свідомості: “проблемну” (орієнтовану на пошук і розв'язання проблем життєздійснення) та “установочну” (яка має констатаційний характер, що усуває проблемність, блокує виявлення ситуативних суперечностей і веде до тиражування стереотипних виборів). На думку дослідниці, “активність особистості, яка проявляється в реальному спілкуванні, поведінці та діяльності, являє собою модельований особистістю комунікативно-когнітивний або семантичний простір, якому властиві різні ступені структурованості-аморфності, регульованості-

фіксованості залежно від проблемності або настановленості свідомості особистості” (Абульханова, 1999, с. 41).

Схожі форми свідомості виділяє О. Счастливцев, який називає проблемно орієнтовану свідомість “озадаченою”, а настаново орієнтовану – “поміркованою”. Критерієм виділення цих форм свідомості дослідник вважає наявність або несформованість суб’єктної, перетворювальної позиції особистості в процесі смислоутворення: “озадачена” свідомість, на відміну від “поміркованої”, дає людині змогу виявляти смислові суперечності і створювати нові смисли. Автор зазначає, що психіка людини є реперцептивною, на відміну від перцептивної психіки тварини, і “дані цієї реперцепції підлягають обов’язковому аналізу з боку “озадаченої” свідомості особистості, яка сприймає. Мислення особистості як евристичний пошук стає можливим тільки завдяки рефлексії “озадаченої” свідомості особистості, яка сприймає. Дослідник підкреслює, що “не існує “свідомості взагалі”: є або озадачена свідомість особистості, яка сприймає, або поміркована свідомість інтерпретатора. Третього не дано. Очевидно, що ці дві форми свідомості у кожній окремої особистості неодмінно чергуються в комунікативному процесі” (Счастливцев, 2016, с. 174).

Саме в процесі становлення свідомості людина набуває здатності не просто відображати себе і світ, а й активно змінювати себе саму як суб’єкта життєвих виборів. Як зазначає Ю. Швалб, “на відміну від тварин, людина управляє своєю взаємодією зі світом не тільки шляхом активної зміни деяких елементів ситуації чи еволюційної трансформації себе як виду, а й шляхом активної зміни себе самої як суб’єкта життя і поведінки. Це означає, що *на рівні особистості... реалізується можливість регуляції елементів обох систем – і умов Ситуації, і себе самої як Суб’єкта*. Саме свідомість стає тією єдиною інстанцією, у якій можна “схопити” і врегулювати у взаємодії ці дві системи одночасно” (Швалб, 2004, с. 162).

Якщо свідомість розглядати як “соціальне мислення” особистості, то відображувальну функцію свідомості можна співвіднести зі змістовою складовою мислення, а породжувальну – з операційною (Абульханова, 1999, с. 96). Відповідно, соціалізація особистості не може обмежуватися лише засвоєнням нею суспільно вироблених бачень дійсності, а має доповнюватися розвитком її смислотворчих можливостей – уміння опрацювати виявлені в процесі здійснення екзистенційних виборів альтернативні варіанти смислоутворення. Ці операційні складові соціального мислення особистості, до яких належать “проблематизація, інтерпретація, репрезентація та категоризація” (Абульханова, 1999, с. 19), дають їй змогу усвідомлювати, досліджувати та освоювати суперечності, що актуалізуються в процесі смислоутворення.

Становлення змістового та операційного складників соціального мислення відбувається в процесі буття-розвитку особистості як поєднання

стабілізаційних і перетворювальних практик. “Ефективність життєтворення особистості визначається досягненням певного балансу між фоновими, стабілізаційними, і перетворювальними, екстремальними, практиками в різних сферах побудови життєвого шляху. Баланс цих практик забезпечує відносну стабільність, упізнаванність і водночас динамічність, відновлюваність Я-концепції, комунікативного простору і часу життя особистості” (Титаренко, 2016, с. 56). Ці практики мають соціально-психологічну природу, оскільки саме в процесі апробації своїх конструкцій дійсності в інтерперсональній взаємодії людина “здатна переусвідомлювати власні погляди, ставлення, уявлення про життєві події, бачення стосунків з оточенням і внаслідок цього – перебудовувати свій життєвий наратив, змінювати напрямок його розвитку, подієву насиченість” (там само, с. 216). Очевидно, що особистість, за певних умов, може самостійно підтримувати баланс між “стабілізаційними” і “перетворювальними” практиками життєтворення.

