

**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В.ГНАТЮКА**

На правах рукопису

Андрійчук Іванна Петрівна

УДК 159. 923

**ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ
МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата
психологічних наук

Науковий керівник
РАДЧУК ГАЛИНА КІНДРАТІВНА
кандидат психологічних наук, доцент

Тернопіль - 2002

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1	12
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА	12
1.1. Стан проблеми Я-концепції в сучасній психологічній літературі	12
1.2. Роль Я-концепції особистості у професійному становленні практичного психолога	45
1.3. Вихідні положення і постановка проблеми дослідження	61
Висновки до 1 розділу	68
РОЗДІЛ 2	71
ОСОБЛИВОСТІ Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ	71
2.1. Завдання та методика дослідження Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів	71
2.2. Аналіз результатів експериментального вивчення Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів	81
Висновки до 2 розділу	102
РОЗДІЛ 3	104
ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ГАРМОНІЗАЦІЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	104
3.1. Мета, завдання та основні положення формуючого експерименту	104
3.2. Система організації роботи щодо гармонізації Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів	124
3.3. Аналіз ефективності запропонованої моделі формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів	154

Висновки до 3 розділу	168
ВИСНОВКИ	171
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	175
ДОДАТКИ	195
Таблиця Ж.1	205

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасна педагогічна практика вищої школи засвідчує позитивність змін на шляху переходу від школи адміністративно-бюрократичної, догматичної та соціально-комформної до школи демократичної, гуманістичної, розвиваючої та особистісної. Саме гуманістично-демократична педагогіка, яка базується на ідеї співробітництва, співбуття викладача та студента, здатна сприяти розкриттю творчого потенціалу особистості, її психологічній підготовці до творчого розв'язання професійних завдань, особливо у складних видах діяльності, до яких належить робота практичного психолога.

Основним предметом професійної діяльності психолога є проблемна життєва ситуація, в якій опинився клієнт. Психолог має проаналізувати, оцінити проблему клієнта і надати йому допомогу в її позитивному розв'язанні. Для забезпечення ефективності цього аналізу, оцінки та розв'язання проблеми клієнта психологу треба самому бути гуманістично спрямованою особистістю з позитивною Я-концепцією. Для такої роботи залучаються всі наявні знання, життєвий досвід, інтуїція. Професіоналізм психолога-практика потребує самопізнання й психокорекції власних проблем, інакше актуальний матеріал взаємодії з клієнтом може бути сприйнятий спотворено на емоційному та когнітивному рівнях. Стає зрозумілим, що професійний психолог з позитивною Я-концепцією може краще допомогти клієнтові вирішити його проблеми. У зв'язку з цим виникає низка питань, пов'язаних з підготовкою психолога-практика і вимогами до нього як до професіонала та особистості.

Переважно підготовка практичних психологів характеризується розривом психологічного пізнання й самопізнання. Традиційно психологія більше формує стандартні знання, ніж розвиває рефлексивні, які потрібні психологу-практику. Підвищення ефективності системи освіти, побудова її на засадах гуманізму, зростання ролі людського фактора в суспільстві, зумовили

необхідність активного впровадження в педагогічну практику особистісно зорієнтованого навчання. Створення умов, які сприяють тому, щоб при засвоєнні будь-якого компонента змісту освіти розвивалася сфера особистісних функцій індивіда, – так в узагальненому вигляді можна визначити мету особистісно зорієнтованого навчання. А визнання студента головною діючою фігурою всього навчального процесу складає суть особистісно зорієнтованої педагогіки. Саме в рамках такої освіти майбутні психологи-практики, здобуваючи стандартні знання, зможуть розвивати свій рефлексивний потенціал, оволодівати навичками самоаналізу й цілісного аналізу ситуації спілкування.

Постає питання про виявлення та створення умов для формування позитивної Я-концепції майбутніх практичних психологів як одного із найважливіших завдань професійної психологічної освіти.

Основну концептуальну парадигму проблеми Я-концепції формували представники гуманістичної психології (Р.Бернс, Ч.Кулі, А.Маслоу, Р.Мей, Дж.Мід, К.Роджерс та ін.).

Я-концепція як динамічна система уявлень особистості про себе, що існують в усвідомлюваній та неусвідомлюваній формах, в поєднанні з їх емоційно забарвленою оцінкою та поведінковою реакцією, була об'єктом вивчення і вітчизняних дослідників. Так, психологічний зміст поняття “Я-концепція” розкрито в роботах М.Й.Боришевського, Т.В.Говорун, І.С.Кона, Ю.М.Орлова, О.Т.Соколової, В.В.Століна, П.Р.Чамати, І.І.Чеснокової та ін.. Структура Я-концепції особистості та психологічні характеристики її основних компонентів висвітлені в роботах К.А.Абульханова-Славської, О.Г.Асмолова, І.Д.Беха, М.Й.Боришевського, Л.В.Бороздіної, Р.М.Грановської, О.Є.Гуменюк, Л.В.Долинської, А.В.Захарової, Г.І.Ліпкіної, С.Д.Максименка, А.В.Петровського, Л.С.Рубінштейна, О.Т.Соколової, В.В.Століна, І.І.Чеснокової та ін. У деяких дослідженнях з'ясовувались функції Я-концепції в різних видах діяльності та поведінці (Т.В.Дмитрова, І.С.Кон, Г.К.Радчук,

В.І.Юрченко та ін.). Віковій динаміці формування Я-концепції присвячені роботи І.С.Кона, С.Б.Кузикової, І.А.Слободянюка, Л.М.Співак та ін.

На актуальність проблеми формування професійно важливих якостей особистості майбутнього психолога наголошують українські дослідники О.Ф.Бондаренко, С.В.Васьковська, Ж.П.Вірна, В.В.Власенко, П.П.Горностай, Л.В.Долинська, Ю.Г.Долінська, В.І.Карікаш, Н.Л.Коломінський, В.Г.Панок, Н.І.Пов`якель, В.А.Семиченко, Л.Г.Терлецька, Л.І.Уманець, Н.В.Чепелева, Т.Н.Щербакова, Т.С.Яценко. Водночас вивчення наукової літератури з проблеми Я-концепції показало відсутність досліджень щодо факторів впливу на становлення Я-концепції особистості майбутнього практичного психолога в умовах вищої школи. Ні у вітчизняній, ні в зарубіжній літературі питання формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів окремо не розглядались.

Таким чином, соціальна та психолого-педагогічна значущість проблеми, необхідність подальшого розширення її теоретичних та експериментальних досліджень і зумовили вибір теми нашого дослідження "Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки". Тема входить до плану науково-дослідних робіт Тернопільського державного педагогічного університету імені В.Гнатюка, затверджена вченою радою університету (протокол №8 від 30.03.1999р.) та координаційною радою з психолого-педагогічних досліджень АПН України (протокол №5 від 14.06.1999р.).

Об'єктом дослідження є процес становлення самосвідомості особистості майбутнього практичного психолога.

Предмет дослідження – формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів в умовах навчання у вищому навчальному закладі.

Метою даної дисертаційної роботи є експериментальне дослідження психологічних особливостей Я-концепції особистості та розробка

концептуальної психолого-педагогічної моделі формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки.

Гіпотеза нашого дослідження полягає у наступних положеннях:

1. Я-концепція особистості майбутнього практичного психолога – студента-першокурсника характеризується дизгармонійністю, що може проявлятися у неадекватній самооцінці, екстернальному локусі контролю, особистісній тривожності, почутті неповноцінності, і є перешкодою становлення особистості фахівця.

2. Гармонізація Я-концепції особистості майбутнього практичного психолога в умовах навчання у вузі пов'язана із спрямуванням навчально-виховного процесу на особистісно зорієнтовану модель з використанням її можливостей в активізації процесів самопізнання та саморозвитку.

Відповідно до мети та гіпотези були поставлені такі **завдання**:

1. Визначити теоретичні засади проблеми Я-концепції, її природи та структури, особливостей її розвитку та значення в контексті професійної підготовки практичного психолога.

2. Виявити особливості та динаміку Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі навчання у вузі.

3. Розробити концептуальну психолого-педагогічну модель формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів.

4. Апробувати створену модель у навчально-виховному процесі та розробити рекомендації для викладачів вищих навчальних закладів і практичних психологів освіти щодо оптимізації умов становлення особистості практичного психолога.

Методологічною та теоретичною основою дослідження є положення гуманістичної психології про сутність особистості та активізацію особистісного потенціалу (Р.Бернс, А.Маслоу, К.Роджерс); вітчизняні концептуальні положення розвитку та формування особистості (К.О.Абульханова-Славська,

Б.Г.Ананьєв, А.Г.Асмолов, Г.О.Балл, І.Д.Бех, Л.І.Божович, М.Й.Боришевський, Б.С.Братусь, Л.С.Виготський, Т.В.Говорун, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, В.М.Мясищев, О.Б.Орлов, С.Л.Рубінштейн), дослідження процесу професійного становлення особистості психолога (Г.С.Абрамова, О.Ф.Бондаренко, І.В.Дубровіна, Ю.М.Ємельянов, В.Г.Панок, Н.І.Пов`якель, Н.В.Чепелева, Т.С.Яценко), принцип особистісно-діяльнісного підходу та контекстного навчання (Н.Л.Коломінський, О.О.Вербицький).

Для вирішення поставлених завдань використовувався комплекс **методів дослідження**: аналіз, систематизація та узагальнення психолого-педагогічної наукової літератури; психолого-педагогічний експеримент (констатуючий та формуючий); психодіагностичні методи (проективні та питальникові); бесіда; активне соціально-психологічне навчання; статистичні методи обробки отриманих даних.

База дослідження. Дослідження проводилось на базі психолого-педагогічного та історичного факультетів Тернопільського державного педагогічного університету імені В.Гнатюка. Усього в дослідженні взяли участь 188 студентів. Відповідно до поставлених завдань дослідження проводилося у шість етапів (теоретичний, попередній, констатуючий, формуючий, контрольний, заключний) впродовж 1998-2002 рр.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягає в тому, що дістало подальшого розвитку поняття “Я-концепція”, обґрунтовано необхідність цілеспрямованого формування позитивної Я-концепції у процесі підготовки майбутніх практичних психологів; поглиблено психологічні знання про проблему становлення і формування Я-концепції особистості; експериментально доведено того, що гармонізація Я-концепції особистості майбутнього практичного психолога пов'язана з реалізацією в практиці принципів особистісно зорієнтованого навчання, гуманістичного підходу; виявлено основні показники Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів (особливості самооцінки, внутрішньоособистісних проблем, рівень

самоповаги, суб`єктивного контролю, особистісної тривожності); сформульовано теоретичні положення, які лежать в основі формування позитивної Я-концепції особистості практичних психологів (орієнтація на цінність особистісного досвіду, активізація суб`єктності, стимуляція осмисленого учіння, реалізація суб`єкт-суб`єктної взаємодії викладачів і студентів у практиці навчально-виховного процесу); розроблено концептуальну психолого-педагогічну модель особистісної підготовки майбутніх практичних психологів, яка включає теоретичні положення та систему організації роботи щодо гармонізації Я-концепції особистості.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що розроблена і апробована концептуальна модель особистісної підготовки майбутнього практичного психолога та рекомендації щодо оптимізації умов становлення особистості практичного психолога можуть бути використані викладачами вищих навчальних закладів та практичними психологами освіти.

Особистий внесок автора полягає у виявленні особливостей та показників Я-концепції особистості майбутнього практичного психолога у процесі професійної підготовки, обґрунтуванні можливості гармонізації Я-концепції особистості на основі активізації самопізнання, самоаналізу та саморегуляції у студентів, а також створенні та апробації у навчально-виховному процесі системи роботи із формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів. У спільних публікаціях використані ідеї та результати експериментального дослідження автора.

Вірогідність і надійність результатів дослідження забезпечується комплексним використанням методів і методик адекватних меті та завданням дослідження, методологічною і теоретичною обґрунтованістю вихідних положень дослідження, якісним і кількісним аналізом одержаних даних, результативністю гармонізації Я-концепції особистості майбутнього практичного психолога, використанням методів математичної статистики.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні положення і результати дисертаційного дослідження обговорювались на III з'їзді Товариства психологів України "Творча спадщина Г.С.Костюка та сучасна психологія. До 100-річчя від дня народження академіка Г.С.Костюка" (Київ, 2000), Міжнародному конгресі "Стреси в повсякденній життєвій діяльності дітей" (Одеса, 2000), Всеукраїнській науковій конференції "Християнство в українській історії, культурі й освіті" (Тернопіль, 2000), Міжнародній науковій конференції "Особистість в розбудові відкритого демократичного суспільства в Україні" (Івано-Франківськ, 2000), 5-ій науково-практичній конференції української спілки психотерапевтів "Особистість психотерапевта в терапевтичному полі" (Тернопіль, 2000), регіональній науково-практичній конференції "Ступенева підготовка психологів-фахівців: бакалавр, спеціаліст, магістр" (Львів, 2001), Всеукраїнській науково-практичній конференції "Психолого-педагогічні засади професійного становлення особистості практичного психолога і соціального педагога в умовах вищої школи" (Тернопіль, 2003), на засіданнях та наукових конференціях кафедри практичної психології ТДПУ імені В.Гнатюка. Робота "Психолого-педагогічні умови формування позитивної Я-концепції у майбутніх практичних психологів" нагороджена Дипломом переможця 1-го відкритого конкурсу "Развитие личности в учебном процессе"(Одеса, 2002).

Результати дослідження впроваджувалися під час читання лекцій, проведення практичних і семінарських занять на психолого-педагогічному факультеті Тернопільського державного педагогічного університету ім. В.Гнатюка (довідка №162/03), природничо-географічному факультеті (відділення "біологія і практична психологія") Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова (довідка №07-10/1314), психологічному факультеті Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти (довідка №84). Зміст дисертаційного дослідження успішно використовується в навчальних курсах "Психологія самосвідомості", "Психологічна служба",

“Психологія педагогічної праці”, в науково-методичному забезпеченні психологічної служби Тернопільського державного педагогічного університету імені В.Гнатюка, в навчальних курсах “Психологія особистості” та “Психотренінг” Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти.

Публікації. Основні положення і результати дослідження відображені в 15 публікаціях автора, серед яких 6 статей у фахових виданнях, затверджених переліком ВАК України, матеріали конференції, методичні рекомендації.

Структура роботи. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку 241 джерела використаної літератури, серед яких 18 іноземною мовою та додатків. Основний зміст дисертації викладено на 174 сторінках комп’ютерного набору і містить 13 таблиць та 6 рисунків на 19 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

1.1. Стан проблеми Я-концепції в сучасній психологічній літературі

Проблема Я-концепції складна і багатогранна. Її вивчали і вивчають не лише психологи, а й соціологи, філософи, педагоги [19, 34, 106, 111, 167, 172, 184, 186, 187, 199, 209, 226, 233 та ін.].

Для того, щоб зрозуміти джерела виникнення Я-концепції, спершу звернемось до категорії Я. Аналіз опрацьованих нами літературних джерел дає право стверджувати, що у психології Я розглядається як категорія для означення індивідуальності, неповторності особистості [159;214], як "результат виділення людиною самої себе з оточуючого середовища" [94;419]. "Я" – поняття, яке використовується в багатьох психологічних теоріях для позначення особистості, її свідомої позиції у взаємодії із зовнішньою і внутрішньою реальностями, асоціюється зі станом активного діяння [49;350]. У зазначених джерелах підкреслюється, що Я оцінюється суб'єктом у його Я-концепції, утворюючи ядро людської особистості [217].

Хоч поняття "Я" – одне із найстаріших філософсько-психологічних понять, його категоріальний статус, як зазначає І.С.Кон, залишається досить невизначеним, і такі терміни як "самість", "ідентичність", "Его" і "Я" вживаються у найрізноманітніших значеннях. Поняття "Я" завжди співвідноситься, а інколи навіть зливається, з одного боку, з поняттям особистості, а з іншого – з поняттям самосвідомість. Однак, не говорячи вже про багатозначність самих цих термінів, поняття "Я" об'ємніше. "Я" – не просто індивідуальність, а особистість, яка розглядається з середини [88].

Таким чином, самосвідомість і саморегуляція, втіленням чого є Я, – результат складних інтегративних процесів психіки. Але зрозуміти природу суб'єктивної реальності, внутрішнього світу в самосвідомості індивіда тільки “знизу”, в рамках природно-наукової картини свідомості, принципово неможливо. Вивчення психічних процесів, за допомогою яких індивід досягає самосвідомості і виражає свою суб'єктивність, не дає відповіді на питання, на яких саме моментах суб'єкт зосереджує свою увагу, як він сприймає себе і які способи самореалізації він вибирає. Специфіка свідомого акту полягає в його бімодальності, тобто в одночасному відображенні того, що належить Я (суб'єкту), і того, що належить не-Я (об'єкту) [88;30]. Але це розмежування відносне, і кожна модальність Я і не-Я має зміст тільки у співвідношенні з протилежною. Структура Я суттєво змінюється в залежності від того, чи структурується воно стосовно зовнішнього предмета взагалі (Я – не-Я), чи до власного тіла, чи до самого себе як носія певних соціальних і психічних властивостей, чи до іншого Я (Я – Ти), чи до власного Я, зверненого в Ти (аутокомунікація), чи до якоїсь системи ідеальних норм і цінностей, на які особистість орієнтується.

Увага до власного Я, до пізнання самого себе є традиційною для української культури. Ще філософ Григорій Сковорода стверджував, що перш ніж пізнати світ, людина повинна пізнати саму себе як частину Всесвіту. "Якщо хочеш виміряти небо, землю і моря, – повинен спочатку виміряти себе" [184;162].

Слід зазначити той факт, що в психологічній науці, як у вітчизняній, так і в зарубіжній, не існує єдності у вживанні понять, які позначають психологічний феномен “Я-концепція”, що викликає зрозумілі труднощі при його теоретичному аналізі.

Поняття "Я-концепція" народилося в 50-х роках у руслі гуманістичної психології, представники якої (Р.Бернс, А.Маслоу, К.Роджерс і ін.) прагнули до розгляду цілісного людського Я і його особистісного самовизначення в

мікросоціумі [217]. Вони виступили з абстрактно-антропологічних, позаісторичних позицій в розумінні індивіда і його особистісного розвитку, звернувшись до вивчення власне людських проявів (емоцій, почуттів, установок і т.д).

Розглянемо детальніше аналіз проблеми Я-концепції у зарубіжній психології. На думку Р.Бернса, дослідження, пов'язані з Я-концепцією, так чи інакше базуються на теоретичних положеннях, які зводяться до чотирьох основних джерел.

1. Основні підходи У.Джеймса.
2. Символічний інтеракціонізм в роботах Ч.Кулі і Дж.Міда.
3. Уявлення про ідентичність, які розвинув Е.Еріксон.
4. Гуманістична психологія в роботах К.Роджерса.

Я-концепція обговорювалась і в інших теоретичних роботах. Однак система понять, розроблена в рамках перерахованих вище концептуальних підходів, як вважає Р.Бернс, є на даний час найпродуктивнішою [19].

У.Джеймс першим із психологів почав розробляти проблематику Я-концепції. Глобальне, особистісне Я (Self) він розглядав як двояке утворення, в якому поєднуються Я-свідоме (I) і Я-як-об'єкт (Me). Це дві сторони однієї цілісності, які завжди існують одночасно. Одна з них являє собою чистий досвід (Я-свідоме), а друга – зміст цього досвіду (Я-як-об'єкт). Всякий рефлексивний акт передбачає ідентифікацію Я-як-об'єкта. Саме тому особистісне Я – це завжди одночасно і Я-свідоме, і Я-як-об'єкт [56].

У реальному психічному житті ці елементи настільки злиті, що утворюють єдине, практично неподільне ціле. Я-як-об'єкт існує лише в процесах усвідомлення і є змістом цих процесів настільки, наскільки людина може усвідомлювати саму себе. Ділити результат і процес рефлексивного мислення ми можемо тільки в понятійному плані; у психологічному плані вони існують разом.

На думку У.Джеймса, Я-як-об'єкт – це все те, що людина може назвати своїм. У цій області У.Джеймс виділяє чотири складові і розставляє їх в порядку значущості: духовне Я, матеріальне Я, соціальне Я і фізичне Я.

Сам образ і самооцінка піддаються лише умовному концептуальному поділу, оскільки у психологічному плані вони нерозривно пов'язані. Образ і оцінка свого Я схиляють індивіда до певної поведінки, тому глобальну Я-концепцію ми можемо розглядати як сукупність установок індивіда, спрямованих на самого себе. Однак ці установки можуть мати різноманітні ракурси чи модальності. Існує три основні модальності самоустановок чи форми Я-концепції:

1. Реальне Я – установки, пов'язані зі сприйманням індивідом своїх актуальних здібностей, ролей, свого актуального статусу, тобто з його уявленнями про те, який він насправді.

2. Дзеркальне (соціальне) Я – установки, пов'язані з уявленнями індивіда про те, яким його бачать інші.

3. Ідеальне Я – установки, пов'язані з уявленнями індивіда про те, яким він хотів би стати [19].

У.Джеймс стверджує, що наша самооцінка залежить від того, ким ми хотіли би бути, яке становище хотіли б займати в світі, і саме вона служить початком відліку в оцінці нами власних успіхів чи невдач [19,55]. Велика розбіжність між реальним і ідеальним Я часто веде до особистісного конфлікту, який обумовлений недосяжністю ідеалу та незадоволеністю собою. Однак в дослідженнях наводяться приклади про те, що важлива не сама по собі величина розбіжностей між реальним і ідеальним Я, а ставлення людини до цього факту, оскільки ця невідповідність може сприйматись індивідом як обтяжуючий фактор, а може стати позитивним стимулом і джерелом мотивації саморозвитку [56]. Розбіжність між ідеальним і реальним Я можна розглядати і як наслідок нормального когнітивного розвитку, зокрема формування у

майбутнього практичного психолога здатності бачити можливі шляхи розвитку своєї особистості і реалістично визнавати недоліки.