На втрату чи підтримання цього балансу неодмінно впливають і самі соціально-психологічні ситуації, що “містять в собі події, характеристики простору (в тому числі й комунікативних партнерів) та організацію процесу взаємодії” (Снетков, 2010, с. 446). Ідеться про те, що обставини взаємодії в їхній “даності” суб’єктові комунікації спонукають його до певного способу поведінки зі своїми моделями дійсності: до стабілізації звичних моделей (захисту від змін), до знецінення набутих моделей (уникання контакту з власними конструкціями досвіду) або ж до модернізації цих моделей (розвитку без втрати стабільності). У двох перших випадках виникає небезпека порушення стабілізованої динаміки буття-розвитку особистості: система переходить у стан стагнації або дестабілізації (втрати внутрішніх опор) (Осадько, 2016). У третьому випадку обставини взаємодії сприяють зростанню життєвої компетентності особистості – її здатності освоювати розвивальний потенціал виявлених смислових суперечностей (Кабрин и др., 2011). Отже, дієвість соціально-психологічних практик, орієнтованих на розвиток життєвої компетентності особистості, залежатиме від того, наскільки обставини взаємодії сприятимуть стабілізованій динаміці розвитку суб’єктивних моделей дійсності комунікантів.

Розгляньмо відтак три групи обставин соціальної ситуації, що можуть бути підставами для вибору особистістю того чи того способу поведінки з актуалізованими в ній смисловими суперечностями. Це *зміст подій, характеристики простору та організація процесу взаємодії*. Кожну з цих трьох груп обставин ми будемо аналізувати в контексті того, як вони впливають на смислотворчу комунікацію особистості: активізують чи блокують її інтенції усвідомлювати, досліджувати й освоювати виявлені в комунікативній ситуації смислові суперечності.

Подієва (змістова) сторона соціальної ситуації – це та проблема, яка розв'язується в процесі поточної взаємодії. У своїй даності суб'єктові комунікації ця проблема має бути суб'єктивно значущою (самостійно виявленою, емоційно прийнятою, актуальною) і до того ж оцінюватися як посиљна (складність завдання має “потрапляти” в зону персонального оптимуму активації). Цей “оптимум активації”, за теорією Д. В. Фіске і С. Мадді (Maddi, 1968), виникає тоді, коли суб'єкт відчуває, що завдання не надто легке, але і не замежно складне для нього і, відповідно, прогнозує досягнення успіху. Найбільш вагома для суб'єкта мета (потреба, бажання) не буде спонукати його до дій, якщо він відчуватиме безперспективність затрачених зусиль. Так само і ті завдання, що сприймаються особистістю як незначущі або надто прості, не спонукатимуть її до активності – реалізації та розвитку свого смислотворчого потенціалу.

Таким чином, можемо виділити один із критеріїв дієвості соціальних практик розвитку життєвої компетентності особистості – *делегування учасникам функції визначення персональних цілей взаємодії*. У контексті загальної проблеми кожен з комунікантів має поставити перед собою ті цілі, які потрапляють у сферу його інтересів та лежать в зоні його найближчого розвитку. Цей критерій можна позначити як “персоналізація цілей та способів вирішення спільного завдання”. За цим критерієм соціальні практики поділяються на “активні” і “пасивні”. До пасивних соціальних практик належить переважна більшість інформаційно орієнтованих освітніх технологій, у яких і цілі, і способи їх досягнення визначаються агентами соціалізації і транслуються реципієнтам. Активні соціальні практики, навпаки, потребують від учасників самостійного формулювання проблеми, постановки персональних завдань та пошуку способів їх вирішення. Методичне забезпечення таких особистісно розвивальних практик розробляється в річищі “проблемного”, компетентісно орієнтованого підходів в освіті, а також у практичній психології як технології активного соціально-психологічного навчання.