Р.Бернс вважає, що ідеальний образ Я допомагає людям будувати свою поведінку, орієнтуючись на цей ідеал, і контролювати свої спонтанні імпульси [19;93]. Розуміючи Я-концепцію як сукупність установок "на себе", Р.Бернс в її структурі виділяє три елементи: 1. Образ Я – уявлення індивіда про самого себе. 2. Самооцінку – афективну оцінку цього уявлення, яка може мати різну інтенсивність, оскільки конкретні риси образу Я можуть викликати більш чи менш сильні емоції, пов'язані з їх прийняттям чи осудженням. 3. Потенційну поведінкову реакцію, тобто ті конкретні дії, які можуть бути викликані образом Я і самооцінкою [19;32], що відповідно розглядаються як деяка описова (когнітивна) підструктура, емоційно-оцінна і поведінкова складова "Я-концепції".

В перші десятиліття ХХ століття вивчення Я-концепції тимчасово перемістилось із психології в область соціології. Головними теоретиками тут стали Ч.Кулі і Дж.Мід – представники символічного інтеракціонізму. Ними був запропонований новий погляд на індивіда – розгляд його в рамках соціальної взаємодії [226, 233].

Інтеракціоністську школу (Кулі,1912; Мід,1934 та ін.) відрізняє соціально орієнтований погляд на проблему людини. Інтеракціоністи вважають, що особистість, як і суспільство в цілому, є продуктом рольової взаємодії між людьми. "Інтеракціоністський підхід характеризується переконанням, що людська природа і соціальний порядок є продуктом комунікації", – пише відомий представник інтеракціоністської теорії Т.Шибутані [209;26]. З цим не можна повністю погодитись, оскільки саме суспільна система визначає як всю сукупність соціальних ролей, які розігрують люди, так і їх об'єктивний зміст. Але інтеракціоністи справедливо вказують на те, що самосвідомість і ціннісні орієнтації особистості немов дзеркально відображають реакції на неї

оточуючих людей. Під дією механізму взаємного спілкування відбувається становлення Я-концепції індивіда.

Символічний інтеракціонізм базується на трьох основних положеннях. По-перше, люди реагують на оточуючий світ в залежності від тих значень, якими вони наділяють елементи свого оточення. По-друге, ці значення є продуктом соціальної взаємодії. По-третє, ці соціокультурні значення піддаються змінам в результаті індивідуального сприймання в рамках такої взаємодії. "Я" і "інші" утворюють єдине ціле, оскільки суспільство, яке являє собою суму поведінок його членів, накладає соціальні обмеження на поведінку індивіда.

Дж.Мід зазначав, що становлення людського Я як цілісного психічного явища є не що інше як соціальний процес, який відбувається "всередині" індивіда, в рамках якого виникають вперше виділені Джеймсом Я-свідоме і Я-як-об'єкт. Дж.Мід вважав, що самовизначення людини як виконавця тої чи іншої функції здійснюється шляхом усвідомлення і прийняття тих уявлень, які існують в інших відносно цієї людини.

Підхід Е.Еріксона, який є розвитком концепції З.Фрейда, звернений до соціокультурного контексту становлення свідомого Я індивіда – Его.

Згідно з теорією З.Фрейда, психіка особистості містить в собі три генетичні і функціонально різні компоненти – "Воно", "Я"(Его) і "Зверх-Я" (Супер-его). "Воно" являє собою резервуар несвідомих психічних потягів та імпульсів, є єдиним джерелом психічної енергії і керується тільки "принципом задоволення". Але потяг до насолоди без врахування реальних умов привів би людину до смерті. Тому, як вважає З.Фрейд, в процесі онтогенезу у індивіда формується "Его" – свідомий початок, який діє на основі "принципу реальності" і виконує посередницькі функції між ірраціональними бажаннями "Воно", необхідністю фізичного світу і вимогами суспільства. Третій компонент "Супер-его" виникає на основі "Его" і втілює в собі засвоєні індивідом моральні заборони і норми, які закладені йому ще в дитинстві; це, так би мовити,

інтериоризована, перенесена всередину особистості моральна цензура. "Его", яке спрямоване одночасно "назовні" і "всередину", контролює неусвідомлювані психічні процеси самої особистості.

Фройдівська модель особистості представляє її як єдність протиріч, де всі компоненти взаємопов'язані і одночасно знаходяться у боротьбі. Особливо складним є положення свідомого "Его", яке відчуває тиск і зі сторони зовнішнього світу ("принцип реальності"), і зі сторони несвідомих потягів "Воно" ("принцип задоволення"), і зі сторони совісті, яка знаходиться в "Супер-его". Порухення вимог реальності характеризується розладом діяльності, конфлікт з "Воно" викликає неврози, порушення вимог "Супер-его" – почуття вини, а нездатність бути на рівні "Его-ідеалу" – втрату самоповаги і комплекс неповноцінності [193].

Проблематика Я-концепції розглядається Е.Еріксоном через призму Его-ідентичності, яка розуміється як продукт певної культури, що виникає на біологічній основі. Її характер визначається особливостями даної культури і можливостями конкретного індивіда. Джерелом Его-ідентичності, за Еріксоном, є "культурно важливе досягнення". Е.Еріксон об'єднує ідентичність з "Его" в поняття "Его-ідентичність", вживаючи цей термін, як і його складові, в дещо різних значеннях: то як "усвідомлене чуття індивідуальної ідентичності", то як "несвідоме прагнення до послідовності особистого характеру", то як "критерій мовчазної діяльності Его-синтезу"[19].

Е.Еріксон вважає, що механізм формування Его-ідентичності пов'язаний зі сферою несвідомого. Він критикує такі поняття, як "самоконцептуалізація", "самооцінка", "образ Я", вважаючи їх статистичними, в той час як головною рисою цих утворень, на його думку, є динамізм, бо ідентичність ніколи не досягає завершеності, не є чимось незмінним, що може бути потім використане як готовий інструмент особистості. Еріксон вважає, що почуття Его-ідентичності є оптимальним, коли людина має внутрішню впевненість у спрямуванні свого життєвого шляху.

Е.Еріксон розглядає розвиток особистості, її самосвідомості як послідовну зміну стадій, які мають не тільки свої соматичні, але й якісні емоційні особливості. В теорії Еріксона описані вісім стадій особистісного розвитку. На кожній стадії психосоціального розвитку індивід неминуче відчуває певну кризу, яка означає новий поворотний пункт у його формуванні як члена суспільства. Перспективи благополучного особистісного розвитку неминуче залежать від того, з яким психологічним багажем дитина, підліток вступають в наступні стадії свого життєвого шляху. Е.Еріксон відкидає не соціальну обумовленість особистості, а сам соціальний зміст Я-концепції людини на кожному віковому етапі, який служить зворотнім зв'язком для наступного світоглядного соціально-психологічного розвитку особистості. Отже, теорія Е.Еріксона розкриває процес становлення самосвідомості людини в індивідуально-психологічному плані.

Гуманістичний підхід у психології розглядає людину виходячи із вражень суб'єкта, а не із позицій зовнішнього спостерігача, тобто як індивід сприймає самого себе, який вплив на поведінку індивіда мають його потреби, почуття, цінності, переконання, властиве йому сприймання оточуючої дійсності. Поведінка залежить від тих значень, які у сприйманні індивіда прояснюють його власний минулий і теперішній досвід. Згідно з цим напрямком індивід не може змінити самі події, але може змінити своє сприймання цих подій і їх інтерпретацію.

Центральним поняттям гуманістичного підходу є сприймання, тобто процеси відбору, організації і інтерпретації явищ, що сприймаються, які призводять до виникнення у індивіда цілісної картини психологічного оточення.

За Р.Бернсом, розвиток гуманістичної психології у роботах К.Роджерса є четвертим джерелом теоретичних положень, пов'язаних з Я-концепцією. Для того, щоб досягти поставленої мети – розробити психолого-педагогічні засоби формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних

психологів, ми вважаємо за доцільне проаналізувати, крім робіт К.Роджерса, роботи А.Маслоу. Оскільки з'ясування змісту основних понять "самість", або "Я-концепція" теорії К.Роджерса і поняття "самоактуалізація" теорії А.Маслоу допоможе глибше дослідити зміст поняття "Я-концепція" у прикладному плані для подальшого використання цих знань при проведенні експерименту.

Самість, чи Я-концепція (К.Роджерс використовував ці терміни взаємозамінно) визначається як організований, послідовний концептуальний гештальт, який складається із властивостей Я, що сприймаються, і сприймання взаємовідносин Я з іншими людьми, з різними аспектами життя, а також цінностей, пов'язаних з цими сприйманнями. Це гештальт, який доступний усвідомленню, хоч не обов'язково усвідомлюваний (Rogers, 1959).

Таким чином, за К.Роджерсом, Я – це диференційована частина сприймаючого поля людини, яка складається із усвідомленого сприймання і цінностей Я. Я-концепція означає концепцію людини про те, що вона собою являє; відображає ті характеристики, які людина сприймає як частину себе [196].

Я-концепція включає не тільки наше сприймання того, які ми є, але також і те, якими ми повинні і хотіли би бути. Бажаючи зберегти "свої" цінності і уявлення про себе (self concept), яке базується на них, людина будує систему захисту проти несумісного з Я-концепцією досвіду. Уявлення особистості про себе в оточуючому світі все менше відповідає реальності і вимагає дедалі більшого числа захисних реакцій, щоб зберегти неадекватне уявлення про себе. Подолати цю різницю між свідомою Я-концепцією і реальним досвідом, наблизити людину до відповідного внутрішнього досвіду можна лише в ситуації, яка не несе загрози особистості, в ситуації повного прийняття клієнтом психотерапевта, до чого і закликає розроблена К.Роджерсом індириктивна терапія. У результаті формується нова, гнучка Я-концепція, яка не суперечить реальному досвіду і орієнтована на внутрішні

оцінювальні процеси. Зміна поведінки відбувається автоматично, як результат перебудови уявлень про себе.

Таким чином, у К.Роджерса розвиток особистості визначається вродженою тенденцією, соціальна сфера відіграє роль зовнішнього фактора тиску. К.Роджерс підкреслює, що часто люди мають неправильне уявлення про себе, і щоб уникнути необхідності перебудови свого уявлення, вони спотворюють ту реальність, в якій живуть. Але буває і так, що вони спотворюють не реальність, не оцінку інших людей, а власну самооцінку: " Я поганий ". К.Роджерс зазначає, що людина не завжди підтримує свою високу самооцінку, вона ігнорує свій життєвий досвід. Таке явище спотворення реальності є неусвідомленим захистом і веде до невротичного конфлікту, тому завдання психотерапевта – допомогти формуванню гнучкої самооцінки. Гнучкість, на думку К.Роджерса, є однією з необхідних умов безболісного пристосування індивіда до умов життя, які постійно змінюються.

Клінічний метод К.Роджерса спрямований на формування у людини почуття психологічної захищеності і безпеки, цілковитої впевненості в доброзичливості та повазі зі сторони психотерапевта. Відповідно до цього підходу обов'язковою умовою навчання, як зазначає Р.Бернс, стає первинне прийняття особистості учня в умовах емпатії – прагнення викладача зрозуміти проблеми і труднощі, які хвилюють вихованців, що і спонукає його проявляти до них щире тепло і співучасть. У результаті відбувається взаємна ідентифікація викладача і учня, подібна до тієї, яка виникає в процесі клінічної бесіди між психотерапевтом і клієнтом [19;15].

Ми поділяємо думку К.Роджерса про те, що створення такої міжособистісної атмосфери усуває перешкоди на шляху продуктивної особистісної підготовки практичного психолога. В результаті безумовно позитивного ставлення зі сторони викладача відбувається підвищення самооцінки учня, а це сприяє розкриттю творчого потенціалу особистості.

Впевненість кожної особистості у власній значущості для іншого дає їй можливість до повнішої самореалізації.

Дослідження показали, що на думку К.Роджерса, індивід прагне, з одного боку, аби установки щодо уявлення про себе, тобто “реальне Я”, якомога більше відповідало його зовнішнім переживанням. З іншого – він намагається зблизити уявлення про самого себе з тими глибинними переживаннями, які складають його "ідеальне Я" і відповідають тому, яким він хотів би бути. Звідси, "реальне Я" може так і не досягнути відповідності "ідеальному Я" або через те, що під тиском зовнішніх обставин людина змушена відмовити собі в певному життєвому досвіді, або тому, що цей досвід нав'язує такі почуття, цінності чи установки, які тільки віддаляють його "реальне Я" від "ідеального" [49;136]. Така розбіжність, різке розходження між "реальним Я" та "ідеальним Я", а особливо при перевазі в структурі особистості фантастичних уявлень про себе, що не супроводжуються вчинками, які б сприяли здійсненню бажаного, "дезорганізуюють діяльність і самосвідомість людини і зрештою можуть немилосердно її травмувати через очевидну розбіжність між бажаним і дійсним" [139;409], [217].

За К.Роджерсом, тривожність і порушення психологічної адаптації можуть бути результатом невідповідності між "реальним Я" і життєвим досвідом, з одного боку, і між "реальним Я" і тим ідеальним образом, який склався у людини про саму себе, – з іншого [49;137]. Саме тривожність ми розглядаємо, базуючись і на дослідженнях В.І.Юрченка, як вияв можливих суперечностей в Я-концепції особистості майбутнього практичного психолога.

С.Д.Максименко, аналізуючи теорію К.Роджерса, підсумовує, що центральна ідея концепції К.Роджерса полягає у співвідношеннях: 1) дійсний зміст особистості, 2) уявлення людини про себе – про її “Я” і 3) її уявлення про ідеальне “Я”, про той тип особистості, яким вона бажає стати [102]. Розбіжності між цими уявленнями стають чинниками неврозів і страждань людини. Вона

переживає почуття тривоги, вразливості тим болючіше, чим гостріше назріває потреба змінити на краще думку про себе.

Отже, основні положення теорії К.Роджерса ми б сформулювали таким чином:

1. Я-концепція – це система самосприймань. Для особистості та її поведінки конкретне значення має саме Я-концепція, а не деяке реальне Я.

2. Я-концепція виникає в результаті взаємодії з оточуючим світом, причому особливо великий вплив на її виникнення має соціальний світ.

3. Потреба в позитивному ставленні до себе, чи потреба в самоповазі, розвивається на основі інтерналізації позитивного ставлення до себе зі сторони інших.

А.Маслоу створив власну концепцію мотивації та самоактуалізації. Термін "самоактуалізація" А.Маслоу розуміє як самореалізацію (прагнення повністю реалізувати свої потенції). Постійне бажання людини до самоактуалізації, самовираження А.Маслоу вважає основним джерелом людської діяльності, людської поведінки, вчинків.

А.Маслоу доводить, що соціальність людини міститься у самій її природі, що люди мають потреби у спілкуванні, любові, повазі, наділені природними формами “інстинктоподібності”. Потреби суто “гуманоїдні”. До числа базальних потреб належать: фізіологічні потяги, потреби у безпеці і захисті, любові та повазі людини. Незадоволення базальних потреб викликає хвороби: неврози і психози.

Над рівнем базальних надбудовується метамотиваційний рівень – потреби в істині, добрі і красі, справедливості, єдності. А потреби самоактуалізації, на думку А.Маслоу, починають функціонувати лише після того, коли задоволені всі інші потреби.

Що означає самоактуалізація в реальному житті? Проаналізувавши праці А.Маслоу [105, 106, 107], ми вважаємо, що можна сформулювати шість основних положень самоактуалізації:

1. Самоактуалізація означає активне, повне і безкорисливе переживання життя з повним зосередженням і зануренням в нього.

2. Необхідно уявити собі життя як процес постійного вибору. Самоактуалізація – це безперервний процес, що означає багаторазові окремі вибори: говорити правду чи ні, робити так чи інакше. Самоактуалізація передбачає постійний вибір росту.

3. Під самим словом "самоактуалізація" розуміється наявність "Я", яке може актуалізуватися. Є власне "Я", і потрібно надати можливість цьому "Я" проявлятися. Звертатись до самого себе, вимагаючи точної відповіді, – це означає взяти на себе відповідальність, самоактуалізуватися.

4. Самоактуалізація – це не тільки кінцевий стан, але також процес актуалізації своїх можливостей. Це, наприклад, розвиток розумових здібностей за допомогою інтелектуальних занять. Тут самоактуалізація означає реалізацію своїх потенційних здібностей. Самоактуалізація – це праця заради того, щоб зробити те, що людина хоче, добре.

5. Найвищі переживання – це моменти самоактуалізації, які не можуть бути гарантовані. Але умови для більш ймовірної появи таких переживань створити можна. Можна і, навпаки, поставити себе в такі умови, за яких їх поява буде мало ймовірною. Відмова від ілюзій, позбавлення від неправдивих уявлень про себе, розуміння того, до чого ти не придатний – це також частина розкриття самого себе, розуміння того, ким ти дійсно є.

6. Знайти самого себе, зрозуміти, що ти собою являєш, що для тебе добре, а що погано, яка ціль твого життя – все це вимагає викриття власної психопатології. Для цього потрібно виявити свої неадекватні захисти і після цього знайти в собі сміливість їх подолати.

А.Маслоу вважає, що сам процес самоактуалізації – вроджений, він входить до природи людини, яка народжується з гуманоїдними потребами, потребами в добрі, моральності, доброзичливості. Вони складають ядро людини [106, 107]. Водночас, як підкреслює В.І.Юрченко, в теорії

самоактуалізації стверджується, "в кожного з нас існує сильна потреба в самоповазі, яка змушує нас домагатись позитивного ставлення як до самого себе, так і до того, що ми робимо. При цьому нерідко буває так, що інші схвалюють наші емоції, почуття, думки і поведінку лише за умови відповідності їхнім власним, тоді ми дуже ймовірно будемо приховувати свої справжні думки і почуття, демонструючи замість них ті, які отримують схвалення оточуючих. В результаті ми будемо все менше лишатися самими собою, що призведе до незгоди між сформованим середовищем "реальним Я" і тією частиною психіки, від якої ми змушені відмовитися, що стане для нас джерелом тривоги" [49;39], [217].

Звичайно, як і у випадку будь-якого абстрактного образу, неможливо досягнути самоактуалізації, виконуючи тільки інструкції "експерта" чи дотримуючись умов самоактуалізації. Кожна людина повинна прагнути реалізувати свій внутрішній потенціал по-своєму. Отже, будь-яка спроба застосувати критерії А.Маслоу для самореалізації повинна стримуватись розумінням того, що кожна людина повинна свідомо вибирати власний шлях самовдосконалення, бажаючи стати тим, ким вона може бути у житті.

Перейдемо до розгляду проблеми Я-концепції у вітчизняній психології, де термін "Я-концепція" почали вживати порівняно недавно (приблизно 20-25 років тому). Одним із основних напрямків психології був діяльнісний підхід, який підкреслював специфіку свідомості людини, незведення її закономірностей до закономірностей функціонування психіки тварин. Ця специфіка вбачалась не стільки в інтегральних особистісних проявах, скільки в соціокультурній обумовленості психологічних механізмів людської діяльності. Більше того, цілий ряд висловлювань Л.С.Виготського, О.В.Запорожця, О.Н.Леонтєва, О.Р.Лурія та інших авторів чітко свідчать про відкритість діяльнісного підходу проблематиці, характерній для гуманістичної психології. "Особистість ... виступає як те, що людина робить із себе, утверджуючи своє людське життя" (О.Н.Леонтєв, 1975).

Як зазначає В.І.Юрченко, складність дослідження і аналізу проблеми Я-концепції у вітчизняній психології полягає, зокрема, в існуванні суттєвих розбіжностей у системі понять, що складають її тезаурус. Існує цілий ряд понять для позначення різних концептів у сфері психології "Я", що викликає природні труднощі при їх співставленні. Насамперед, слід уточнити зв'язки між найбільш вживаними поняттями: "самосвідомість", "самооцінка" та "Я-концепція"[217].

"Самосвідомість – це перш за все процес, з допомогою якого людина пізнає себе і ставиться до самої себе. Але самосвідомість характеризується також своїм продуктом – уявленням про себе, "Я-концепцією" [112;58]. На цю відмінність вказують і інші дослідники, наголошуючи, приміром, що самосвідомість "працює шляхом постійного порівняння нашої реальної поведінки з "Я-концепцією" і тим самим здійснює регулювання поведінки" [128;77].

У нашому дослідженні ми виходимо із визначення самосвідомості, поданого в роботах С.Л.Рубінштейна, оскільки воно охоплює не тільки онтологічний, гносеологічний, але й соціальний аспект проблеми.

Самосвідомість – "це не усвідомлення свідомості, а усвідомлення самого себе як істоти, яка усвідомлює світ і здатна змінювати його, як суб'єкта, діючої особи в процесі її діяльності – практичної і теоретичної, суб'єкта діяльності усвідомлення в тому числі" [172;335]. Самосвідомість – специфічно людська властивість "...звітувати перед собою про своє ставлення до світу, до інших людей, підпорядковувати своє життя законам, нести відповідальність за все зроблене і упущене, ставити перед собою завдання і, не обмежуючись пристосуванням до наявних умов життя, змінювати світ" [171;272].

У психологічному словнику за редакцією В.І.Войтка, подано таке визначення самосвідомості: "Сукупність психічних процесів, за допомогою яких індивід усвідомлює себе як суб'єкта діяльності, називається

самосвідомістю, а уявлення індивіда про самого себе складаються в уявний образ Я" [159;165].

Самосвідомість в певній мірі є функцією розвитку свідомості. Виступаючи як найдосконаліший (із всіх відомих) спосіб орієнтації живої істоти у світі, вона відкриває практично невичерпний резерв пристосування до оточуючої дійсності [4, 34, 45 та ін.].

Проведений нами аналіз літератури [4, 34, 45, 88, 97, 172, 186, 187, 198, 206 та ін.] дає можливість стверджувати, що природа самосвідомості поліфункціональна. Однією із її функцій є здатність самосвідомості висвітлювати не тільки ті чи інші фрагменти дійсності, але й ідеально відтворювати ті засоби і методи, за допомогою яких ця дійсність відображається у свідомості. Тобто самосвідомість дозволяє суб'єкту вільніше й активніше "організовувати" результати первинного відображення, перетворюючи в "засоби праці" не тільки функціонуюче тіло, але й розумовий процес, який це забезпечує. Здібність такого роду стимулює корекційні можливості індивідуальної психіки і відкриває ще один канал цілеспрямованого впливу на формування взагалі і професійну досконалість зокрема. До того ж практика такої роботи, закріпившись, стає визначальною умовою для розвитку особистісної потреби у самовихованні й самоудосконаленні. По суті активна участь особистості у формуванні свого професійного образу багато в чому визначається характером і рівнем розвитку її самосвідомості.

Самосвідомість людини, відображаючи реальне буття особистості, робить це не дзеркально. Уявлення людини про себе далеко не завжди адекватні. Мотиви, які людина висуває, обґрунтовуючи перед іншими людьми і перед самим собою свою поведінку, навіть і тоді, коли вона прагне правильно усвідомлювати свої наміри і суб'єктивно цілком відверта, далеко не завжди відображають її наміри, що реально визначають її дії. Самопізнання не дається безпосередньо у переживаннях, воно є результатом пізнання, для якого необхідне усвідомлення реальної обумовленості своїх переживань [199].

Самосвідомість – це продукт розвитку. У міру того, як людина набирається життєвого досвіду, перед нею не тільки відкриваються все нові сторони буття, але відбувається більш чи менш глибоке переосмислення життя. Цей процес, що проходить через усе життя людини, утворює найцінніший і основний зміст її внутрішнього світу, який визначає мотиви її діяльності і внутрішній зміст тих завдань, які вона вирішує в житті. Здатність усвідомлювати і розпізнавати те, що в житті надзвичайно важливе, вміння не тільки знайти засоби для вирішення завдань, які виникли випадково, але й визначити самі завдання і ціль життя так, щоб дійсно знати, куди в житті йти і навіщо – це надзвичайно цінна властивість [194, 199 та ін.].

Потрібно 10-15 років, щоб у дитини створилось загальне ставлення до себе, яке передбачає не тільки накопичення знань, але й розвиток часткових форм самооцінки, які виникають раніше, ніж усвідомлення "Я", і полягають в уявленні про себе в різних ситуаціях, по відношенню до різних речей. Лише в процесі узагальнення цих уявлень формується самосвідомість як узагальнене знання своєї особистості.

Будь-яка зміна життєвого статусу людини в суспільному, трудовому, особистому житті змінює не тільки діяльність людини, але й змінює ставлення людини до себе як до суб'єкта цього статусу. Таким чином, усвідомлювати себе – це означає усвідомлювати себе не тільки як психофізичну істоту, але перш за все як сім'янина, як батька, як вихователя, як частину колективу [194;151].

Самосвідомість реалізується у побудові життєвих перспектив – синтезі уявлень людини про своє минуле, теперішнє і майбутнє. Вона виступає як механізм інтеграції особистості у різних формах її прояву – як у професійних, так і соціальних ролях.

У психологічній літературі (Мерлін В.С., Столін В.В., Чеснокова І.І.) виділяють такі компоненти самосвідомості людини:

1. Свідомість тотожності, зачатки якої виникають вже у місячному віці, коли малюк починає розрізняти відчуття, спричинені його власним тілом, від відчуттів, викликаних зовнішніми предметами.

2. Свідомість "Я" як суб'єкта діяльності. Вона з'являється в 2-3 роки, коли дитина оволодіває особовими займенниками і виникає перша фаза дитячого негативізму, що виражається формулою "Я сам...".

3. Усвідомлення своїх психічних властивостей, яке відбувається в результаті узагальнення даних самоспостереження і тому вимагає достатньо розвиненого абстрактного мислення.

4. Соціально-моральна самооцінка, здатність до якої формується в підлітковому та юнацькому віці на основі накопиченого досвіду спілкування і діяльності.

Ми вважаємо, що виділення саме таких чотирьох компонентів є цілком слушним, оскільки вони дають можливість прослідкувати генезис самосвідомості в процесі становлення особистості.

Найменш дослідженим, на думку І.І.Чеснокової [206], В.В.Століна [187], В.Н.Козієва [83], є процесуальний аспект проблеми самосвідомості. І.І.Чеснокова визначає самосвідомість як "особливо складний процес опосередкованого пізнання себе, розгорнутий в часі, пов'язаний з рухом від одиничних ситуативних образів через інтеграцію подібних багаточисленних образів в цілісне утворення – в поняття свого власного Я як суб'єкта, відмінного від інших суб'єктів" [206].

І.І.Чеснокова пропонує розрізняти два рівні самосвідомості за критерієм тих рамок, в яких відбувається співвідношення знань про себе. На першому рівні таке співвідношення відбувається в рамках співставлення "Я" і "іншої людини". Спершу деяка якість сприймається і розуміється в іншій людині, а потім переноситься на себе. Відповідними внутрішніми прийомами самосвідомості є переважно самосприймання і самоспостереження. На другому рівні співвідношення знань про себе відбувається в процесі аутокомунікації,

тобто в рамках “Я” і “Я”. Людина оперує вже готовими знаннями про себе, в певній мірі вже сформованими, отриманими в різний час, в різних ситуаціях. Як специфічні внутрішні прийоми самосвідомості називаються самоаналіз і самоусвідомлення. На цьому, другому, рівні людина порівнює свою поведінку з мотивацією, яку вона реалізує. Оцінюються і самі мотиви з точки зору суспільних і внутрішніх вимог. Найвищого розвитку самосвідомість на цьому другому рівні досягає при формуванні життєвих планів і цілей, життєвої філософії в цілому, своєї суспільної цінності, власної гідності [206].

На думку В.В.Століна, сама загальна характеристика самосвідомості психічних процесів полягає в констатації двох феноменів: 1) людина може усвідомлювати те, що вона сприймає, те, що вона пригадує, про що думає, на що звернена її увага, які емоції відчуває; 2) людина може усвідомлювати, що саме вона сприймає, пригадує, думає, відчуває. Зазначається, що усвідомлення психічних процесів не означає ні те, що людина завжди усвідомлює зміст свого сприймання, мислення, пам'яті, уваги, ні те, що вона завжди усвідомлює себе в цьому процесі. Мова йде лише про те, що людина може усвідомлювати себе в цьому процесі. Самосвідомість належить цілісному суб'єкту і служить йому для організації його власної діяльності, його взаємовідносин з оточуючими і його спілкування з ними [187].

Самосвідомість в її когнітивній та емоційній формі може детермінувати ставлення до оточуючих, а також стиль і характер спілкування з ними. У формі самопізнання і самоставлення може впливати на розвиток тих чи інших рис і, відповідно, розвиток особистості в цілому. Може бути формою самоконтролю в різних видах діяльності, де проявляє себе людина. Самосвідомість, накінець, може бути основою залучення суб'єкта до інших людей – до колективу, групи тощо [187].

Отже, за В.В.Століним, самосвідомість реалізується на трьох рівнях: це відображення суб'єкта в системі його органічної активності, в системі його

колективної предметної діяльності і детермінованих нею стосунках та в системі його особистісного розвитку, пов'язаного з багатогранністю його діяльностей.

Ряд авторів [34, 172, 187, 199, 206] характеризують психологічні процеси і механізми самосвідомості, при допомозі яких формуються, підтримуються і змінюються наші уявлення про себе. На відміну від діючого, екзистенційного "Я", яке завжди виступає як певне сумарне ціле, рефлексивне "Я" допускає поділ на елементи. Найбільш розробленою є модель, яку пропонує М.Розенберг [236]. Вона містить в собі ряд аспектів.

Компоненти рефлексивного "Я", які утворюють його частини, елементи і одиниці аналізу, лінгвістично поділяються на іменники і прикметники. Перші відповідають на питання "хто я?", другі – на питання "який я?".

Структура цих компонентів будується, по-перше, у міру чіткості усвідомлення, уявлення того чи іншого з них у свідомості; по-друге, у міру їх важливості, суб'єктивної значущості; по-третє, у міру послідовності, логічної узгодженості один з одним, від чого залежить і послідовність, несуперечність "образу Я" в цілому.

В психологічній науці є різні підходи до розуміння феномену образу Я, чому були присвячені спеціальні дослідження А.Н.Крилова, Ф.Патакі, А.П.Петруліте, М.А.Раусте фон Вріхт та ін. В.В.Столін трактує його як зміст Я. І.С.Кон та І.І.Чеснокова базуються на розумінні образу Я як емоційно-оцінного ставлення до себе. На думку М.І.Лісіної, образ себе має афективно-когнітивний характер і складається із емоційного ставлення людини до себе і когнітивних знань про себе. Вона вважає, що Я-образ має складну архітектуру: є центральне, ядерне утворення, в якому представлено в найбільш переробленій формі знання про себе як суб'єкта, в ньому народжується загальна самооцінка, тут вона постійно знаходиться і функціонує, існує також "периферія", куди поступають найповніші дані людини про себе, які впливають на зміни уявлень про себе [99].

Образ Я ніби добудовує ідентичність і суб'єктивність особистості і одночасно коригує її поведінку. При вивченні образу Я увагу привертають конкретні процеси і механізми самосвідомості, ступінь адекватності самооцінок, структура і динаміка образу Я, його роль і значення в загальному балансі психічної діяльності особистості.

Хоч образ Я завжди включає в себе певний набір компонентів (уявлення про своє тіло, свої психічні властивості, моральні якості і т.д.), їх конкретний зміст і значення змінюються в залежності від соціальних і психологічних умов та станів. Крім того, людина не просто "пізнає", "відкриває", але й активно формує себе.

М.Й.Боришевський розглядає образ Я як інтегративну форму самосвідомості. Образ Я є результатом самопізнання і виступає у формі узагальненого уявлення людини про себе. Образ Я – результат апробації людиною самооцінки, своїх домагань, соціально-психологічних очікувань і оціночних ставлень до оточуючих у процесі життєдіяльності [32]. Це той рівень самосвідомості, на якому людина досягає найбільшого усвідомлення суті своєї особистості [32, 33].

Аналізуючи образ Я як узагальнений глобальний механізм саморегуляції поведінки на особистісному рівні, М.Й.Боришевський підкреслює його роль у забезпеченні почуття ідентичності, самототожності людини [32]. Саме почуття ідентичності уявлення про себе протягом більш чи менш тривалих життєвих періодів дозволяє людині усвідомити необхідні кордони між " Я " і " не – Я ". Крім того, відчуття ідентичності " образу Я " імпліцитно містить у собі можливість усвідомлення людиною змін, які у ній відбуваються, що є вираженням діалектичної єдності таких протилежностей як стійкість і мінливість [32, 88, 205 та ін.].

У дослідженнях М.Й.Боришевського говориться також про те, що ідеальний "образ Я" може здійснювати суттєвий стимулюючий вплив на

особистість, зокрема актуалізувати в неї потребу в саморегуляції як необхідному засобі досягнення значущої перспективної цілі [33].

Виміри, які характеризують окремі компоненти чи "образ Я" в цілому, включають стійкість (сталість чи мінливість уявлення індивіда про себе і свої властивості), впевненість у собі (відчуття можливості досягнення поставлених перед собою цілей), самоповагу (прийняття себе як особистості). Фокуси уваги дозволяють виявити те місце, яке займає "самість" чи її окремі властивості у свідомості індивіда: чи зосереджена його увага переважно на собі, чи на зовнішньому світі, чи стурбований він своїми внутрішніми якостями або взаєморозумінням із іншими людьми і т.д [88].

Основні знання про себе, як вважає П.Р.Чамата, людина отримує внаслідок порівняння своєї поведінки з поведінкою інших людей, усвідомлення оцінок, які даються їй іншими людьми, колективом людей, в якому вона живе, працює чи вчиться, внаслідок читання художньої літератури, відвідин театру, кіно, вивчення спеціальних наук про людину та ін. [198, 199].

Підкреслюючи, що формування самосвідомості – інтерактивний процес, ми підтримуємо думку В.С.Мерліна про те, що найкраще усвідомлюються не тільки ті психічні властивості, від яких залежить успіх діяльності, але й ті, які частіше піддаються соціальній оцінці [110;184].

У роботах вітчизняних психологів експериментально показано, що високий рівень сформованості діяльності, який свідчить про досконалість її регулятивних компонентів, багато в чому визначається оцінювальним моментом [11, 16, 34, 36, 71 та ін.]. Адекватне ставлення дитини до себе, виражене в його правильній оцінці власних можливостей, на думку М.Й.Боришевського і Л.С.Сапожнікової, є вирішальною внутрішньою умовою трансформації соціального впливу у внутрішні регулятори поведінки [35;43]. Іншими словами, формування правильного оцінювального ставлення до себе і результатів своєї діяльності, розвитку всіх його параметрів, таких як

адекватність, диференціювання критеріїв, обґрунтованість, об'єктивність є діючим механізмом самосвідомості особистості.

Мотиви, емоційні імпульси, які спонукають людину діяти відповідно до своїх уявлень про себе, також багатозначні. Прагнення до позитивного образу Я – один із головних мотивів людської поведінки. Люди завжди надають перевагу високій самоповазі у порівнянні із низькою, чітким образам у порівнянні із невизначеними і розмитими, стійким у порівнянні із мінливими, послідовним у порівнянні із непослідовними і т.п.

Теоретичний аналіз проблеми самосвідомості дає підстави вважати, що спосіб осмислення і усвідомлення себе особистістю, який базується на подоланні внутрішніх перешкод і вирішень внутрішніх протиріч, породжений дійсною реальністю, диктує і особливий характер процесу самосвідомості – його діалогічність. При цьому, на нашу думку, внутрішній діалог реалізує дві основні форми руху самосвідомості. З одного боку, він є однією із форм існування змісту "Я", носієм складного і суперечливого процесу усвідомлення і осмислення рис суб'єктом, втілення змісту "Я" в значеннях. З другого боку, внутрішній діалог є носієм ієрархізації обґрунтування змісту "Я", формою підтримки несуперечливості та інтегрованості особистості, позитивного ставлення до себе. Таким чином, внутрішній діалог володіє подвійною функцією в силу реалізації двох процесів: процесу осмислення як наділення суперечливим змістом і процесу переосмислення як інтеграції і зняття цього протиріччя.

С.Л. Рубінштейн вказував, що самосвідомість, яка включає те чи інше ставлення до себе, тісно поєднується із самооцінкою [172], якій належить провідна роль у рамках дослідження проблем самосвідомості: вона характеризується як стрижень цього процесу, показник індивідуального рівня його розвитку, інтегруюче начало і його особистісний аспект, органічно включений в процес самопізнання. Із самооцінкою пов'язують оцінювальні

функції самосвідомості, які вбирають у себе емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе, що відображає специфіку розуміння нею себе.

Самооцінка є центральним компонентом самосвідомості особистості, вона здійснює суттєвий вплив на ставлення людини до себе та інших і виступає одним із важливих регуляторів її поведінки.

На думку К.Роджерса, самосвідомість і самооцінка становлять ядро особистості, яке забезпечує орієнтацію людини в оточуючому світі і визначає всю поведінку особистості в майбутньому [167].

Складність і багатозначність самооцінки як психологічного феномена виявляється у зв'язку особистості та самооцінки з одного боку, самосвідомості та самооцінки з іншого, що говорить про її включеність у розвиток і функціонування різноманітних психічних проявів особистості. Слід відзначити, що дану проблему вивчали як зарубіжні, так і вітчизняні автори [9, 72, 167 та ін.].

У нашій вітчизняній літературі самооцінка розглядалася в загальному руслі становлення самосвідомості особистості як одна із форм її прояву [8, 71, 87, 120, 172, 186, 206, 212].

Проблема самооцінки, її генезису і структури, функцій і її критеріїв вимірювання є складовою частиною ширшої проблеми формування самосвідомості особистості. Самооцінка як важливий компонент самосвідомості соціально детермінована і виступає, за словами С.Л.Рубінштейна, як механізм реалізації активності особистості [172].

Найбільш повну розробку теоретичних аспектів проблема самооцінки знайшла у вітчизняній психології в роботах Б.Г.Ананьєва, Л.І.Божович, А.В.Захарової, І.С.Кона, М.І.Лісіної, А.І.Ліпкіної, В.В.Столїна, Є.В.Шорохової та ін., у зарубіжній – У.Джемса, Ч.Кулі, Дж.Міда, Е.Еріксона, К.Роджерса та ін.

Існує багато визначень і теорій самооцінки, поглядів на її природу і розвиток. Значна частина дослідників вважає самооцінку формою прояву свідомості особистості, сутність якої полягає в усвідомленні себе і в певному

ставленні до себе (Ананьєв Б.Г., Виготський Л.С., Костюк Г.С., Леонтьєв А.Н., Рубінштейн С.Л., Столін В.В., Чамата П.Р., Чеснокова І.І. та ін.) [9, 45, 91, 97, 172, 187, 198, 206].

Єдиного визначення поняття самооцінки в літературі не існує. У більшості його визначень підкреслюється складність, багатогранність і динамічність цього поняття. В психологічній літературі або актуалізуються операційні характеристики самооцінки і фіксуються способи, за допомогою яких людина оцінює себе, або виділяються її показники як особистісного утворення.

Самооцінка – це особливе утворення самосвідомості особистості, результат інтегративної роботи в сфері самопізнання і емоційно-ціннісного ставлення до себе (І.І. Чеснокова). Цим визначається єдність когнітивного і емоційного компонентів у її структурі. Знання про себе людина набуває в соціальних контактах, і вони неминуче обростають емоціями, сила і напруга яких залежить від значущості для особистості змісту, який оцінюється. Основу когнітивного компоненту самооцінки складають інтелектуальні операції порівняння себе з іншими людьми, співставлення своїх якостей з внутрішніми еталонами чи результатами діяльності інших, оцінка ступеня розходження цих двох величин. Розвиток когнітивного компонента залежить від ступеня сформованості у людини гностичних здібностей, обсягу і характеру знань відносно аспектів Я, які оцінюються [72, 205 та ін.]. Самооцінка інтегрує в собі дві сторони самосвідомості (самопізнання і самоствавлення) із трьох (самопізнання, самоствавлення і саморегуляція) [206].

Провідну роль відіграє самооцінка і в рамках дослідження проблем не тільки самосвідомості, але й особистості. Як особистісному утворенню самооцінці відводиться центральна роль в загальному контексті формування особистості – її можливостей, спрямованості, активності (Р.Бернс, Л.І.Божович, І.С.Кон, А.І.Ліпкіна, М.І.Лісіна, К.Роджерс та ін.). Самооцінка акумулює в собі життєвий досвід особистості і як зворотній зв'язок активно впливає на

розвиток особистості, її діяльність і поведінку. Самооцінка неминуче пов'язана з процесом усвідомлення людиною самої себе, мотивів і цілей своєї поведінки, ставлення до інших людей і до самої себе. Самооцінка включає вміння оцінювати свої можливості відносно завдань і вимог оточуючих людей. Її функції не обмежуються вирішенням завдань адаптації, пристосування суб'єкта до оточуючих умов, – вона є важливим фактором мобілізації людиною своїх сил, реалізації прихованих можливостей, творчого потенціалу [19].

Отже, у розвитку особистості організуюча і контролююча роль самооцінки полягає в тому, що вона є суб'єктивною основою для визначення тих завдань, які особистість ставить перед собою в житті і до реалізації яких вона вважає себе здатною [8, 72, 131, 161, 174, 191].

Як зазначає Г.К.Радчук, процес самопізнання у кожної особистості залежить як від загальних та індивідуальних особливостей, так і від індивідуальності самого процесу самопізнання, зокрема від ступеня спрямованості особистості на свій внутрішній світ, від ступеня розвитку потреби особистості в рефлексії і самопізнанні, від якої багато в чому залежить глибина, інтенсивність, пізнання самого себе [161].

Підкреслюючи процесуальну сторону самооцінки, необхідно звернутись до психологічних механізмів самооцінювання. І.С.Кон виділяє такі механізми:

- 1) засвоєння суб'єктом оцінки його іншими людьми (оцінки можуть бути одержані прямо або опосередковано);
- 2) соціальне порівняння – порівняння, ідентифікація себе з іншими людьми чи еталонами, які визнані в даному суспільстві;
- 3) самоатрибуція – судження про себе через спостереження в різних ситуаціях [87].

Адекватність самопізнання і самооцінювання можуть знижувати, на думку Я.Козелецького, такі чинники: 1) обмеження шансів самопізнання, тобто недостатність умов для виміру і систематичної оцінки основних характеристик образу Я; 2) уникання самопізнання для того, щоб не йти на конфронтацію з

уявленнями про себе, які вже склалися; 3) недостатня компетентність індивіда, складність навчання спостереженню себе [228].

А.В.Захарова підкреслює, що підхід до самооцінки як складноструктурного системного утворення пов'язаний з реалізацією комплексного дослідження – вивчення властивій людині специфіки самооцінювання в єдності з його результатами і умовами, які забезпечують її оптимальне формування [71, 72].