Характеристики простору взаємодії (до якого належать і комунікативні партнери) є другою групою обставин соціально-психологічної ситуації, від яких залежить вибір суб'єктом комунікації свого способу поведінки з виявленими смисловими суперечностями. Згідно з положеннями сучасної наукової методології “весь процес навчання людини розпізнавати світ як дійсність і, відповідно, сама дійсність не є результатом особистого, соліпсистського вибору, а являє собою колективний і консенсусний феномен” (Шлиппе, & Швайтцер, 2011, с. 96). Люди не живуть відособлено – вони завжди пов'язані системою соціальних взаємин. І те, що ми визначаємо як “дійсність”, є сумарним проявом процесу комунікації людини з “олюдненим” світом. Звідси випливає, що будь-який пізнавальний процес є, по суті, процесом “когнітивно-

комунікативним” (Казміренко, Духневич, & Осадько, 2013), витоки і прояви якого лежать у сфері спілкування людини із соціальним оточенням.

Спеціальні психологічні дослідження, під час яких вивчалися характеристики спілкування, сприятливі для прояву комунікантами позиції “суб’єкта саморозвитку”, показали, що інтенція усвідомлювати, досліджувати і засвоювати виявлені смислові суперечності (або “Я-розбіжності”) актуалізується в умовах фасилітаційних стосунків. Ознаками таких стосунків є реалізація учасниками цінностей “прийняття, емпатії та конгруентності”: підтримка процесу презентації Іншими своїх моделей дійсності; орієнтованість на поглиблення взаєморозуміння; захоплення до самовідкриття та щирості в стосунках. Такі характеристики комунікативного простору актуалізують інтенції особистості до поглиблення рефлексії та творчої модернізації своїх моделей дійсності (створення особистісних смислів більш високого порядку).

Отже, можемо виділити другий критерій дієвості соціальних практик розвитку життєвої компетентності особистості – *створення стосунків, сприятливих для повноцінної смислотворчості*. За цим критерієм практики соціалізації поділяються на “розвивальні” і “формувальні”. У першому випадку учасники є суб’єктами рефлексії та розвитку власних конструкцій дійсності; у другому – реципієнтами тих конструкцій, що пропонуються для засвоєння. Для того щоб актуалізувати в комунікантів позицію суб’єкта саморозвитку, слід створити партнерські, рівноправні стосунки, в яких кожен учасник може реалізовувати й удосконалювати свої смислотворчі здібності. У соціальних практиках, спрямованих на трансляцію реципієнтам виробленого суспільством досвіду, найбільш продуктивними є не партнерські, а владно-підвладні відносини, оскільки лише “згори” можна спускати “належні” бачення дійсності і навіть контролювати процес їх засвоєння підлеглими.

Хоч “формувальні” практики й необхідні для соціалізації особистості, оскільки забезпечують засвоєння нею виробленого суспільством досвіду, їх, утім, недостатньо для вирішення завдань розвитку смислотворчої здатності учасників взаємодії. Коли один з варіантів розв’язання проблеми має статус “належного”, то самовизначення суб’єкта комунікації обмежується вибором між двома альтернативами: пристати на думку авторитету або ж не погодитися з нею. За будь-якого із цих виборів особистість не є суб’єктом саморозвитку: у першому випадку відбувається інтродукція чужих конструкцій дійсності, у другому – фіксація на старих схемах суб’єктивного досвіду.