Природа самооцінки неоднорідна. Дослідники визначають її як багаторівневе утворення. Самооцінка функціонує у двох основних формах – загальній і парціальній. Переважна більшість дослідників вважає, що парціальні самооцінки відображають оцінки суб'єктом своїх конкретних проявів та якостей: вчинків, дій, можливостей. Загальну самооцінку розглядають як позитивне чи негативне ставлення до всього того, що входить в сферу Я [19]. Таке розуміння загальної самооцінки зводить її сутність до емоційно-ціннісного ставлення особистості до себе. Існує й інший підхід до розуміння загальної самооцінки, який розглядає її як ієрархізовану систему парціальних самооцінок, що знаходяться в динамічній взаємодії між собою [11, 161, 199].

Загальна і парціальна самооцінки характеризуються набором показників. Рівневі характеристики самооцінки як системи, що розвивається, визначають показники, які характеризують самооцінку як адекватну (об'єктивну) чи неадекватну, високу – низьку, стійку – нестійку, стабільну – динамічну, усвідомлювану – неусвідомлювану і т.д. Процесуальні характеристики самооцінки розкриваються за допомогою таких показників, як обґрунтованість (аргументованість), надійність, рефлексивність (Г.К.Радчук).

Зміст самооцінки може належати до різного часу, що дозволяє виділити її різні види: вона може функціонувати як прогностична, актуальна і ретроспективна [71, 72, 83 та ін.]. Як механізм саморегуляції самооцінка задіяна в усіх сферах життєдіяльності людини – у праці, в поведінці, в пізнанні та в спілкуванні. Вона опосередковує інтерпретацію власного розвитку і відносини з

оточуючими. В дослідженнях Р.Бернса одержані дані, які свідчать про те, що успішність діяльності людини залежить від її уявлень про свої здібності не менше, ніж від самих цих здібностей [19]. Регулятивні функції самооцінки значно підвищуються в особистісно значущій для суб'єкта діяльності.

Досить широко у психологічній літературі представлена проблема розвитку самооцінки. В роботах Б.Г.Ананьєва, Л.С.Виготського, А.В.Захарової, С.Л.Рубінштейна, О.Г.Спіркіна, П.Р.Чамати, І.І.Чеснокової та інших самооцінка розглядається як таке утворення, що виникло на певному ступені формування самосвідомості людини [46, 72, 172, 187, 199, 206]. Передумови розвитку самопізнання і самооцінки формуються в ранньому дитячому віці і на наступних вікових етапах зазнають кількісних і якісних змін. Психолого-педагогічними дослідженнями встановлено, що в процесі онтогенетичного розвитку людини самооцінка виступає як важливий фактор формування її особистості, перетворення її в суб'єкт, який здатний діяти згідно з самостійно поставленими цілями і намірами.

Самооцінка є показником певного психічного розвитку особистості і виступає як рівень самовизначення особистості, як дзеркало особистісних якостей людини. Як показують емпіричні дослідження, самооцінка по-різному регулює діяльність в залежності від ступеня своєї адекватності. Адекватна самооцінка означає гнучкість у перебудові поведінки у відповідь на успішність (неуспішність) діяльності і проявляється в рівні домагань особистості [71, 75, 206]. Адекватна самооцінка передбачає і необхідний рівень самокритичності особистості [178]. І.І.Чеснокова розглядає завищену самооцінку як відсутність необхідної самокритичності, а занижену самооцінку як наслідок гіпертрофованої самокритичності [205]. Є.А.Єстаф'єва також пов'язує адекватність самооцінки зі ступенем необхідної вимогливості і критичності особистості [66]. За даними дослідження В.Ф.Сафіна, стійка, неадекватно завищена самооцінка корелює з низькою тривожністю та екстраверсією, а

стійка, неадекватно занижена самооцінка – з високою тривожністю та інтроверсією [182].

Крім перерахованих вище, можна відмітити й інші закономірності самооцінки. Так, за даними дослідження В.С.Магуна, при оцінюванні людиною своїх особистісних властивостей переважає тенденція до переоцінки своїх соціально-бажаних характеристик над тенденцією їх недооцінки [101]. Встановлено також, що чим важливіша для особистості властивість, яка оцінюється, тим ймовірніше включення в процес самооцінювання механізмів психологічного захисту, що знижує адекватність самооцінки [72, 87].

Отже, самооцінка – це складне системне утворення, яке має соціальну природу і функціонує як компонент самосвідомості, і важливе особистісне утворення, яке відображає знання суб'єкта про себе і ставлення до себе.

Таким чином, цілеспрямоване формування самооцінки повинно бути одним із центральних завдань в процесі навчання і виховання людини. Так, О.Г.Спіркін вважає, що однією із найважливіших цілей освіти повинно стати формування у школярів, студентів здатності до самоаналізу і самооцінки [186].

У процесі соціалізації, особистісного становлення формується ще один психологічний феномен – Я-концепція. Оточуючий світ, уявлення про інших людей сприймаються нами саме через призму Я-концепції. У психологічному словнику міститься таке визначення цього терміну: "Я-концепція – відносно стійка, в більшій чи меншій мірі усвідомлена, яка переживається як неповторна система уявлень індивіда про себе, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими людьми і відноситься до себе. Я-концепція – цілісний, хоча і не без внутрішніх протиріч, образ власного Я, що виступає як установка по відношенню до самого себе і включає компоненти: когнітивний (самосвідомість); емоційний – самоповага; оцінювально-вольовий – бажання підвищити самооцінку (самооцінка), завоювати повагу і т.д." [158;475].

На відміну від ситуативних Я-образів (яким індивід бачить, відчуває себе в кожен даний момент) Я-концепція створює у людини відчуття своєї постійної

визначеності, самототожності. Так виглядає в загальних рисах діалектика становлення і прояву суперечних, завжди незавершених уявлень про власне Я – Я-концепції з її інтелектуальним, емоційним, поведінковим компонентами [19, 54, 151, 217 та ін.].

У сучасній психологічній літературі систему уявлень про себе, систему Я позначають як Я-концепція, яка чітко програмує визначені типи поведінки і психічні стани особистості, орієнтує її у різноманітних життєвих ситуаціях і здійснює регуляцію діяльності.

Як зазначає І.І.Чеснокова, Я-концепція може бути виявлена при дослідженні стійких орієнтацій людини до дій по відношенню до самого себе. Це є те, що сама людина значить для себе. Я-концепція формується, уточнюється, закріплюється постійно в процесі взаємодії людей один з одним. Людина звикає до власної оцінки себе і її збереження стає необхідною її потребою. Переважно люди особливо чутливі до реакції тих, хто входить до їх "еталонної групи", так як саме в них вони шукають підтримки своїй позиції. Я-концепція підкріплюється реакціями інших людей і перш за все членами "еталонної групи" [206].

Я-концепція відіграє, по суті, трояку роль: вона сприяє досягненню внутрішньої гармонії особистості, визначає інтерпретацію набутого досвіду і є джерелом сподівань відносно самого себе. Я-концепція формується в процесі індивідуального розвитку під впливом великої кількості сенсорних імпульсів, які сприймаються нашою нервовою системою. Я-концепція виступає як результат інтериоризації сприймання індивіда іншими людьми, тобто розвивається на основі його відображення в "соціальному дзеркалі" [19, 54, 187, 206, 217].

Уявлення людини про себе, як правило, здаються їй правильними незалежно від того, базуються вони на об'єктивному знанні чи суб'єктивній думці, є вони правильними чи ні. Якості, які ми приписуємо власній особистості, не завжди є об'єктивними, і з ними не завжди погоджуються інші

люди. Навіть такі на перший погляд об'єктивні показники, як ріст та вік, можуть для різних людей мати різне значення, обумовлене загальною структурою їх Я-концепції.

Таким чином, Я-концепція являє собою сукупність всіх уявлень індивіда про себе і включає переконання, оцінки і тенденції поведінки.

Відображення в Я-концепції інтегрованих знань суб'єкта про себе дозволяє йому відчувати власну визначеність, самототожність і цілісність. Я-концепція детермінує не тільки сприймання суб'єктом різних сторін власної особистості, але й оточуючої дійсності. Самооцінка виступає як санкціонуючий механізм Я-концепції, який забезпечує ієрархізацію знань людини про себе. Аналіз робіт по дослідженню генезису самосвідомості і самооцінки (Чамата П.Р., Чеснокова І.І., Кон І.С., Лісіна М.І. і інш.) показав, що такого концептуального характеру самосвідомість досягає в юнацькому віці. У цій системі Я самооцінка виступає санкціонуючим механізмом самопізнання, що забезпечує її регулюючу функцію.

На думку багатьох психологів [32, 187, 206 та ін.], у людини існує стійка тенденція будувати на основі власних уявлень про себе не тільки свою поведінку, але й інтерпретацію власного досвіду. При цьому самосвідомість виступає "в ролі своєрідної призми, через яку заломлюється вся інформація і відбувається "розсортовування" останньої на найбільш важливу, менш значну чи зовсім індиферентну для даної конкретної особистості, яка володіє тими чи іншими особливостями самосвідомості"[32;68].

Я-концепція в даному випадку діє як внутрішній фільтр, який визначає характер сприймання людиною будь-якої ситуації. Проходячи через цей фільтр, ситуація осмислюється, отримує значення яке відповідає уявленням людини про себе. Я-концепція визначає і сподівання людини, тобто її уявлення про те, що повинно статись. Тому очевиднішим стає той факт, що самооцінка людини, її ставлення до себе і сприймання себе у значній мірі визначають її поведінку і досягнення [19, 128].

Як зауважує В.І.Юрченко, говорячи про співвіднесення понять "самосвідомість", "Я-концепція" і "самооцінка", найширше поняття "самосвідомість" розкриває процес "усвідомлення людиною себе самої як особистості" [159;165]. Продуктом цього процесу усвідомлення є "динамічна система уявлень людини про саму себе" [154;435] і визначається він поняттям "Я-концепція". Складовою Я-концепції є самооцінка як вираження оцінного, нерідко емоційно забарвленого ставлення людини до самої себе, до власного Я [217].

Розрізняють позитивну і негативну Я-концепцію. Хоча в літературі ці поняття схарактеризовані явно недостатньо, спробуємо все ж таки виділити їх основні риси. Позитивну Я-концепцію можна прирівняти до позитивного ставлення до себе, до самоповаги, прийняття себе, відчуття власної цінності.

Як відомо, ставлення людини до будь-яких "зовнішніх" об'єктів може бути як позитивним, так і негативним, однак всі люди мають потребу в позитивному образі Я, адже, "негативне ставлення до себе, неприйняття власного "Я", якими б не були його витoki і причини, завжди переживається болісно" [88;69], [217]

Негативна Я-концепція передбачає негативне ставлення до себе, неприйняття себе, відчуття власної неповноцінності, песимізм. Кожна людина прагне досягнути максимальної внутрішньої гармонії. Уявлення, почуття або ідеї, що вступають в суперечність з іншими її уявленнями, почуттями або ідеями призводять до дегармонізації особистості, до ситуації психологічного дискомфорту.

Чим позитивніше уявлення людини про себе, тим краще в неї життя й упевненіше вона відчувається. Ще Л.Фейєрбах зазначав: "Людина лише там чогось домагається, де вона сама вірить у свої сили"

Як вказує Р.Бернс, позитивна Я-концепція визначається трьома чинниками: "твердою переконаністю в імпонуванні іншим людям;

упевненістю в здатності до того чи іншого виду діяльності і почуттям власної значущості" [19;27].

Будь-яка людина, незалежно від професії, при умові позитивного самосприймання почуває себе більш задоволеною, підвищується її впевненість в собі, продуктивність і ефективність її роботи.

Люди, для яких характерна негативна Я-концепція, відрізняються високою тривожністю, схильністю до самоприпинення і самозаперечення; для них характерні труднощі, пов'язані із спілкуванням, різні соціальні і емоційні проблеми.

Отже, Я-концепція – це динамічна система уявлень людини про себе, яка включає усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та інших особливостей; самооцінку та суб'єктивне сприймання зовнішніх факторів, які впливають на особистість, її ставлення до себе, на взаємодію її з іншими людьми.

В Я-концепції запрограмовано, якою повинна бути поведінка людини. Я-концепція – це уявлення про Я, яке може бути правильним або спотвореним. Вона частково усвідомлена, але частково існує в підсвідомості, усвідомлюючись опосередковано через поведінку.

Аналіз проблеми Я-концепції в зарубіжній та вітчизняній психології дає можливість стверджувати, що у зарубіжній психології Я-концепція розглядається більш у прикладному, ніж у теоретичному плані. У вітчизняній психології термін Я-концепція почали вживати порівняно недавно, проте зроблено ґрунтовний теоретичний аналіз самосвідомості та самооцінки. Проведений нами теоретичний аналіз літератури свідчить про те, що в більшості досліджень, в яких розглядаються проблеми самосвідомості, самооцінки, Я-концепції, не достатньо уваги приділяється їх цілеспрямованому розвитку і формуванню. Тому в нашому дослідженні ми звернемо увагу саме на цілеспрямоване формування Я-концепції особистості.

1.2. Роль Я-концепції особистості у професійному становленні практичного психолога

Дослідження проблеми Я-концепції у сучасній психологічній літературі показує, що розвиток Я-концепції має важливе значення для особистісного розвитку кожної людини. Розглянемо, яку роль посідає Я-концепція в розвитку особистості практичного психолога, зокрема, з'ясуємо її роль у професійному становленні.

Умови сьогодення й особливості суспільного життя ставлять жорсткі вимоги до компетентності, професіоналізму, поведінки, рівня культури і мислення психолога-практика, а тому й до рівня професійної та особистісної підготовки у системі вищої школи майбутнього фахівця в галузі практичної психології.

Термін “професійне становлення особистості” (Є.М.Борисова, С.Г.Вершловський, Є.Ф.Зеєр, Є.А.Клімов, Т.В.Кудрявцев, А.І.Щербаков і ін.) досить широко використовується у психології. Вивчення наукової літератури показує, що професійне становлення може бути представлене двояким чином: за схемою процесу (як тимчасова послідовність ступенів, періодів, стадій) і за структурою діяльності (як сукупність її способів і засобів, де послідовність їх один за одним має не тимчасову, а цільову детермінацію). Однак уявлення про професійний розвиток психолога не зводиться ні до процесуальних, ні до діяльнісних характеристик. Це є їх сукупність, пов'язана із особистістю самого психолога.

Усі дослідження, котрі ведуться в напрямку вивчення проблеми професійного становлення особистості практичних психологів, як зазначає Ж.П.Вірна, умовно можна звести до напрямку створення загальної концепції психологічної служби, аналізу діяльності психологів, що практикують, інструментальної технології психологічних служб [22, 57, 68, 134 та ін.] і

напрямку вивчення особистості психолога, його професійно-значущих якостей, та особливостей індивідуальності [59, 60, 103, 179, 214 та ін.].

Професійне становлення психолога – складний, неперервний процес “проектування” особистості. Навчаючи людей самостійно вирішувати свої проблеми, психолог піднімає тим самим суспільну свідомість на новий рівень; він використовує свої професійні та особистісні можливості, щоб впливати на ріст самосвідомості конкретної особистості. Виконати цю місію може тільки особистісно зріла людина, внутрішньо і професійно підготовлена до вирішення завдань, які стоять перед нею. Особистісна зрілість проявляється у вмінні поєднувати, співвідносити свої індивідуальні особливості, статусні та вікові можливості, власні принципи з вимогами суспільства та оточуючих.

В.І.Карікаш, досліджуючи процес становлення шкільного психолога, зазначає, що його "Я-концепція може відіграти вирішальну роль в плані підвищення його фахового рівня" і, що підвищенню "професійної кваліфікації практичних психологів повинна передувати робота на особистісному рівні в напрямку корекції власної Я-концепції" [78;68, 69].

Дослідження Н.А.Рибакової показують, що завдання професійного становлення може бути вирішене лише за допомогою реалізації “особистісно орієнтованої педагогіки навчального процесу”. На психолога покладено особливу місію, виконати яку він зможе тільки при умові формування особливих особистісних якостей і, зокрема, позитивної Я-концепції [192].

Одне із важливих положень теорії особистості полягає в тому, що люди ведуть себе відповідно до своїх переконань. З цього можна зробити висновок, що переконання психолога, які належать до його власних якостей і властивостей, є вирішальним фактором ефективності його діяльності.

Ми вважаємо, базуючись на дослідженнях В.І.Юрченка, що наявність в Я-концепції студента конструктивів, які вказують на прийняття ним соціально-рольових функцій майбутнього психолога, можуть суттєво впливати на процес професійного становлення його як майбутнього спеціаліста.

Проблема підготовки практичних психологів приваблює останнім часом багатьох науковців різних країн, в тому числі й України. Як показав аналіз літератури, розв'язання проблеми підготовки практичного психолога зумовили визначення основних вимог до змісту освіти практичних психологів (В.Панок); розробку концепції професійної підготовки психолога, визначення змісту понять “психологічна готовність практичного психолога”, його “професійна компетентність” (Н.Чепелева); психологічних передумов здатності до професії психолога, функцій та класів професійно-психологічних завдань, які вирішує фахівець-психолог, створення моделі особистості психолога-практика та визначення основних характеристик його діяльності (Н.Пов'якель, Н.Чепелева); особливості розвитку особистості психолога-практика в процесі професійної підготовки (Ю.Долінська, Л.Терлецька, Л.Шумакова).

Результати професійних впливів психолога на людину залежать від рівня загальноособистісного розвитку суб'єкта психологічної діяльності. Адже цілі, зміст і характер його роботи, методи, які він застосовує в процесі вирішення професійних завдань, значною мірою визначаються особистістю спеціаліста [203].

Саме тому практичний психолог повинен реалізувати психологічну підготовку відносно себе для того, щоб потім успішно працювати з іншими людьми. В цьому плані являє собою інтерес розроблена Н.В.Чепелевою та Л.І.Уманець трьохрівнева система особистісної підготовки психологів – практиків у вузі:

- світоглядний – покликаний сформувати професійну свідомість майбутніх спеціалістів;
- професійний – спрямований на оволодіння студентами необхідною системою знань, технологією професійної діяльності майбутнього психолога;
- особистісний – мета якого полягає у формуванні в студентів професійно значущих якостей, гуманістичної спрямованості, “діалогічності” як центрального її компонента, здатності до професійної ідентифікації [200;111].

Як стверджує Н.В.Чепелева, наявна система підготовки практичного психолога зорієнтована головним чином на оволодіння студентами певною системою теоретичних знань, засвоєння зовнішніх вимог, спеціальних умінь та технік. Однак специфіка професії психолога, її спрямованість передусім на надання психологічної допомоги іншим передбачають те, що основним інструментом його роботи, знань, окрім тестів, спеціальних психологічних методик та іншого, має виступати його власна особистість: самооцінка, цінності, образ себе та навколишнього тощо. Вміння вибрати адекватну форму прояву своїх емоцій, здатність володіти собою, керувати власними емоційними станами – показник розвиненої емоційної культури практичного психолога. Все це сприяє повноцінному спілкуванню, дає змогу знайти вихід із складних конфліктних ситуацій [131].

Психологові, який прагне досягти високої професійної культури, необхідні постійний самоаналіз, усвідомлення власних дій та вчинків, самоспостереження, здатність вести безперервний внутрішній діалог. Таке самоспілкування є основою професійного самовдосконалення, оскільки дає можливість коригувати власні недоліки, розвивати необхідні для професії здібності та якості [131;244].

Оволодіння практичною психологією, як зазначає В.Г.Панок, не може бути зведене до засвоєння інформації та вироблення навичок, а й має водночас змінювати внутрішні психічні структури суб'єкта навчання. Для цього психологічні знання повинні мати суб'єктивну значущість для того, хто навчається [134]. У більшості досліджень так чи інакше підкреслюється важливість у діяльності практичного психолога рівня його особистісного розвитку, самоактуалізації його особистості. Пропонуються різні шляхи активізації цього процесу: формування спрямованості майбутнього практичного психолога на оволодіння практичними знаннями, вміннями і навичками, а також психолого-педагогічними знаннями в цілому (С.В.Яремчук); формування особистісної позиції у процесі освоєння

спеціальності психолога (О.Л.Подоланюк, І.А.Слободянюк, О.О.Холодова), самопізнання як елемент освіти майбутніх практичних психологів у вузі (В.О.Михайлова, Т.В.Скрипченко); використання активних методів навчання, різноманітних тренінгів, розв'язування психологічних ситуацій, робота з інтеракційними методиками (В.В.Власенко, С.В.Васьківська, П.П.Горностай, Л.В.Долинська, В.І.Карікаш, В.М.Федорчук, Т.С.Яценко та ін.), усвідомлення студентами змісту особливостей самоактуалізації особистості майбутніх практичних психологів (Ю.Г.Долінська) та ін..

На думку В.Г. Панка та Л.І. Уманець, оптимальною може бути така система підготовки, відбору й атестації кадрів, у рамках якої на базі мінімальних стартових вимог створюються умови професійної самоідентифікації студента. Під професійною самоідентифікацією розуміється таке оволодіння знаннями, навичками та вміннями, за якими відбуваються самодіагностика, самопізнання, застосування до себе тих чи інших вимог професії, створюються можливості вибору найбільш відповідних індивідуальним особливостям кожного студента інструментів роботи з клієнтами [131;217].

Одним із напрямків в особистісній підготовці майбутніх психологів, як зазначає С.Д.Максименко, є психодіагностичний, який має на увазі можливості визначення особистісно-професійних якостей спеціаліста. Проводячи психологічний аналіз впливу різних факторів навчального процесу на формування професійно значущих якостей майбутнього спеціаліста, С.Д.Максименко та О.М.Пелех відзначають, що “вузівська психодіагностика передбачає, насамперед, виявлення, вимірювання та аналіз особистісних якостей фахівця з метою розв'язання практичних завдань, спрямованих на корекційну роботу й ефективну організацію процесу формування фахівця” [104;69].

Розглядаючи питання про особистісну підготовку психологів, Р.Кочюнас зазначає, що при навчанні психотерапії і психологічному

консультуванні поряд з необхідністю набуття відповідної теоретичної бази під кваліфікованим керівництвом важливим є поглиблення самопізнання психолога (консультанта) [93].

Р.Мей, посилаючись на М.Соха, стверджує, що “життєвий досвід консультанта інтегрується з віковим багажем професійних знань на основі поглибленого самопізнання” [114]. Розвитку самопізнання сприяє інтенсивний курс індивідуальної та групової терапії, особливо в групах, орієнтованих на вдосконалення особистості.

Ми переконані, що багатосторонність і емоційна насиченість психологічної діяльності змушує психолога детально вивчати себе як професіонала, не тільки усвідомлюючи наявність чи відсутність тих чи інших професійно значущих якостей особистості, але й формувати певне самоставлення, відчувати почуття задоволення чи незадоволення своєю працею, глибоко емоційно переживати відповідність власного образу Я ідеальному образу себе як психолога. В результаті цих процесів здійснюється саморегулююча функція професійної самосвідомості психолога.

Зріла самосвідомість характеризується тим, що “в кожному акті усвідомлення світу неминуче бере участь контролююча і керівна влада самосвідомості, від якої людина не вільна навіть тоді, коли вона глибоко занурена в дослідження реального об’єкта” [187;145]. Але, на жаль, людина може не мати навичок у використанні потенційних резервів самосвідомості, тобто “цілком свідомо ставитись до фактів зовнішнього світу без самосвідомості, без аналізу про це ставлення” [151;297]. Таке відволікання, особливо в процесі освоєння неоднозначних професійних алгоритмів, веде що найменше до продовження процесу навчання, звички не тільки вчитися, але й працювати “методом проб і помилок”, особливо не задумуючись над вдосконаленням себе як суб’єкта діяльності. Тому проблема “включення” самосвідомості особистості у професійне навчання там, де в цьому існує необхідність, складає серйозне і важливе завдання дослідницької роботи.

Як вже зазначалось раніше, у рамках дослідження проблем самосвідомості особистості, провідна роль належить самооцінці. Більшість дослідників (Б.Г.Ананьєв, Г.О.Балл, М.Й.Боришевський, В.О.Кривошеєв, А.І.Ліпкіна, В.С.Мерлін та ін.), які вивчали роль самооцінки в структурі особистості, зазначають, що стійкість та адекватність її – основа для формування таких рис особистості, як впевненість у собі, почуття власної гідності і т.ін.

Досліджуючи і аналізуючи самооцінку як чинник, що визначає формування самосвідомості і самопізнання суб'єкта, А.І.Ліпкіна в своїй праці підкреслює її важливу роль в пізнанні людиною не лише себе, але й своїх взаємовідносин з іншими людьми і оточуючою дійсністю [98]. Вона показала, як на основі самосвідомості і самооцінки особистості в процесі діяльності формуються такі важливі особливості, як критичність розуму, самостійність, які дають можливість людині вірно планувати й здійснювати свою діяльність та свої взаємовідносини з оточуючими.

У своєму дослідженні А.І.Ліпкіна підкреслює необхідність постійного аналізу і оцінки особистістю власних можливостей, результатів діяльності, своїх особистісних якостей, вчинків і поведінки в цілому, що особливо важливо для майбутніх психологів. Саме така складна рефлексивна діяльність, тобто постійне переживання й усвідомлення себе, сприяє розвитку самокритичності і пластичності особистості. Але самокритичність, як вказує автор, може принести істотну користь лише в тому випадку, коли вона сформована при наявності адекватної самооцінки.

Таким чином, самооцінка виконує роль підґрунтя, на якому будується вся цілеспрямована діяльність особистості, і яке в значній мірі визначає результат цієї діяльності. Ми погоджуємось з тим фактом, що від умов самооцінювання залежить активність особистості, її участь у професійній діяльності, її прагнення і вміння оцінювати свої інтереси.

Для розв'язання завдань нашого дослідження цікавим, на наш погляд, є теоретичний підхід В.І.Юрченка щодо формування Я-концепції майбутнього вчителя [217]. Його дослідження є основою наступних наших міркувань: усвідомлення суті психологічної діяльності і її особливостей в ході професійного навчання неминуче має вести зміни в уявленні про себе як потенційного суб'єкта цієї діяльності. Образ Я зазнає змін, уточнюється в процесі професійного становлення особистості майбутнього психолога. "Самосвідомість – не "одвічне дання", властиве людині, а продукт розвитку; при цьому самосвідомість не має своєї окремої від особистості лінії розвитку, вона включається як сторона в процес її реального розвитку" [172;244]. Процес формування особистості майбутнього психолога є і процесом розвитку самосвідомості студента, який може виявлятися в її продукті – Я-концепції.

А.Маслоу стверджує, що головною метою освіти є допомога людині в тому, щоб вона стала "настільки хорошою, наскільки вона здатна". Тому одним із засобів досягнення цієї мети стає відкриття цих здібностей, тобто відкриття себе для себе.

Отже, одним із важливих завдань підготовки практичних психологів має бути особистісна підготовка, яка інтегрує всі інші елементи цієї системи. Саме наголос на особистісному розвитку студентів лежить в основі сучасного підходу до проблеми формування позитивної Я-концепції.

Оскільки дослідження Я-концепції особистості психолога тільки починають розроблятися, звернемося до досліджень становлення Я-концепції педагога, де ця проблема почала вивчатись раніше. Результати досліджень Р.Бернса, В.М.Козієва, Л.М.Мітіної, Г.К.Радчук, Н.В.Чепелевої, В.І.Юрченка, Т.С.Яценко та ін. стосовно особистісного становлення педагогів говорять про те, що "ефективний" вчитель у порівнянні із "неефективним" відрізняється високою самооцінкою, позитивним ставленням до себе [19, 83, 111, 164, 217, 219, 221]. Він володіє здатністю здійснювати позитивний вплив на Я-концепцію учнів. Вчителі, які внутрішньо себе приймають, з великою легкістю приймають

і інших. Тоді як вчителі, що схильні до самозаперечення, частіше відштовхують інших. Тому самосприймання вчителя є одним із важливих факторів, який визначає характер впливу на Я-концепцію школярів, які знаходяться з ним в постійному контакті. Отже, вирішальну роль у процесі навчання і виховання відіграють міжособистісні взаємовідносини, а вони в свою чергу великою мірою залежать від особистісних якостей вчителя.

Дослідження В.М.Козієва, який вивчав професійну самооцінку студентів педвузу і молодих учителів, показали, що вплив професійного середовища на самосвідомість вчителя здійснюється не прямо на актуальне Я, а опосередковано через рефлексивне Я, тобто через уявлення вчителя про те, як його сприймають і оцінюють в професійному середовищі [83]. Тому проблему формування самооцінки вчителя, як підкреслює автор, слід трактувати не як вплив безпосередньо на актуальну самооцінку, а через узгодження рефлексивної та ідеальної самооцінок в структурі процесів самосвідомості особистості.

Розглядаючи питання про професійний розвиток вчителя, Л.М.Мітіна розуміє цей розвиток як ріст, становлення, інтеграцію і реалізацію в педагогічній праці професійно значущих особистісних якостей і здібностей, професійних знань і вмінь, але основне – це активні якісні перетворення вчителем свого внутрішнього світу, що веде до принципово нової його побудови і способу життєдіяльності. Психологічним механізмом саморозвитку є внутрішня активність особистості педагога, активність з перетворення свого внутрішнього світу в напрямку самореалізації. Під “механізмом” розуміється сукупність внутрішніх логічних зв'язків, процедур, які визначають виникнення змін в поведінці педагога, як саморозвиваючої системи.

Л.М.Мітіна розглядає професійний розвиток як неперервний процес самопроекування особистості вчителя і виділяє три основні стадії цього процесу: самовизначення, самовираження і самореалізація, які якісно відрізняються один від одного рівнем розвитку самосвідомості [111, 112].

Як показує аналіз досліджень, побудова моделі особистості практичного психолога – одна з головних проблем при створенні системи підготовки практичного спеціаліста [78, 126, 133, 141, 160, 180, 200, 203, 213, 214]. Професійна придатність не зводиться лише до рівня академічної підготовки. Зміст підготовки психологів має накладатися на індивідуальні особливості, формувати і розвивати їхні окремі риси, якості. Здатність легко встановлювати контакти з іншими, легкість у спілкуванні, комунікабельність, вміння слухати та підтримувати розмову, емоційна сталість, емпатія – ті риси та якості, які, на думку В.Г.Панка, мають бути обов'язковою складовою частиною особистості практичного психолога [133].

Справедливо зазначає Р.В.Овчарова [125], що в теорії і практиці відсутній еталонний профіль психолога, не об'єктивізовані вимоги до його особистості та діяльності, що викликає труднощі при вивченні особистісного і професійного становлення практичного психолога, а також при розробці конкретних програм із формування позитивної Я-концепції молодого спеціаліста психолога в системі освіти.

Ефективне вирішення психологом-практиком різноманітних професійних завдань, як показують дослідження Н.І.Пов'якель, значною мірою залежить від наявності та рівня сформованості професійно важливих особистісних рис і якостей (адекватність і сталість самооцінки, сензитивність, емпатичність, фрустраційна толерантність, відсутність хронічних внутрішніх особистісних конфліктів, які обумовлюють проєкції, неадекватні психологічні захисти тощо), що дають змогу займатися насамперед запитами і станом клієнта, а не стверджуватися за рахунок клієнта, не відволікатися під час роботи з клієнтом на свої психічні стани і переживання [141].

Як зазначає Н. Гврітішвілі, далеко не всі проблеми, з якими стикається практичний психолог у школі, мають однозначне тлумачення і можуть бути точно регламентовані. Досить часто самі лише почуття та інтуїція підказують психологові найбільш правильне рішення в тій чи іншій ситуації або

застерігають його від поспішних і помилкових вчинків. Отож, суттєво важливе значення мають індивідуальна етична свідомість психолога, його почуття відповідальності, професійна компетентність, особисті моральні властивості [131;393].

К.Роджерс в свою чергу виділив три найсуттєвіші якості особистості психолога-консультанта, які потрібні для ефективної взаємодії з клієнтом: щирість, безумовне прийняття іншої людини, здатність до емпатичного розуміння [167]. До даного переліку можна додати слова, у свій час сказані про психолога-консультанта відомим спеціалістом у цій області Р.Меєм. Він писав, що консультант-психолог повинен вміти привертати до себе людей, вільно почувати себе у будь-якому товаристві, бути здатним до емпатії. Головне у справжнього психолога-консультанта – це “добррозичливість і бажання зрозуміти клієнта, допомогти йому побачити себе з кращої сторони і усвідомити свою цінність як особистості” [114; 78].

Бути щирим, відвертим, справжнім – це означає бути самим собою. Це дає змогу психологу досягти більшої експресивності, підтримувати, стимулювати і поглиблювати психологічну взаємодію.

Емпатичне розуміння, співпереживання – це якості психолога, на необхідність яких вказував не лише К.Роджерс, а й Дж.Морено, Р.Мей, А.Менегетті, Ф.Перлз, К.Юнг та ін. Серед вітчизняних авторів – А.Б.Добрович, Р.С.Немов, Ю.М.Орлов, Л.А.Петровська, Т.С. Яценко.

Значущою складовою Я-концепції професіонала є й емоційна культура. Вміння вибирати адекватну форму прояву своїх емоцій, здатність володіти собою, керувати власними емоційними станами – показник розвиненої емоційної культури практичного психолога. Все це сприяє повноцінному спілкуванню, дає змогу знайти вихід із складних конфліктних ситуацій [70].

Р.Кочюнас зробив спробу узагальнити і систематизувати ці якості і на основі цього розробив модель особистості ефективного консультанта. Він виділив наступні чинники, які лежать в основі такої моделі: автентичність;

відкритість власному досвіду; розвиток самопізнання; сила особистості та ідентичність; толерантність до невизначеності; прийняття особистої відповідальності; глибина стосунків з іншими людьми; постановка реалістичних цілей; емпатія [93]. Аналізуючи цю модель, ми переконуємось, що якості, які повинні бути притаманні особистості практичного психолога, аби найбільшою мірою забезпечити успіх його діяльності, можуть бути позначені як показники позитивної Я-концепції.

І все ж таки, як зазначає О.Ф.Бондаренко, професія психолога вимагає від свого представника перш за все цілком визначеної особистісної роботи: відпрацювання власних емоційних і змістових проблем, оволодіння певною культурою самоаналізу та особистісної рефлексії, усвідомлення у більш повному обсязі своїх власних особистісних, моральних, культурних, когнітивних і глибинних цінностей, без співставлення з якими практика психологічної допомоги не може бути професійною. Професіоналізм психолога-практика потребує формування власної позитивної Я-концепції, інакше актуальний матеріал взаємодії з клієнтом може бути сприйнятий спотворено на емоційному та когнітивному рівнях. Дійсно, важко і навіть неможливо уявити собі професійного психолога – консультанта незрілим, нездатним інтегрувати в собі багатоманітні цінності світу, обтяженим власними особистісними чи екзистенційними конфліктами, або таким, що нав'язує свою концепцію світу клієнтові [29].

Ще у З.Фрейда знаходимо думку про те, що жодний психоаналітик не просунеться у своїй роботі з клієнтом далі, ніж йому дозволяють власні комплекси та внутрішній опір [193]. І хоча психотерапія може приносити велике задоволення тому, хто нею займається (компенсуючи, наприклад, низьку самооцінку психолога вдячністю клієнтів), це дуже важка робота, що потребує багато енергії, пробуджує приховані бажання, страхи, конфлікти. Невизнання і нерозуміння цього може завдати великої шкоди здатності терапевта проводити ефективну роботу.

Англійський психоаналітик М.Балінт зазначав, що психотерапія – це не теоретичне знання, а навички особистості [224]. Таку ж думку висловлює представник гуманістичної психології К.Роджерс, підкреслюючи, що теорія і методи консультування менш важливі, ніж виконання консультантом своєї ролі [168]. А.Гомбс на основі досліджень встановив, що ефективного консультанта від неефективного відрізняють риси особистості [114]. З.Фройд на питання про критерії успішності психотерапевта відповів, що психоаналітику не обов'язкова медична освіта, а необхідна спостережливість і вміння проникати в душу клієнта [193]. Отже, по суті основна техніка психологічного консультування – це “Я-як-інструмент”, тобто основним засобом, який стимулює вдосконалення особистості клієнта, є особистість консультанта.

Підсумовуючи вище згадані вимоги до особистості практичного психолога, можна стверджувати, що ефективний психолог-консультант – це перш за все особистісно зріла людина.

Як показують дослідження В.Панка та Л.Уманець, у вимогах до психолога існує явна суперечність: щоб зрозуміти страждання, проблеми, кризи іншої людини, він повинен пережити щось подібне у своєму житті, – це з одного боку; а з іншого – щоб ефективно зцілювати особу, що перебуває у важкому, часто критичному психічному стані, він повинен мати сили, енергію, оптимізм, бути творчо самореалізованою людиною. У цьому й полягає складність оволодіння професією практичного психолога [131;219]. З віри в себе розпочинається переможний шлях самореалізації в професійній сфері. А позитивна Я-концепція у психолога – це ще й життєтворча сила його професійної майстерності.

Як зазначає Р.Мей, “бачити людей через призму власних упереджень – ось головна перешкода для особистості консультанта” [114;103]. Повністю уникнути впливів особистих упереджень неможливо, але їх, принаймі, спершу потрібно усвідомити. Ось чому багато психотерапевтичних шкіл наполягають на тому, щоб студенти самі пройшли власну психотерапію для того, щоб

усвідомити власні комплекси і по можливості позбутися їх. Інакше, як стверджує Р.Мей, вони підсвідомо будуть виходити з цих комплексів при консультуванні клієнтів. У процесі роботи з клієнтом психолог буде переносити на нього свої власні проблеми. Тут спрацьовує механізм психологічного захисту, що спотворює реальну терапевтичну ситуацію. Сензитивне розуміння світу клієнта можливе настільки, наскільки психолог може відсунути в бік власні переживання і чекання та зосередитися на особистості клієнта, його діяльності, його досвіді, його почуттях і думках. Згідно з К.Роджерсом, такий вид емпатії означає здатність побачити світ іншої людини, принаймі його внутрішні межі референтності: “Відчутти особистий світ клієнта, нібито це твій власний світ, але не втрачаючи цього “нібито”, – ось це емпатія і це являє собою сутність терапії” [167].

Розв'язання особистісної проблеми, як зазначає Т.С.Яценко, потребує розширення й поглиблення рефлексивних знань, які включають зіставлення намірів до дії із самими діями суб'єкта. Йдеться про те, що суб'єкт часто не в змозі адекватно усвідомлювати свою особистісну проблему, бо перебуває в полоні ілюзій, породжуваних викривленнями свідомості, що потребує “захистів”. Це, мабуть, головна специфічна характеристика особистісної проблеми, психологічна суть якої або зовсім не усвідомлюється суб'єктом, або усвідомлюється викривлено, або ж фрагментарно. Тому так важливо допомогти суб'єктові вичленувати власну особистісну проблему. Здебільшого в поле його свідомості потрапляють наслідки її дії: відчуття напруженості, тривоги, очікування невдачі, підвищена агресивність або пасивність, апатія та ін. Отже, суб'єкт швидше може усвідомлювати ситуативні наслідки дії особистісних проблем, не розуміючи їхніх особистісних першопричин та більш уразливих наслідків для всієї його психічної життєдіяльності. Каузальний аспект особистісної проблеми пов'язаний з історією життя й особливо з дитинством суб'єкта, з наявністю у людини внутрішньої стабілізованої суперечності, яка маскується в психіці й інтегрується через процес суб'єктивної інтеграції

системою психологічних захистів [223].

Людина спотворює не лише сприймання навколишньої дійсності та оточення, а й уявлення про себе, свій внутрішній світ. Прояви психологічних захистів пов'язані із поняттям Я-концепції (Ф.В.Басін, У.Н.Міхеєва, А.А.Налчаджян, З.Фройд, Т.Шибутані). Як зазначає Р.М.Грановська, "психологічний захист виявляє себе у тенденції людини зберігати звичну думку про себе, зменшити дисонанс, відкидаючи або спотворюючи інформацію, яка розцінюється як несприятлива, така, що руйнує первинне уявлення про себе та інших" [51]. Тобто досвід, який не збігається з уявленням людини про себе, має тенденцію не допускатися до рівня свідомості. Будь-яка загроза сталості "Я" супроводжується мобілізацією захисних механізмів. Це досягається або перекрученням сприймання навколишнього, або запереченням того, що людина сприймає, або ж його забуванням.

Захисні механізми починають свою дію, коли досягнення мети звичним способом є неможливим або ж коли людина вважає, що воно неможливе. Важливо наголосити, що це не способи досягнення бажаної мети, а способи створення часткової, тимчасової душевної рівноваги з тим, щоб зібрати сили для реального подолання труднощів. Люди по-різному реагують на свої внутрішні труднощі. Одні, заперечуючи їх існування, придушують нахили, які завдають їм незручностей, та відкидають деякі свої бажання, що є нереальними та неможливими. Пристосування у цьому випадку досягається за рахунок зміни сприймання. Спочатку людина відкидає те, що є небажаним, але поступово може звикнути до такої орієнтації, дійсно забути болючі сигнали і діяти так, мовби вони не існують. Інші люди долають конфлікти, намагаючись маніпулювати об'єктами, що їх турбують, прагнучи оволодіти подіями та змінами їх у потрібному напрямку. Треті знаходять вихід у самовиправданні та самопоблажливості до своїх спонук, четверті вдаються до різних форм самообману [223].

Проблема впливу внутрішніх суперечностей на особистісний і

професійний розвиток була предметом досліджень таких психологів, як К.А.Абульханова – Славська, Л.І.Анциферова, Ф.Е.Василюк, А.І.Захаров, Е.С.Калмикова, Г.С.Костюк, В.Н.Мясіщев та ін. Подібні проблеми, виражені у відповідних поняттях, порушувались і при вирішенні інших теоретичних завдань: “дезінтеграція свідомості” (О.Н.Леонтьєв), “криза ідентичності” (Л.І.Анциферова), “стан психічної напруженості” (В.В.Столін), “криза розвитку особистості” (Б.В.Зейгарник, Б.С.Братусь), “афективний конфлікт” (Л.І.Божович).

Отже, аналіз літератури показав, що проблеми особистості практичного психолога та його особистісної підготовки тільки починають вивчатися. Розробленими є дослідження процесуальних сторін самосвідомості, самооцінки та Я-концепції особистості педагогів, визначені механізми і психологічні умови їх ефективного функціонування в професійній сфері. Дослідження проблем становлення особистості психолога розглядають основні вимоги до змісту освіти практичних психологів, концепцію професійної підготовки психолога, проте не достатньо об'єктивізовані вимоги до особистості психолога-практика, недостатньо аналізується роль Я-концепції особистості у професійному становленні практичного психолога, не розроблені шляхи і засоби формування позитивної Я-концепції особистості практичного психолога в процесі підготовки. Саме тому, вказуючи на значення, яке відіграє позитивна Я-концепція в діяльності психолога, ми зосередимо увагу на проблемі формування позитивної Я-концепції особистості майбутнього практичного психолога, дослідженні факторів і умов, які можуть впливати на її формування протягом навчання студента у вузі. Адже крім набуття знань, практичних навичок та вмінь, за час навчання йому необхідно здійснити величезну роботу зі становлення власної особистості і, зокрема, гармонізації Я-концепції.