Третя група обставин соціально-психологічної ситуації – це особливості *організації процесу взаємодії*. У ситуації безпосереднього спілкування в учасників спільної діяльності може актуалізуватися як інтенція до розвитку своїх конструкцій дійсності (до “вертикальної

динаміки смислоутворення”), так і інтенція до “захисту від розвитку”. Проявом “захисту від розвитку” є як блокування самопрезентації, обмеження саморозуміння, так і уникання розуміння інших (щоб захистити свою точку зору від змін). В усіх цих випадках унеможливується творче опрацювання особистістю тих смислових суперечностей, що актуалізуються в процесі інтра- чи інтеркомунікації. Тому процес взаємодії має бути організований так, щоб в учасників виникала потреба в опрацюванні інтерперсональних розбіжностей у баченнях дійсності, що актуалізуються в комунікативній ситуації.

На це завдання “працюють” ті правила організації взаємодії, що регламентують визнання лише тих спільних рішень, з якими згодні всі комуніканти (поки залишається хоч один незгодний учасник, рішення не приймається). За умови суб’єктивної значущості цілей спільної діяльності комунікантам, щоб їх досягти, потрібно вивчити позиції своїх опонентів, зрозуміти причини їхнього інакодумства і знайти таке рішення проблеми, яке влаштувало б усі зацікавлені сторони. Саме такий спосіб поведіння з множинністю варіантів бачення дійсності дає особистості змогу вишуватися над суперечностями завдяки створенню смислів більш високого порядку (Кабрин и др., 2011).

Отже третім критерієм дієвості соціальних практик розвитку життєвої компетентності особистості є *націленість спільної діяльності на пошук взаємоприйняттого рішення (консенсусу)*. За цим критерієм можна виділити “партнерські” і “змагальні” форми організації взаємодії. У “змагальних” практиках активізується потреба в перемозі над інакодумцями, тоді як у “партнерських” – потреба солідаризувати суперечливі погляди щодо спільної проблеми. На відміну від просування рішення силою більшості або правом сильнішого, а також на відміну від компромісу (що досягається шляхом взаємних поступок, а не солідаризації суперечливих позицій), пошук консенсусу потребує врахування (а отже, усвідомлювання, вивчення та освоєння) альтернативних варіантів смислоутворення, що актуалізуються в процесі прийняття комунікантами спільного рішення.

Висновки

1. Життєва компетентність особистості є своєрідним комплексом знань, умінь і ставлень, які людина набуває протягом життя і які дають їй змогу адекватно ідентифікувати та конструктивно розв’язувати проблеми життєздійснення. Успішність соціалізації особистості в трансформаційному суспільстві визначається її готовністю бути суб’єктом розвитку власної життєвої компетентності.

2. Основні труднощі запровадження компетентнісного підходу у вітчизняній освіті пов’язані з тим, що сучасні практики соціалізації особистості спрямовані переважно на трансляцію реципієнтам “належних

бачень дійсності” і мало орієнтовані на розвиток здатності усвідомлювати, досліджувати та освоювати альтернативні варіанти смислоутворення (бути суб’єктом саморозвитку). Однією з причин засилля у вітчизняній освітній системі традиційної, “вертикальної” моделі соціалізації особистості є невизначеність критеріїв, за якими розрізняються “трансляційно орієнтовані” і “компетентісно розвивальні” практики.

3. Теоретичний аналіз специфіки комунікативних умов, що сприяють реалізації особистісної інтенції до саморозвитку, дав змогу виявити три критерії, за якими “компетентісно розвивальні” соціальні практики відрізняються від “трансляційно орієнтованих”. Такими критеріями є: делегування (або ні) учасникам функції визначення персональних цілей взаємодії; створення стосунків, що актуалізують творчу (або відтворювальну) активність особистості; націленість спільної діяльності на співпрацю (або змагання) з інакодумцями.