1.3. Вихідні положення і постановка проблеми дослідження

Проведений нами аналіз проблеми Я-концепції особистості та, зокрема, стосовно особистості практичного психолога, її природи та структури, розгляд проблеми у зарубіжній та вітчизняній психології показав, що у вітчизняній психології Я-концепція розглядається як передумова і наслідок соціальної взаємодії, яка визначається соціальним досвідом як важливий структурний елемент психологічного образу особистості, ідеальна представленість індивіда в собі, як в іншому (І.С.Кон, А.Н.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, В.В.Столін І.І.Чеснокова та ін.), що формується у спілкуванні та діяльності.

Близьке до цього і розуміння зарубіжних психологів (Р.Бернс, А.Маслоу, К.Роджерс та ін.). К.Роджерс стверджує, що Я-концепція складається із уявлень про власні характеристики і здібності індивіда, уявлень про можливості його взаємодії з іншими людьми і оточуючим світом, ціннісних уявлень, які пов'язані з об'єктами і діями та уявлень про цілі чи ідеї, які можуть мати позитивну чи негативну спрямованість [167].

Умовами успішної самоактуалізації особистості за А.Маслоу є:

- 1) усвідомлення нею власного потенціалу, сильних і слабких сторін, здібностей, бажань та прагнень;
- 2) сприятливі зовнішні обставини, які б не пригнічували тенденцію особистості до актуалізації, а сприяли їй;
- 3) відкритість особистості новим ідеям, новому досвіду, готовність ризикувати, помилятися, відмовлятися від старих звичок.

Кожній людині властива своя здатність до самоактуалізації, яка позначається як “сила Я”, сила особистості.

Найближчою для нашого розуміння є позиція Ю.Г.Долінської, яка вважає, що аналіз особистісного зростання повинен починатися з суспільно-історичних умов – суспільних можливостей розвитку особистості – і закінчуватись способами реалізації особистістю цих можливостей,

перетворення їх у дійсність своєї життєдіяльності. Цей процес може бути як спонтанним, стихійним так і певною мірою керованим.

Стихійно він протікає у процесі життєтворчості особистості, її зростання, професійного самовизначення, набуття життєвого досвіду.

Про керованість процесу формування позитивної Я-концепції можна говорити, на нашу думку, у тому випадку, коли сам індивід усвідомлює його і ставить мету самовдосконалення, формування певних якостей, сторін, сфер особистості. У цьому процесі можна виділити два різновиди вироблення нового у собі (сюди можна віднести і реалізацію ще не актуалізованих раніше здібностей і корекцію психологічних особливостей чи звичок, які склались раніше). Тобто під керованим формуванням позитивної Я-концепції можна розуміти самоперетворення як творчу діяльність особистості, спрямовану на творення самого себе відповідно до своїх ідеальних задумів. Тут слід підкреслити, що робота особистості над собою здійснюється не у замкненому внутрішньому світі, а через її власне життя, діяльність, ставлення до людей.

Керованість процесом формування позитивної Я-концепції особистості означає самоусвідомлення, постановку мети самовдосконалення, контроль за цим процесом і при необхідності корекцію та передбачає розвинену здатність самоуправління. Цілеспрямована послідовна система роботи з розвитку здатності самоуправління є провідним компонентом інтеграції психологічних знань у свідомість особистості, на основі якого відбувається перенесення смислів і значень на дії, вчинки індивіда і виступає системоутворюючим фактором самоактуалізації особистості майбутнього практичного психолога [61].

В нашому дослідженні ми взяли за основу розуміння Я-концепції за Р.Бернсом, який вважає, що Я-концепція – це динамічна сукупність установок особистості, що проявляються у взаємозв'язку когнітивних, емоційно-оцінних та інтерактивних ознак. У структурі Я-концепції він виділяє образ Я, самооцінку і потенційну поведінкову реакцію.

1. *Образ Я* – уявлення індивіда про самого себе, що, як правило, здаються йому переконливими незалежно від того, чи базуються вони на об'єктивних даних, знаннях чи суб'єктивній точці зору, є вони істинними чи неправдивими. Конкретні способи самосприймання, які ведуть до формування образу Я, можуть бути найрізноманітнішими. При описі певної людини наша характеристика відображає, з одного боку, стійкі тенденції її поведінки, а з іншого – вибіркковість нашого сприймання. Те ж саме відбувається тоді, коли ми описуємо самі себе: в словах намагаємося виразити основні характеристики нашого звичного самосприймання. Всі вони займають певне місце в образі Я – одні є більш значущі, інші – менш значущі, причому значущість елементів самоопису і їх ієрархія можуть змінюватися.

2. *Самооцінка* – афективна оцінка цього уявлення, яка може володіти різною інтенсивністю, оскільки конкретні риси образу Я можуть викликати більш чи менш сильні емоції, пов'язані з їх прийняттям чи критикою.

3. *Потенційна поведінкова реакція*, тобто ті конкретні дії, які можуть бути викликані образом Я і самооцінкою.

Як показав аналіз літератури, розвиток особистості, який займає важливе місце в гуманістичній психології, повинен відбуватись у напрямку самоактуалізації особистості (А.Маслоу), становлення “добре функціонуючої особистості” (К.Роджерс), пошуку людиною смислу життя (В.Франкл).

На сучасному етапі розвитку суспільства перед фахівцем у галузі психології ставляться нові вимоги. У зв'язку з цим повинен бути переглянутий процес і якість його підготовки. Акцент необхідно зробити на формування особистості активної і думаючої, рефлексуючої. Рефлексія уявляється нам як здатність людини до усвідомлення себе, своєї сутності, своїх можливостей, формуванням своєї позиції, розумінням своїх професійних функцій, в розумінні думок інших людей. На її основі можна передбачати певні особливості своєї поведінки, поведінки інших людей, а також результати дій і вчинків.

Специфікою психологічної освіти є те, що і об'єктом вивчення, і тим, хто навчається, є одна і та ж особистість. "Зовнішнє знання", яке пропонується освітою, за змістом конгруентне "внутрішньому знанню" чи досвіду особистості, а їх взаємопроникнення стає рушійною силою процесу самопізнання, особистісного та професійного росту. Таким чином, самопізнання майбутніх спеціалістів-психологів є необхідним і неодмінним елементом їх освіти.

Враховуючи сказане, вважаємо, що робота, спрямована на формування позитивної Я-концепції у майбутніх практичних психологів, має сприяти підвищенню рівня прийняття себе як особистості і професіонала, підвищенню рівня самооцінки, розвитку їх комунікативної компетентності.

Ми розглядаємо формування позитивної Я-концепції особистості майбутнього практичного психолога як становлення у процесі професійної підготовки таких сторін особистості, які є першочергово необхідними для реалізації професійних завдань. Виходячи із аналізу літератури (О.Ф.Бондаренко, Ю.Г.Долінська, Р.В.Овчарова, В.Г.Панок, Н.І.Пов`якель, Л.В.Терлецька, Н.В.Чепелева та ін.), такими особистісними рисами вважаємо адекватність і сталість самооцінки, сензитивність, емпатичність, фрустраційну толерантність, самоповагу, відсутність хронічних внутрішніх особистісних конфліктів, які обумовлюють неадекватні психологічні захисти.

Перш ніж надавати допомогу іншим людям, слід навчитися приймати допомогу у вирішенні власних проблем (В.Г.Панок). І це тільки перший етап професійної самоідентифікації. Наступним, не менш важливим етапом, є оволодіння методами самопізнання, самодіагностики і самовдосконалення.

Відомо, що процес становлення Я-концепції особистості починається в самих елементарних проявах ще в дитинстві й триває безперервно (більш чи менш успішно) все життя. На кожному віковому етапі та у момент професійного вибору і становлення зокрема кожен знаходиться на різній точці кривої процесу Я-концепції особистості. Це дає нам можливість припустити,

що зовнішні впливи у процесі професійної підготовки (зміст навчальних предметів, робота психологічної служби, особливості спілкування, система навчальних практик та ін.) опосередковуються досягнутим рівнем Я-концепції особистості, зокрема її самоставленням, рівнем самооцінки та локусу контролю, наявністю чи відсутністю внутрішньоособистісних проблем та зумовлюють індивідуально нерівномірний характер особистісно-професійного зростання кожного студента.

Саме тому, з огляду на дослідження проведені В.І.Юрченком, щоб керувати процесом формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів в умовах навчального закладу, необхідно виявити особливості проявів вже наявної Я-концепції студента. Як наголошує Р.Бернс, "з моменту свого зародження "Я-концепція" сама стає активним началом, важливим фактором в інтерпретації досвіду" [19], а тому з практичних міркувань важливо знати особливості, розуміти особливості розвитку Я-концепції студента у період навчання його у вузі. В кінцевому результаті сутність формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів полягає в тому, щоб у кожному окремому випадку обґрунтовано і аргументовано визначити образ Я кожного студента, допомогти їм скласти адекватне уявлення про свої особистісні якості і на основі такої адекватної самооцінки надати допомогу в розвитку і в удосконаленні позитивної Я-концепції своєї особистості, виробити план особистісного саморозвитку.

Аналіз літературних джерел, а також власні дослідження [34, 172, 187, 206] дозволили нам узагальнити теоретичні уявлення про Я-концепцію, що існують в сучасній психології, і покласти їх в основу вивчення Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів.

Отже, наше робоче визначення Я-концепції є таким: Я-концепція – це складна динамічна система уявлень особистості про себе, показниками якої, зокрема, можуть бути:

- 1) особливості самооцінки;
- 2) рівень самоповаги;
- 3) рівень особистісної тривожності;
- 4) рівень суб'єктивного контролю;
- 5) особливості внутрішньоособистісних проблем.

Організуючи дослідження, ми виходимо з того, що найважливішою складовою Я-концепції є емоційно-оцінна, і тому саме на ній ми будемо акцентувати увагу. Самооцінка виступає як санкціонуючий механізм Я-концепції, який забезпечує ієрархізацію знань людини про себе (М.Й.Боришевський, А.В.Захарова, М.І.Лісіна та ін.)

Знання про себе людина здобуває у спілкуванні з оточуючими, а її індивідуальний досвід є не що інше, як реалізація засвоєних форм суспільної свідомості після практичної перевірки усіх знань, яка дозволяє переломити крізь призму власних переживань оцінки, засвоєні у спілкуванні. Самооцінка тут розглядається нами як важливе особистісне утворення, що приймає безпосередню участь у регуляції людиною своєї поведінки і діяльності, як автономна характеристика особистості, її центральний компонент, який формується при активній участі самої особистості і відображає якісну своєрідність її внутрішнього світу.

Як зазначалось вище, багаточисленні дослідження показують, що взаємна повага викладачів і студентів, включення нових методів, які активізують інтерес до власної особистості, використання змісту психологічних дисциплін як засобу самопізнання та саморозвитку сприяють гармонізації Я-концепції особистості.

Розвиток і саморозвиток особистості студента, виходячи із виявлення його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнавальної та предметної діяльності може забезпечити, на нашу думку, особистісно зорієнтоване навчання.

В основі особистісно зорієнтованого навчання лежить визнання індивідуальності, самоцінності кожної людини, її розвиток не як “колективного суб`єкта”, а перш за все як індивіда, наділеного своїм неповторним суб`єктивним досвідом. Саме тому, розкриття індивідуальних можливостей розвитку особистості кожного студента і створення умов, які необхідні для цього розвитку є найважливішим завданням професійної підготовки практичних психологів.

Визначення психологічних умов та засобів розв`язання такого завдання і складає зміст формуючої частини нашого дослідження.

Виходячи із вищезгаданих міркувань, наша робота з формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів розділилась на такі етапи:

I. Теоретичний.

1. Аналізувалася психологічна література з проблем самосвідомості, її природи, структури та особливостей Я-концепції. Було встановлено взаємозв`язок між самосвідомістю, Я-концепцією та самооцінкою. В кінцевому результаті це дало можливість цілеспрямовано, на основі теоретичних знань, будувати модель гармонізації Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів.

2. Аналізувалася психологічна та педагогічна література стосовно проблеми становлення особистості практичного психолога. Розглянуто роль Я-концепції у професійному становленні практичного психолога.

II. Попередній.

Розроблялася процедура дослідження, визначалися його предмет і об`єкт, уточнювався діагностичний комплекс дослідження шляхом виділення показників Я-концепції особистості.

III. Констатуючий.

Вирішувались такі основні завдання:

1) дослідити особливості Я-концепції особистості у студентів I курсу;

2) виявити динаміку розвитку Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів.

IV. Формуючий (психолого-педагогічний експеримент).

Зміст роботи формуючої частини дослідження полягав у:

1) виявленні психологічних умов формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки;

2) розробці та апробації концептуальної психолого-педагогічної моделі формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у навчально-виховному процесі.

V. Контрольний.

Проводився контрольний замір основних показників Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів з метою представлення результатів ефективності запропонованої програми формування позитивної Я-концепції як в контрольній, так і в експериментальній групах.

VI. Заключний.

Його основний зміст – аналіз і узагальнення результатів констатуючого і формуючого експериментів, інтерпретація одержаних даних, підведення підсумків та розробка рекомендацій для викладачів вищих навчальних закладів та практичних психологів освіти щодо оптимізації умов становлення особистості практичного психолога.

Висновки до 1 розділу

1. Рушійною силою розвитку самосвідомості є характер і зміна взаємин з оточуючими людьми. Самосвідомість реалізується у побудові життєвих перспектив – синтезі уявлень людини про своє минуле, теперішнє і майбутнє.

2. Я-концепція – це динамічна сукупність уявлень особистості про себе, які проявляються у взаємозв'язку когнітивних, емоційно-оцінних та інтерактивних ознак. Відображення в Я-концепції інтегрованих знань суб'єкта про себе дозволяє йому відчувати власну визначеність, самототожність і цілісність.

3. Професія психолога вимагає від свого представника перш за все цілком визначеної особистісної роботи. У зв'язку з цим повинен бути переглянутий процес і якість підготовки фахівця у галузі практичної психології. Акцент необхідно зробити на формування особистості активної, думаючої і рефлексуючої. Самоспостереження, усвідомлення власних дій та вчинків, самоспілкування є основою особистісного самовдосконалення, оскільки дає можливість коригувати власні недоліки, розвивати необхідні для професії здібності та якості.

4. Модель фахівця у галузі практичної психології включає важливі особистісні риси та якості, які можна об'єднати у такому понятті як позитивна Я-концепція: адекватність і сталість самооцінки, високий рівень самоповаги, поєднаний з повагою і прийняттям інших людей, домінування інтернальних тенденцій локусу-контролю, відсутність суттєвих внутрішньоособистісних проблем та особистісної тривожності.

5. Робота щодо гармонізації Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів розділилась на шість етапів: теоретичний, попередній, констатуючий, формуючий, контрольний і заключний. Найважливіший серед них – формуючий (психолого-педагогічний експеримент), який полягає у виявленні психологічних умов та особливостей формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів, розробці та апробації концептуальної психолого-педагогічної моделі гармонізації Я-концепції особистості.

Зміст першого розділу дисертації відображено у таких публікаціях автора:

1. Андрійчук І.П. Проблема позитивної “Я-концепції” майбутніх практичних психологів // Матеріали III з’їзду Товариства психологів України “Творча спадщина Г.С.Костюка та сучасна психологія. До 100-річчя від дня народження академіка Г.С.Костюка”. – Київ, 2000. – С. 8-9.

2. Андрійчук І.П. Я-концепція особистості та тривожність // Матеріали Міжнародного конгресу “Стрессы в повседневной жизни детей”. – Одеса, 2000. – С. 4-5.

3. Андрійчук І.П. Проблема “Я-концепції” у зарубіжній та вітчизняній психології // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – Київ: Вид-во “Любіть Україну”, 2000. – Том 2, ч.1. – С.11-14.

4. Андрійчук І.П. Роль Я-концепції в особистісному становленні практичного психолога // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Вид-во “Плай” Прикарпатського університету, 2000. – Вип. 5. – Ч.1. – С.197-199.

5. Андрійчук І.П. Проблема особистісної підготовки практичних психологів // Тези доповідей 5-ї науково-практичної конференції української спілки психотерапевтів “Особистість психотерапевта в терапевтичному полі”. – Тернопіль, 2000. – С.57-60.

6. Андрійчук І.П. Християнська мораль і позитивна Я-концепція практичного психолога // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка, 2001. – №1. – С.37-40.

РОЗДІЛ 2

ОСОБЛИВОСТІ Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

2.1. Завдання та методика дослідження Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів

Основним завданням констатуючого етапу дослідження було виявлення особливостей та динаміки Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки.

Дослідження проводилось зі студентами I, III та IV (випускного) курсів Тернопільського державного педагогічного університету з метою вивчення динаміки Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів під час навчання у вузі. На нашу думку, зафіксовані особливості Я-концепції особистості студентів дадуть можливість співставити і зрозуміти зміну Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі їх професійного становлення та проаналізувати важливість вивчення умов гармонізації структури Я-концепції особистості психологів практиків. Для того, щоб зрозуміти особливості Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у порівнянні із першокурсниками інших факультетів, тобто наскільки певні характеристики Я-концепції є спільними для багатьох молодих людей, що починають навчання у вузі, ми провели дослідження з першокурсниками психолого-педагогічного та історичного факультетів.

Обсяг вибірки – 188 обстежуваних: 142 студенти психолого-педагогічного факультету та 46 студентів історичного факультету.

Зупинимось конкретніше на емпіричних показниках Я-концепції, які і стали предметом нашого дослідження. Як зазначає В.І.Юрченко, складність аналізу та дослідження цього явища полягає в тому, що воно не завжди усвідомлене: може ґрунтуватися як на об'єктивному знанні себе (стать, вік, рід заняття, освіта тощо), так і суб'єктивній (істинній чи хибній)

думці про себе. Виділяються “неусвідомлені, існуючі лише в переживаннях, установки стосовно себе” [156;136]. Із цього природно може виникнути запитання про можливість емпіричного дослідження і теоретичного аналізу самосвідомості людини і Я-концепції як її продукту [217]. Тут ми приєднуємось до принципової позиції Л.С.Виготського, який, говорячи про те, що самосвідомість соціально зумовлена і формується в розвитку, відстоював можливість її емпіричного аналізу [45].

В основному ж у спробах себе охарактеризувати, за твердженням Р.Бернса, як правило, присутній сильний особистісний, оцінювальний момент. Я-концепція – це не тільки констатація, опис рис своєї особистості, але й вся сукупність оцінних характеристик і пов’язаних з ними переживань і потенційних поведінкових реакцій [19].

Предметом психологічних досліджень, які присвячені проблемі Я-концепції, найчастіше є структура і компоненти образу Я (в яких поняттях індивід сприймає і описує себе, які властивості своєї особистості він усвідомлює більше, а які менше, як співвідносяться один з одним окремі компоненти цього образу), потім ті психологічні процеси і операції, за допомогою яких індивід усвідомлює, оцінює і концептуалізує уявлення про себе і свою поведінку і, нарешті, психологічні функції самосвідомості – наскільки адекватні образ Я і часткові самооцінки, і яку роль вони відіграють в саморегуляції поведінки особистості [124].

Отже, найближчою для нашого розуміння є позиція В.І.Юрченка, який стверджує, що емпірично Я-концепція може виявлятися як певна когнітивна характеристика образу Я, пов’язана із соціально-рольовою та особистісною ідентифікацією студента чи прояву механізму самоатрибуції; відповідним емоційно-оцінним ставленням до себе, переживанням цілісності, непорушності власного Я, певною внутрішньою вчинковою активністю, зокрема у виборі локусу контролю як одного з механізмів психологічного захисту сформованого

образу Я [217].

Я-концепцію часто співвідносять із загальною самооцінкою. Загальну самооцінку розглядають як одновимірну змінну, яка відображає прийняття чи неприйняття особистістю себе, тобто позитивне чи негативне ставлення до всього того, що входить у сферу Я [72]. У становленні загальної самооцінки головна роль відводиться когнітивному компоненту, оскільки його функцією є узагальнення найбільш значущих для особистості самооцінок, їх синтез і вироблення ціннісної узагальненої самооцінки, в якій відображається власна сутність особистості. Самооцінка відноситься до центрального утворення особистості, її ядра. Вона значною мірою визначає соціальну адаптацію особистості, є регулятором поведінки та діяльності.

При дослідженні різних проявів Я-концепції студентів важливо було проаналізувати особливості їх локусу-контролю. Таку ж позицію констатує з цього питання і В.І.Юрченко, – тобто в чому вони вбачають основні причини власної поведінки і вчинків інших людей, які так чи інакше впливають на їх уявлення про себе [217]. Як зазначають О.О.Бодальов, В.В.Столін “якість особистості, яка дістала назву локусу контролю – це одна із важливих інтегральних характеристик самосвідомості, яка пов’язує почуття відповідальності, готовність до активності і переживання “Я” ” [124;278].