4. За виділеними критеріями основні види практик соціалізації особистості можна класифікувати як “активні-пасивні”, “розвивальні-формувальні” та “партнерські-змагальні”. Освітня мета розвитку життєвої компетентності особистості може бути досягнута лише за умови підтримання балансу між цими видами комунікативних практик.

Перспективи дальших розвідок з питань упровадження компетентісного підходу в освітній процес полягають у створенні дієвих комунікативних практик активного соціально-психологічного навчання самих агентів соціалізації (освітян, психологів, соціальних педагогів).

Список використаних джерел

Абульханова, К. А. (1999). *Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): избранные психологические труды*. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Модэк.

Бібік, Л. С., Ващенко, Л. С., & Локшина, О. І. (2004). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: К.І.С.

Кабрин, В. И. Рьльская, Е. А., Петрова, В. Н., Мацута, В. В., Мещерякова, Э. И., & Частокоренко, Я. Б. (2011). *Транскоммунікація: преобразование жизненных миров человека*. Томск : ТГУ.

Казміренко, В. П., Духневич, В. М., & Осадько, О. Ю. (2013). *Засади когнітивної психології спілкування*. Кіровоград: Імекс-ЛТД.

Орлов, А. Б. (2002). *Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики*. Москва: Академия.

Осадько, О. Ю. (2016). *Общение как эликсир здоровья (Коммуникативные механизмы саногенеза личности)*. Киев: Миллениум.

Роджерс, К., & Фрейберг, Дж. (2002). *Свобода учиться*. Москва: Смысл.

Снетков, В. М. (2010). *Организационно-психологическое обеспечение эффективности профессиональной коммуникации персонала организации*.

В. Г. С. Никифоров (Ред.), *Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: теория и практика* (с. 445–468). Санкт-Петербург: Речь.

Счастливцев, А. Н. (2016). Коммуникативные механизмы формирования сознания. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*, № 4 (66): в 2-х ч. Ч. 1 (с. 173–177). Тамбов: Грамота. Взято из: www.gramota.net/materials/3/2016/4-1/47.html

Титаренко, Т. М. (Ред.) (2016). *Психологія життєтворення особистості в сучасному світі*. Київ: Міленіум.

Швалб, Ю. М. (2004). Свідомість як відношення людини до світу. *Психологія і суспільство*, (4), 160–169.

Шлиппе, А., & Швайтцер, Й. (2011). *Учебник по системной терапии и консультированию*. Москва: Ин-т консультирования и системных решений.

Maddi, S. R. (1968). *Personality theories: a comparative analysis*. Homewood, Ill: Dorsey Press.

Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159–187). New York: John Wiley. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/James_Marcia

References

Abulkhanova, K. A. (1999). *Psikhologiya i soznaniye lichnosti (Problemy metodologii, teorii i issledovaniya realnoy lichnosti): Izbrannyye psikhologicheskiye trudy* [Psychology and consciousness of personality (Problems of methodology, theory and research a real person): Selected psychological works]. Moscow: Moscow psycho-social institution; Voronezh: Modek Publ. (in Russian)

Bibik, L. S., Vashhenko, L. S., & Lokshyna, O. I. (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasniy osviti: svitoviy dosvid ta ukrainski perspektivy* [Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives]. Kyiv: K.I.S, 2004. (in Ukrainian)

Kabrin, V. I., Rylskaya, Ye. A., Petrova, V. N., Matsuta, V. V., Mesheryakova, E. I., & Chastokolenko, Ya. B. (2011). *Transkommunikatsiya: preobrazovaniye zhiznennykh mirov cheloveka* [Transcommunication: Transforming human life-worlds]. Tomsk: TGU. (in Russian)

Kazmirenko, V. P., Dukhnevych, V. M., Osadko, O. Yu. (2013). *Zasady koh-nityvnoi psykhologii spilkuvannia*. Kirovohrad: Imeks-LTD Publ. (in Ukrainian)