На думку Дж.Роттера, значною мірою від особливостей локусу контролю людини залежить те, як вона сприймає власну поведінку і її наслідки. В контексті нашого дослідження важливо було розрізнити між собою людей у відповідності з тим, де вони локалізують контроль над важливими для себе подіями. Існує два крайні типи такої локалізації: інтернальний та екстернальний. У першому випадку людина вважає, що події які з нею відбуваються перш за все залежать від її власних якостей, таких як компетентність, цілеспрямованість, рівень здібностей, і є закономірним результатом її власної діяльності. У другому випадку людина переконана, що її

успіхи чи невдачі є результатом таких зовнішніх сил, як везіння, випадковість, тиск оточення, інші люди і т. д. Як показав аналіз літератури по дослідженню цього феномена, приналежність людини до того чи іншого типу локалізації контролю здійснює вплив на різноманітні характеристики її психіки і поведінки. Результати досліджень констатують, що інтерналі проявляють велику відповідальність і соціальну активність, вони на відміну від екстерналів, більш послідовні у своїй поведінці [124]

Отже, поняття локусу контролю визначається як якість, що характеризує “схильність людини приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім силам (екстернальний, зовнішній локус контроль) або власним здібностям і зусиллям (інтернальний, внутрішній локус контроль). Локус контроль є стійкою властивістю індивіда, що формується в процесі соціалізації” [94;168].

Поняття локусу контролю є “складовою частиною особистісної теорії соціального навчання і позначає генералізоване очікування, пов'язане із детермінантами нагород і покарань у житті людини” [136;76]. Рівень суб'єктивного контролю (РСК) – “узагальнена характеристика особистості, що здійснює регулятивний вплив на формування міжособистісних взаємин, способів розв'язання кризових сімейних та виробничих ситуацій тощо” [41;154].

Існує позитивна кореляція між інтернальністю і наявністю смислу життя: “чим більше суб'єкт вірить, що все в житті залежить від його власних зусиль і здібностей тим повніше знаходить він смисл і ціль життя” [163;94]. Екстерналів же відрізняє підвищена тривожність, занепокоєність, менша терплячість до інших і підвищена агресивність, конформність. Все це, зрозуміло, пов'язано із їх позицією у ставленні до залежності від зовнішніх обставин і нездатності керувати своїми справами. Екстернал суб'єктивно завжди знаходиться в ситуаціях більшої невизначеності, ніж інтернал, оскільки не він сам контролює події свого життя. Бажання зберегти самоповагу в умовах

негативних оцінок діяльності і поведінки особистості зі сторони оточуючих може привести до формування зовнішнього локусу контролю. Таким чином, формування зовнішнього локусу контролю відіграє в даному випадку роль захисного механізму, який, знімаючи відповідальність із особистості за невдачі, дозволяє їй адаптуватися до постійних зовнішніх негативних оцінок і зберігає самоповагу.

Локус контролю є важливою інтегральною характеристикою особистості, показником взаємозв'язку ставлення до себе і до оточуючої дійсності. Проте, абсолютизувати зв'язок локус контролю із Я-концепцією не варто. Загальні тенденції доцільно розглядати лише в якості первинних орієнтацій, принципово припускаючи при цьому специфічні прояви цих тенденцій і навіть серйозні відхилення від них в конкретних випадках.

Ще одним важливим показником Я-концепції є рівень самоповаги особистості. Потреба у повазі, визнанні є однією із важливих потреб особистості. В деяких концепціях особистості вона відноситься до базових, фундаментальних потреб (наприклад, у А.Маслоу).

Тривожність особистості ми розглядаємо як один із можливих емпіричних проявів особливостей негативної Я-концепції студентів. Про це свідчать і дослідження проведені В.І.Юрченком з цієї проблеми [216]. За К.Роджерсом, тривожність і порушення психологічної адаптації може бути результатом невідповідності між "реальним Я" і тим ідеальним образом, який склався у людини про саму себе [167].

Враховуючи вищесказане, розробляючи методику дослідження, ми виходили з того, що Я-концепція є складним, інтегральним і динамічним психічним явищем, індикаторами якого можуть бути особливості самооцінки, рівень суб'єктивного контролю, рівень самоповаги, наявність чи відсутність хронічних внутрішніх особистісних конфліктів, які обумовлюють неадекватні психологічні захисти, рівень особистісної тривожності.

Як відомо, одним із важливих практичних завдань психодіагностики особистості є створення об'єктивної основи для побудови адекватного образу людини. З метою зменшення суб'єктивності отриманих результатів і досягнення їх більшої вірогідності в основу нашого експериментального дослідження покладено такі принципи: цілісності, комплексності, використання взаємодоповнюючих методик, єдності якісного і кількісного аналізу.

Для дослідження особистості в психодіагностиці, зокрема, виділяють психометричний і проєктивний підходи. Саме вони були покладені в основу нашого дослідження.

Психометричний підхід орієнтований на виявлення стосунків суб'єкта з об'єктивним світом, і реалізується в питальникових методиках. Позитивним моментом є те, що цей підхід представляє засіб для вимірювання кількісних змінних особистості. Суб'єктивність результатів обстеження за допомогою питальників пояснюється тим, що індивід не завжди адекватно оцінює себе, оскільки у нього може виникнути недовіра до процесу дослідження. Це може призвести до виникнення ефекту “фасаду”, який пов'язаний з орієнтацією на соціально бажані відповіді.

Отже, діагностування за одними лише питальниками не дає об'єктивних результатів, воно повинно бути комплексним з використанням проєктивного і психометричного підходів.

В рамках *проєктивних процедур* виявляються суб'єктивні форми досвіду людини. За відомими характеристиками проєктивних методик, їх використання дає можливість діагностувати стан особистості в цілому, виявити глибинні характеристики, які мають неусвідомлений характер, стрижневі характеристики (особистісні смисли і смислові установки) особистості, що є надзвичайно цінним для нашого дослідження. Проєктивні методи базуються на характерному феномені проєкції. Згідно з проєктованою гіпотезою кожен емоційний прояв індивіда, його сприймання, почуття, висловлювання, рухові акти несуть на собі відбиток особистості. Вважається, що невизначеність

експериментальної ситуації включає механізми актуалізації особистісних смислів і в кінцевому результаті можливе виявлення глибинних, унікальних, індивідуальних способів взаємодії людини з середовищем.

Отже, формуючи комплекс робочих методик, ми виходили із принципів цілісності та комплексності.

Дослідження проводилось у два етапи: *на I етапі* – для початкового орієнтування щодо особливостей Я-концепції особистості, використовували питальникові методики; *на II етапі* – для поглибленого вивчення особистісних проблем, які пов'язані з Я-концепцією особистості – проєктивні методики.

Я-концепція студента – динамічне утворення, яке формується як під впливом внутрішніх (особистісних) факторів, так і зовнішніх (особливостей соціального середовища, найближчого йому соціального оточення) факторів. Оскільки Я-концепція як явище є складною і проявляється у багатьох показниках, то, на нашу думку, саме запропонований комплекс взаємодоповнюючих методик (проєктивних та питальникових) може дати можливість виконати поставлене завдання констатуючого етапу дослідження – вивчити особливості наявної Я-концепції у студентів I курсу та динаміку Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки.

Проаналізуємо детальніше діагностичні методики, що використовувались на кожному з етапів дослідження.

Для визначення особливостей самооцінки особистості на *I етапі* дослідження застосовувалась методика С.А.Будассі. Ми виходим із припущення, що суть самооцінки особистості проявляється у співставленні себе з деяким еталоном. Під впливом зовнішніх умов у даного індивіда виникає деякий еталон, і близькість до цього еталона чи віддаленість від нього (що усвідомлюється самим індивідом) визначає рівень самооцінки. Методика побудована за таким принципом: суб'єкту дається ряд слів, які означають якості особистості. Він повинен передивитись цей список і вибрати 20 слів.

Сконструювати з них свій ідеал за таким принципом: на перші місця помістити найцінніші якості для особистості, а далі, за принципом зменшення значущості, назвати всі інші. Потім ця процедура повторюється, але вже стосовно самого себе. Самооцінка визначалася в результаті вирахування коефіцієнта кореляції рангів Спірмена між результатами рангування в першому і другому випадках за формулою.

Для дослідження локусу контролю студентів нами використовувалась методика діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж.Роттера в адаптації Є.Ф.Бажина, С.А.Голинкіної, А.М.Еткінда [162]. Методика РСК володіє достатнім психометричним обґрунтуванням за критеріями надійності та валідності. Методика є багатомірною шкалою, яка вимірює індивідуальні особливості суб'єктивного контролю над різноманітними життєвими ситуаціями. Автори питальника розробили його, виходячи з принципу ієрархічної структури системи регуляції діяльності. За допомогою цієї методики ми виділили узагальнений показник індивідуального РСК, інваріантний по відношенню до окремих показників діяльності (шкала загальної інтернальності Іо); два показники середнього рівня загальності (шкала інтернальності в області досягнень Ід і шкала інтернальності в області невдач Ін), а також чотири ситуаційно-специфічні показники, які характеризують РСК в таких сферах життєдіяльності, як сімейна (шкала Іс), виробнича (Іп), міжособистісних стосунків (Ім) і ставлення до здоров'я та болю (Із).

Для виявлення рівня самоповаги, було використано шкалу самоповаги М.Розенберга [124;256]. Це питальник, який виявляє глобальне самоставлення. Він складається із 10 тверджень. Показники за питальником пов'язані із депресивним станом, тривожністю і психосоматичними симптомами, активністю у спілкуванні, лідерством, почуттям міжособистісної безпеки. За допомогою цього питальника ми здійснили якісний аналіз отриманих результатів.

Одним з основних методичних прийомів збору дослідного матеріалу на *II етапі* дослідження була проєктивна методика “Дім-Дерево-Людина” (ДДЛ). Те, що ми використали саме цю методику, викликане, зокрема, і необхідністю нейтралізації впливу стратегій самопрезентацій під час дослідження. Проєктивна методика “ДДЛ” дозволяє усунути можливий психологічний захист, що не допускає певні особливості Я-концепції до свідомості, тобто дозволяє проявитись негативній, небажаній самооцінці, яка знаходиться у протиріччі з соціально-культурними стандартами особистості, а також допомагає обстежуваному зняти бар’єр адекватної вербалізації. Вона забезпечує оптимальні умови, за яких людина спонтанно проявляє найбільшу кількість особистісних проблем. Разом з тим “ДДЛ” дозволяє встановити домінуючу проблему кожної особистості.

Графічні методи належать до класу проєктивних і тому дають людині можливість самій проєктувати реальність і по-своєму інтерпретувати її. Тому одержаний результат в значній мірі несе на собі відбиток особистості, її настрою, стану, почуттів, особливостей уявлення, ставлень і т.д. На малюнку відображаються особистісні властивості людини, яка малює, її переживання, ставлення до змісту малюнка, нарешті, її стан. Вважається, що малюнок будинку, дерева і людини – це своєрідний автопортрет особистості, яка малює, тому що в своєму малюнку вона представляє ті риси об’єктів, що в тій чи іншій мірі значущі для неї. При використанні методики “ДДЛ” Р.Беляускайте ми опиралися на оригінальність розробки її процедури проведення та інтерпретації [18].

Згідно з Р.Беляускайте, процедура проведення передбачала як кількісний, так і якісний аналіз. Для кількісної оцінки методики ДДЛ загальноновизнані якісні показники згруповані в наступні симптомокомплекси: 1) незахищеність; 2) тривожність; 3) недовіра до себе; 4) почуття неповноцінності; 5) ворожість; 6) конфліктність; 7) труднощі у спілкуванні; 8) депресивність. Кожен симптомокомплекс складається із ряду показників, які оцінюються

балами. Вираженість симптомокомплексу показує сума балів всіх показників даного симптомокомплексу. Для уніфікації результатів проєктивної методики ДДЛ, ми використали інтерпретаційні схеми.

Цінність методики ДДЛ в контексті нашого дослідження полягає в тому, що з її допомогою нам вдалося розкрити глибинні, можливо, неусвідомлювані детермінанти самовираження, які не можуть відкрито проявитися в прямій комунікації. Одним із джерел при складанні висновку слугували загально визнані значення, якими предмети, тіла, наділяють в ході соціальних взаємодій. Зокрема, певні тілесні типи мають тенденцію асоціюватися із специфічними психічними властивостями. Обстежуваних запитували про їх асоціації, пов'язані із частинами тіла, різними деталями одягу. Другим джерелом важливих даних були символічні цінності, які проєктуються у малюнках. Отже, в кожному окремому випадку, в разі необхідності, проводилась додаткова бесіда із студентом.

Для вивчення особистісної тривожності нами було використано методику незакінчених речень А.Філіпса як методику вербально-проєктивного типу (адаптація А.М.Прихожан).

Всі речення, які входять до методики, поділяються на дві частини. Перші – спрямовані на виявлення об'єктів, областей дійсності, які викликають тривогу. Другі – на виявлення рівня тривожності. Результати дослідження піддавались кількісному аналізу. Корисну додаткову інформацію, зокрема про основні проблеми студентів, наявність та характер конфліктів, ми отримали в процесі якісного аналізу відповідей. Для цього ми проаналізували відповіді у кожному конкретному випадку та зазначили групи студентів, для яких характерні внутрішня напруженість і, як наслідок, емоційна нестабільність, невміння керувати своїми внутрішніми переживаннями чи, навпаки, вміння керувати своїм емоційним станом і поведінкою, що проявляються у змісті закінчень речень.

Діагностика тривожності здійснювалась нами в комплексі з іншими методиками (шкала самоповаги М.Розенберга, проєктивна методика ДДЛ), що дозволило в ході всебічного аналізу конкретних випадків найбільш точно визначити наявність чи відсутність особистісних проблем у майбутніх практичних психологів, співставити їх із результатами всіх використаних методик та зробити відповідні висновки.

Отже, наш діагностичний комплекс включав у себе: 1) методику для дослідження рівня самооцінки С.А.Будассі; 2) методику для дослідження локусу-контролю Дж.Роттера; 3) шкалу самоповаги М.Розенберга; 4) графічну методику “Дім-Дерево-Людина” Дж.Бука; 5) методику незакінчених речень А.Філіпса.

Результати дослідження піддавались якісному і кількісному аналізу. Для порівняння контрольної та експериментальної груп з показників Я-концепції майбутніх практичних психологів ми використовували параметричний статистичний критерій Стьюдента, який розрахований на порівняння двох вибірових середніх значень для незалежних вибірок.

2.2. Аналіз результатів експериментального вивчення Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів

В результаті кількісної та якісної обробки матеріалів констатуючого етапу дослідження, аналізу та узагальнення їх, ми виявили наступні особливості Я-концепції студентів I-го курсу та динаміку Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки.

На *I етапі* дослідження, аналізуючи особливості Я-концепції студентів першокурсників, ми вивчали їх загальну самооцінку. Як зазначалось у § 2.1, співвідношення образу реального Я з уявленням про те, якою людиною хотіла би бути, пов'язане великою мірою з поведінкою та емоційною рівновагою

індивіда. Тому в цілях дослідження нам було важливо вивчити у студентів не тільки особливості реального Я, але й Я – ідеального, виявити ступінь їх розбіжності. Розбіжність між реальним та ідеальним Я може стати джерелом серйозних внутрішньоособистісних конфліктів. При значних відхиленнях самооцінки від адекватної у людини порушується душевна рівновага і змінюється весь стиль поведінки. Студент відчуває значні перешкоди на шляху від свого актуального стану до того, в якому він хотів би знаходитись, що викликає у нього відчуття безсилля, власної неповноцінності, невпевненості в собі. Рівень самооцінки виявляється не тільки в тому, як людина говорить про себе, але і в тому, як вона діє. З іншого боку, не співпадання реального та ідеального Я є джерелом самовдосконалення особистості і прагнення до її розвитку, а також здатності до самоаналізу, особистісної рефлексії. Ступінь задоволення людини життям, суб'єктивне усвідомлення щастя безпосередньо залежить від того, наскільки її досвід, її реальне Я та ідеальне Я узгоджуються між собою. Можна сказати, що багато залежить і від внутрішньоособистісної інтерпретації цієї узгодженості.

Рівень загальної самооцінки ми вивчали за допомогою методики С.А.Будассі, хоча кінцевий результат визрівав у процесі використання всього комплексу запропонованих методик, адже всі вони взаємодоповнюють одна одну. Обстежувані оцінювали самі себе із врахуванням наявності чи відсутності у них відповідних особистісних рис. Студентам пропонувалось із 50-ти слів, які означають риси особистості, зробити вибір в 20 слів і за їх допомогою побудувати: 1) реальний образ Я (рангування за наявністю); 2) ідеальний образ Я (рангування за приємністю).

Після відповідних підрахунків було зроблено висновки про певний рівень самооцінки [162]. Отримані результати представлені в таблицях 2.1 та 2.2.

Таблиця 2.1

Результати дослідження рівня самооцінки студентів I курсу психолого-педагогічного факультету

Рівень самооцінки	Кількість обстежуваних	
	в абсолютних цифрах	у відсотках
Високий	13	26
Середній	16	32
Низький	21	42
Всього	50	100

Таблиця 2.2

Результати дослідження рівня самооцінки студентів I курсу історичного факультету

Рівень самооцінки	Кількість обстежуваних	
	в абсолютних цифрах	у відсотках
Високий	5	10,87
Середній	16	34,78
Низький	25	54,35
Всього	46	100

Як стверджує О.О.Бодальов, оцінки людиною самої себе, як правило, містять інформацію про ті чи інші властивості суб'єкта і його соціальне оточення, та про цінність цих властивостей. Дана методика дає нам лише загальне уявлення ставлення людини до самої себе. І при цьому не враховуються механізми психологічного захисту, орієнтація на соціально-

бажаний результат, а це в свою чергу може приховувати внутрішньоособистісні проблеми, оскільки як і надто висока самооцінка, так і надто низька самооцінка може бути ознакою особистісних проблем. Самооцінка в залежності від свого рівня (середня, висока, низька) може стимулювати чи, навпаки, знижувати активність людини. Аналіз зв'язку між ранговими оцінками якостей особистості, які входять в уявлення студентів про їх Я-образи – ідеальний і реальний, показав наступне. У 42% обстежуваних психолого-педагогічного факультету (ППФ) та 54,35% обстежуваних історичного факультету (ІФ) виявлено слабкий незначний зв'язок між уявленнями студентів про якості свого ідеалу і свої реальні якості, що означає низький рівень самооцінки, який може знижувати рівень соціальних домагань людини, сприяти розвитку невпевненості у власних можливостях, обмежувати життєві перспективи людини. Така самооцінка може супроводжуватись важкими емоційними зривами, внутрішнім конфліктом і т.д. Середній рівень самооцінки в обстежуваних ППФ на 2,78% нижчий, ніж рівень обстежуваних ІФ і становить відповідно 32% у студентів ППФ та 34,78% у студентів ІФ. Адекватне ставлення до себе виступає центральним моментом внутрішнього психічного світу особистості у створенні цілісності та єдності свого Я, усвідомлення своєї самоідентичності.

Як показали результати дослідження, суттєвих відмінностей в обох групах студентів не виявлено, за винятком групи з високим рівнем самооцінки, кількість яких серед студентів ППФ більша на 8 студентів за кількість такої групи ІФ і становить 26% від загальної кількості, тоді як така група студентів історичного факультету – 10,87%.

Перейдемо до даних, які показують особливості локус контролю першокурсників. Студентам було запропоновано 44 твердження, які стосуються різних сторін життя і ставлення до них. Вони оцінювали ступінь своєї згоди чи незгоди з наведеними твердженнями за 6-бальною шкалою. Розподіл балів переводився у стандартні одиниці (стени). Якщо умовно припустити, що межа

інтернальності-екстернальності проходить по лінії 5,5 стена, то показник в 6 та більше стенив свідчить саме про перевагу інтернальних альтернатив локусу контролю, а в 5 і менше стенив – екстернальних. Після опрацювання результатів ми отримали таку картину (див. табл. 2.3 та 2.4).

Таблиця 2.3

Результати дослідження рівня суб'єктивного контролю у студентів І курсу психолого-педагогічного факультету

Рівень суб'єктивного контролю	Кількість обстежуваних	
	в абсолютних цифрах	у відсотках
Екстернальний	40	80
Інтернальний	10	20
Всього	50	100

Таблиця 2.4

Результати дослідження рівня суб'єктивного контролю у студентів І курсу історичного факультету

Рівень суб'єктивного контролю	Кількість обстежуваних	
	в абсолютних цифрах	у відсотках
Екстернальний	38	82,61
Інтернальний	8	17,39
Всього	46	100

Як показують дані, наведені в таблицях 2.3 та 2.4, більшість студентів мало прослідковують зв'язок між своїми діями і значущими для них подіями життя. У них переважає екстернальний рівень суб'єктивного контролю (80% обстежуваних ППФ та 82,61% обстежуваних ІФ). Вони низько оцінюють свою здатність контролювати розвиток подій і вважають, що більшість подій, які

виникають в їхньому житті, залежать від інших людей, зовнішніх обставин і є результатом випадку. Мова йде про більш пасивних і менш дієздатних особистостей, які з легкістю пояснюють свої невдачі браком здібностей.

Що стосується студентів, у яких переважають показники інтернальності (20% обстежуваних ППФ та 17,39% обстежуваних ІФ), то вони переконані, що в будь-який момент здатні вплинути на своє оточення, і, зрештою, завжди самі беруть на себе відповідальність за те, що з ними трапляється. Як правило, це активні і динамічні люди, схильні аналізувати поставлені перед ними завдання і слідкувати за своїми діями, щоб виявити сильні і слабкі сторони як самої ситуації, так і власних вчинків. У випадку невдачі вони, не вагаючись, дорікають собі за недостатньо прикладені зусилля чи недостатню власну настирливість.

Проведене дослідження засвідчує, що суттєвих відмінностей у студентів психолого-педагогічного та історичного факультетів не виявлено.