Orlov, A. B. (2002). *Psikhologiya lichnosti i sushchnosti cheloveka: Paradigmy, proektsii, praktiki*. Moscow: Akademiya. (in Russian)

Osadko, O. Yu. (2016). *Obhcheniye kak eliksir zdorovya (Kommunikativnyye mekhanizmy sanogenezha lichnosti)*. Kyiv: Millenium (in Russian)

Rogers, K., & Freiberg, H. (2002). *Svoboda uchitsya* [Freedom to learn]. Moscow: Smysl. (in Russian)

Snetkov, V. M. (2010). Organizatsionno-psikhologicheskoye obespecheniye effektivnosti professionalnoy kommunikatsii personala organizatsii. In G. S. Nikiforov (Ed.), *Psikhologicheskoye obespecheniye professionalnoy deyatel'nosti: teoriya i praktika* (pp. 445–468). St. Petersburg: Rech Publ. (in Russian)

Shastlivtsev, A. N. (2016). Kommunikativnyye mekhanizmy formirovaniya soznaniya. *Istoricheskiye, filosofskiyе, politicheskkiye i yuridicheskkiye nauki, kultur-*

ologiya i iskusstvovedeniye. Voprosy teorii i praktiki, № 4 (66): in 2 Part. Part 1 (pp. 173–177). Tambov: Gramota. Retrieved from www.gramota.net/materials/3/2016/4-1/47.html (in Russian)

Tytarenko, T. M. (Ed.) (2016). *Psykhologhiia zhyttievorennia osobystosti v suchasnomu sviti*. Kyiv: Milenium. (in Ukrainian).

Shvalb, Yu. M. (2004). Svidomist yak vidnoshennia liudyny do svitu. *Psykhologhiia i suspilstvo*, (4), 160–169. (in Ukrainian)

Schlippe, A., & Schweitzer, J. (2011). *Uchebnik po sistemnoy terapii i konsultirovaniyu*. Moscow: Institut konsultirovaniya i sistemnykh resheniy. (in Russian)

Maddi, S. R. (1968). *Personality theories: a comparative analysis*. Homewood, Ill: Dorsey Press.

Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159–187). New York: John Wiley. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/James_Marcia

Olesia Yu. Osadko. Socio-psychological practices of the life competence of an individual

The article deals with the study of socialization of an individual in the period of global social transformations. The importance of the study is determined by inconsistency of the new aims of education focused on the development of life competence of an individual with the predominantly “old” (traditional) technologies of transmitting the “necessary” ideas about the reality to the recipients in the modern educational environment. The author states that in the course of time these ideas may lose their anticipated credibility, and the process of “transmission” of knowledge itself prompts the communicators to accept (or reject) ready-made solutions rather than develop their own meaning creation ability, i. e. the ability to be aware of, to investigate and to overcome meaning contradictions. One of the reasons of the excessive adherence of the socialization agents to the traditional technologies of “knowledge transmission” is the difficulty of differentiating them from the technologies aiming at the “development of life competence of an individual”. The author defines the subject of the study, and determines the criteria for differentiation between practical technologies of the “vertical” and “horizontal” socialization models. The results of the comparative analysis of the technologies considered prove that the principal differences between them are in the specific features of interaction between the communicators. The findings of the theoretical analysis of the communicative conditions of the effectiveness of those kinds of socio-psychological practices enabled the author to determine three criteria for their differentiation: delegating (or not delegating) the functions of determination of the personal objectives of the interaction to its participants; establishing the relations that promote transforming (or reproductive) activities of an individual; focusing joint activities on cooperation (or competition) with those who think differently. The identified criteria have been used as the basis for classification of the main kinds of socialization practices, which include active/passive practices, developing/forming practices and partner/competitor ones. The outcomes of the theoretical research support the need to keep balance between the communication practices oriented at the development of the “content” and “operational” components of the individual social cognition.

Key words: life competence, communication practices, socialization models, subjects of self-development.