Як зазначалось у §2.1 для виявлення глобального самоствавлення було використано шкалу самоповаги М.Розенберга. Ступінь самоповаги залежить від співвідношення рівнів успіху і домагань. Чим вище домагання, тим більшими повинні бути успіхи, щоб людина відчувала себе задоволеною. Як правило, у людей із заниженою і адекватною самоповагою тривале незадоволення результатами своєї діяльності знижує її результативність. Завищений рівень домагань, може здійснювати позитивний вплив на поведінку людини, оскільки він передбачає глибоку внутрішню впевненість у своїх можливостях, віру в себе, що допомагає протистояти тривалим невдачам і відсутності визнання.

Як зазначає І.С.Кон, під самоповагою розуміють “...міру прийняття чи неприйняття індивідом самого себе, позитивне чи негативне ставлення до себе, яке впливає із сукупності окремих самооцінок...” [88;71].

Якісний аналіз відповідей показує, що спостерігається суперечлива оцінка студентами своєї особистості. Зокрема 68,14% обстежуваних ППФ та

65,24% обстежуваних ІФ відчувають себе “гідною людиною”, підтверджують факт про те, що “здатні дещо робити не гірше за більшість” (фрази із тверджень), і одночасно дають позитивну відповідь на твердження типу: “іноді я ясно відчуваю свою непотрібність”, “я думаю, що я у всьому поганий”. Це говорить про фрустровану потребу студентів у позитивному ставленні до себе. З одного боку – вони ніби не відчувають для цього підстав, а з іншого – ілюзійне позитивне уявлення про себе допомагає студентам зберегти самоповагу, хоч це породжує внутрішні протиріччя і може бути однією з причин виникнення внутрішнього конфлікту. І як доказ цього – позитивна відповідь 78,27% студентів ППФ та 79,35% студентів ІФ на твердження: “мені б хотілось більше поважати себе”. Це свідчить про їхню невпевненість у собі, в своїх можливостях, у вмінні організувати себе і підтверджує результати, отримані за методикою С.А.Будасі. А низький рівень самоповаги може призвести до того, що реальні особливості особистості (особистісний потенціал) не отримують належного розвитку.

Індивід з низькою самоповагою не розвивається в тому значенні, що він підсвідомо не дозволяє собі прийняти негативну правду, оскільки абсолютизує своє бачення світу і прийняті ним атрибути своїх низьких особистих здібностей (Beck, 1967, Burns, 1989). Якщо він приймає негативну інформацію як таку, що віддзеркалює якості його особистості, він одразу починає робити глобальні узагальнення, розповсюджуючи негативну оцінку на всі атрибути своєї діяльності.

Індивід з високою самоповагою цілком можливо переживає короточасний вибух захисного заперечення негативної інформації відразу після її отримання. Але через деякий проміжок часу він здатний перейти до його раціонального аналізу на відміну від індивіда із низькою самоповагою. Якщо негативна інформація містить раціональне зерно, індивід з високою самоповагою ймовірніше прийме її і зробить відповідні зміни у своїй поведінці, оскільки володіє значними ресурсами. Він зосереджується на

раціональному аналізу загрожуючої інформації, а не на її витісненні (Swann, 1990; Swann & Tafarodi, 1991). Саме тому важливо було проаналізувати рівень самоповаги, оскільки ми вважаємо його одним із індикаторів, які дають уявлення про Я-концепцію особистості в цілому.

Отже, для дослідження особливостей загальної самооцінки ми використовували сукупність методик дослідження. Їх комплексне застосування дозволило отримати суму об'єктивних і суб'єктивних показників, що забезпечило достовірність і об'єктивність висновків дослідження.

На *II етапі* вивчення внутрішньоособистісних проблем ми здійснювали за допомогою проективної методики Дж.Бука “Дім-Дерево-Людина” (ДДЛ) [18]. Як зазначалося у § 2.1, дана методика діагностує цілісні стани особистості, виявляє характеристики, які мають неусвідомлений характер.

Результати кількісного аналізу можна представити у вигляді діаграм (див. рис.2.1 та 2.2).

Діаграми показують процентне співвідношення прояву симптомокомплексів у обстежуваних. Великий відсоток (87% студентів ППФ та 75% студентів ІФ) по такій особистісній проблемі, як незахищеність, може проявлятися у людей внаслідок дезадаптації як стійкого утворення чи як реакції на зміну соціальної ситуації, оскільки відбувається відрив студентів-першокурсників від сімейного середовища, де про них піклувались батьки, де вони відчували себе у безпеці і перехід у нове, зовсім невідоме для них самостійне життя з проблемами, нормами, вимогами. Це є однією з причин, якою можна пояснити наступні високі відсотки таких симптомокомплексів як тривожність (86% у студентів ППФ та 82% у студентів ІФ), відчуття неповноцінності (48% – ППФ та 36% – ІФ). А це в свою чергу породжує у певного відсотка (42% – ППФ та 32% – ІФ) осіб конфліктну поведінку як ознаку неспівпадання своїх планів, можливостей з вимогами, правилами, нормами, які існують у даному середовищі. І, як наслідок, певна кількість обстежуваних (7% – ППФ і 6% – ІФ) в силу постійних невдач проявляє

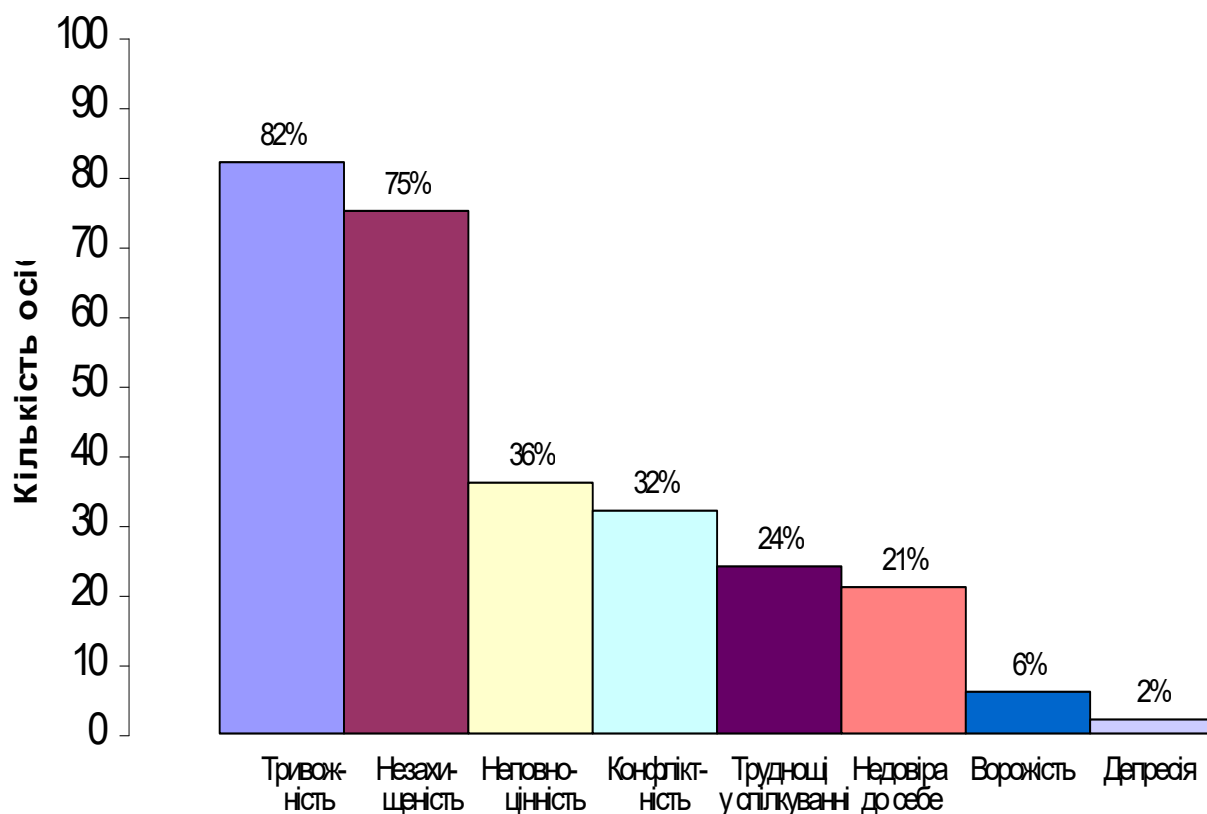


Рис.2.1. Результати вивчення симптомокомплексів у обстежуваних психолого-педагогічного факультету (за методикою Дж.Бука "Дім-Дерево-Людина").

агресивність і ворожість. А частина (2% – ППФ та ІФ) – може впадати у стан депресії та відчаю. Отже, можна побачити, що у значної кількості студентів є внутрішньоособистісні проблеми, які можуть зумовити дизгармонійний розвиток особистості.

Це підтверджують і результати, отримані за методикою незакінчених речень А.Філіпса, за допомогою якої ми досліджували особистісну тривожність студентів (табл. 2.5, 2.6).

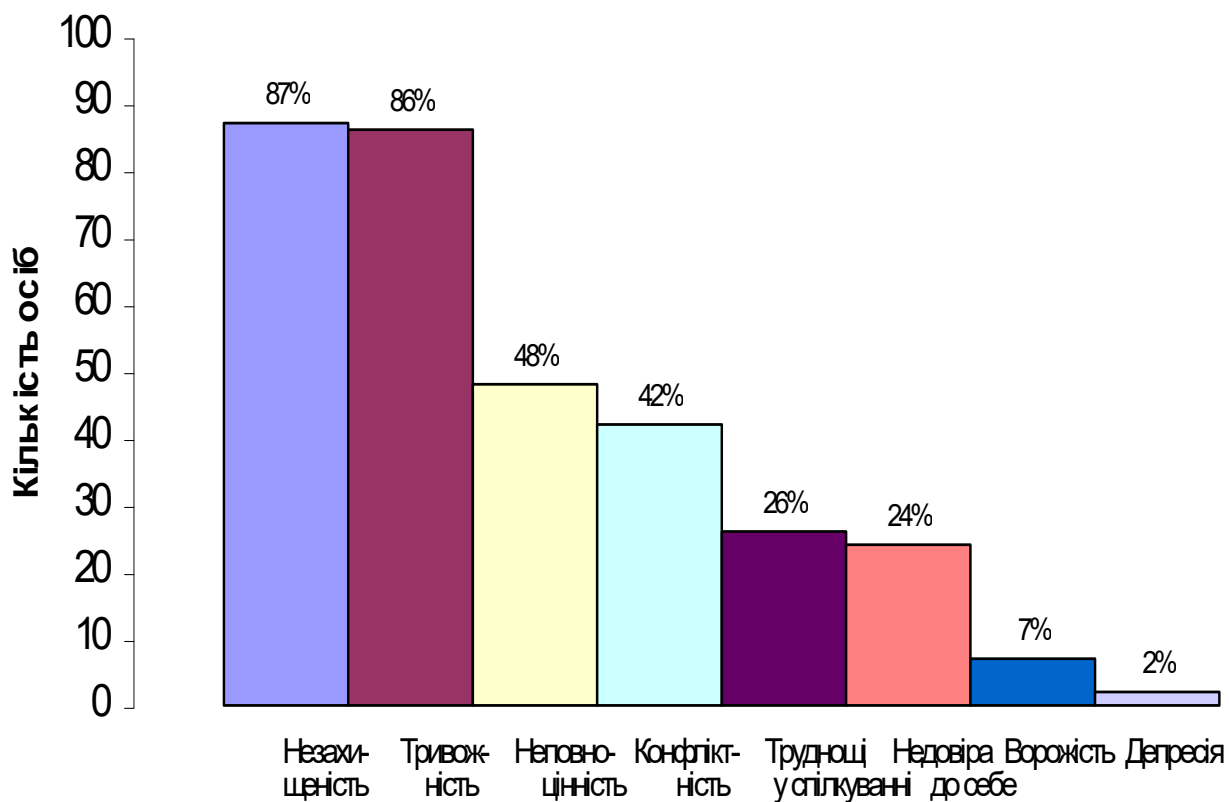


Рис.2.2. Результати вивчення симптомокомплексів у обстежуваних історичного факультету (за методикою Дж.Бука "Дім-Дерево-Людина").

Таблиця 2.5

Результати дослідження особистісної тривожності за методикою незакінчених речень А.Філіпса у студентів психолого-педагогічного факультету

	Кількість обстежуваних	
	в абсолютних цифрах	у відсотках
Наявність особистісної тривожності	29	58
Відсутність особистісної тривожності	21	42
Всього	50	100

Таблиця 2.6

Результати дослідження особистісної тривожності за методикою незакінчених речень А.Філіпса у студентів історичного факультету

	Кількість обстежуваних	
	в абсолютних цифрах	у відсотках
Наявність особистісної тривожності	30	65,22
Відсутність особистісної тривожності	16	34,78
Всього	46	100

Особистісна тривожність характеризує стійку схильність людини сприймати велике коло ситуацій як загрозові, реагувати на такі ситуації станом тривоги, проявляється в напруженості, занепокоєності, нервозності. У нашому дослідженні відсутність особистісної тривожності спостерігалась лише у 42% обстежуваних ППФ та 34,78% обстежуваних ІФ. Наявність особистісної тривожності була зафіксована у 58% обстежуваних ППФ та 65,22% обстежуваних ІФ, що свідчить про наявність у них тенденції сприймати досить широкий спектр ситуацій як загрозові.

Переходимо до якісного аналізу відповідей на питання. Слід зазначити, що найбільше виявляється тривожність у закінченнях таких тверджень: “Інколи мені здається, що я...”, “Дуже не хочу, щоб...”, “Найбільше мені заважає...”, “Я не рідко ловлю себе на тому...”, “Мені дуже важко...”, “Часто я не помічаю...”. Наявність внутрішнього конфлікту, емоційної нестабільності прослідковується в наступних твердженнях студентів:

– інколи мені здається, що я...: “не надто комунікабельна, а також, що мені все байдуже”, “надто вразлива і беру собі до серця кожну дрібничку”, “зовсім не можу впоратися з тими завданнями, які переді мною поставлені”,

“живу у сні і мені дуже страшно прокидатись”, “так і не адаптуюсь до змін у моєму житті”, та ін.

– дуже не хочу, щоб...: “все моє життя пішло шкереберть, адже в цьому житті я вже дечого та досягнула”, “щось погане сталося в моєму житті”, “я втрачала друзів”, “в мене склалося погане життя”, “з моєю мамою виникали якісь непорозуміння”, “трапилося те, чого я боюсь” та ін.

– найбільше мені заважає...: “моя легковажність, довірливість”, “моя нерішучість, несміливість”, “моє невміння організувати свій час”, “те, що буваю лінива”, “моя закомплексованість”, “те, що я завжди думаю про негативне” та ін.

– я нерідко ловлю себе на тому...: “що сам точно не знаю, чого я більше хочу”, “що все, що я роблю – це замало”, “навіщо я це зробив неподумавши”, “що за будь-яких дрібниць створюю собі зайві проблеми”, “що мене все починає нервувати”, “що не можу вчитися на своїх помилках” та ін..

– мені дуже важко...: “в цьому житті”, “коли мене не розуміють”, “бути самому”, “влитись в колектив”, “боротися за кожну частину свого майбутнього”, “зробити вибір”, “буває, коли подумаю, що в майбутньому мене чекає дуже багато сірих буднів”, “бути одинокою”, “в університеті”, “знаходитись далеко від рідних” та ін.

– часто я не помічаю...: “своїх недоліків”, “коли можу когось образити”, “що сама собі роблю гірше”, “окремих своїх поганих манер і позитивних якостей, які помічають інші”, “що зі мною діється”, “що в цьому світі є щось прекрасне” та ін.

Ці висловлювання говорять про внутрішню напруженість багатьох студентів, їх неврівноваженість, невміння керувати своїми внутрішніми переживаннями. Багато відповідей свідчать про невіру у свої сили, емоційну пригніченість студентів.

Аналізуючи закінчення речень типу: “Труднощі, що постають переді мною...”, “Коли мені не таланить, я...”, “Коли мені доводиться чекати...”,

відмітимо, що 40% студентів ППФ та 42% студентів ІФ намагаються керувати своїми емоційним станом і поведінкою – вказують конкретні способи саморегуляції чи закінчують речення такими висловлюваннями як: “не заважають мені рухатись вперед”, “я намагаюсь вирішувати самостійно”, “я долаю, чого б мені це не вартувало”, “намагаюсь не нервувати і це часто виходить”, “намагаюсь заспокоїтись”, “стараюсь взяти себе в руки” та ін.. У 16% студентів закінчення носили нейтральний характер: “не знаю”, “у мене ніколи не виникає труднощів” та ін.. До того ж, подальші бесіди зі студентами показали, що подібні відповіді в більшості випадків не свідчать про повну емоційну стабільність студента. Закінчення тверджень 44% студентів ППФ вказують на їх афективно загострене реагування на різні ситуації фрустрації. Наприклад, “інколи це виводить мене”, “я постійно нервуюсь”, “це для мене найтяжче”, “я хвилююсь, починаю ходити взад-вперед” та ін.

Аналіз відповідей на запитання студентів ППФ: “Боюсь, що...”, “Мене охоплює сильна тривога...”, “Я хвилююся, коли...”, “Хотілося б мені перестати боятися...”, “Я сильно хвилююся...”, спрямованих на виявлення об’єктів, областей дійсності, що викликають тривогу, дав можливість виділити чотири таких об’єкти. Це власна особистість (“Боюсь, що з мене не вийде нічого путнього”, “Мене охоплює сильна тривога, що я не зможу знайти собі місця в житті”, “Я хвилююсь, коли маю зробити важливий крок” та ін.) – у 64% студентів, навчання (“Боюсь, що не справлюся з навчанням в університеті”, “Хотілося б мені перестати боятися екзаменів”, “Я сильно хвилююся перед іспитами” та ін.) – у 16% студентів. Частково це пов’язане з тим, що дослідження проводилось напередодні першої екзаменаційної сесії у студентів першокурсників. Ряд студентів виділяють загальні проблеми: майбутнє, рідні, друзі (“Мене охоплює сильна тривога за майбутнє України”, “Я хвилююсь, коли хтось із рідних хворіє”, “Хотілося б мені перестати боятися висоти” та ін.) – у 16% обстежуваних. І лише 4% студентів дали нейтральні відповіді (“Нам нема чого боятися”, “Я ніколи не хвилююсь”) (див. рис. 2.3).

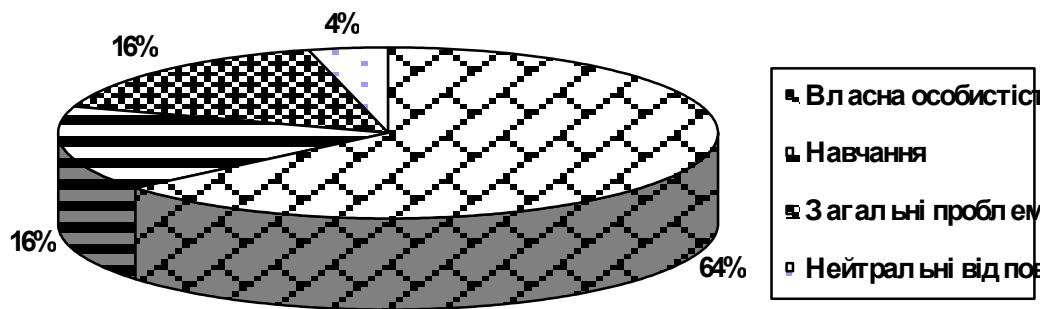


Рис.2.3. Розподіл об'єктів тривоги серед першокурсників психолого-педагогічного факультету

Таким чином, можна стверджувати, що більшість студентів схильні до емоційно від'ємних реакцій на різні життєві ситуації, які несуть загрозу для їх Я (самооцінки, рівня домагань, самоповаги і т.д.), що при несприятливих умовах може обумовлювати наявність невротичного конфлікту, емоційних зривів і психосоматичних захворювань.

Розглядаючи Я-концепцію як інтегративну якість, що характеризується сукупністю індикаторів, за допомогою комплексу взаємодоповнюючих методик ми досліджували п'ять показників: особливості самооцінки, внутрішньоособистісних проблем, рівень самоповаги, суб'єктивного контролю, особистісної тривожності.

Проаналізувавши отримані результати, ми умовно виділили такі групи студентів:

1. Студенти з позитивною Я-концепцією (середній чи високий рівень самооцінки, низький рівень особистісної тривожності, домінування інтернальних тенденцій локусу контролю, відсутність суттєвих внутрішньоособистісних проблем).

2. Студенти, які мають тенденцію до прояву позитивної Я-концепції (наявність чітко виявлених двох показників позитивної Я-концепції, одним із яких є відсутність суттєвих внутрішньоособистісних проблем).

3. Студенти, які мають тенденцію до прояву негативної Я-концепції (наявність чітко виявлених двох показників негативної Я-концепції, одним із яких є наявність суттєвих внутрішньоособистісних проблем).

4. Студенти з негативною Я-концепцією (неадекватна самооцінка, наявність високого рівня особистісної тривожності, домінування екстернальних тенденцій локусу контролю, наявність суттєвих внутрішньоособистісних проблем).

У Додатку А приведено, як приклад, результати обстеження однієї групи студентів першокурсників психолого-педагогічного факультету. Комплексне дослідження Я-концепції студентів I курсу на констатуючому етапі експерименту показало таку картину (див. табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Результати експериментального дослідження Я-концепції особистості студентів психолого-педагогічного та історичного факультетів (у %)

Факультет	Кількість досліджуваних			
	Позитивна Я-концепція	Тенденція до позитивної Я-концепції	Тенденція до негативної Я-концепції	Негативна Я-концепція
Психолого-педагогічний	12	16	30	42
Історичний	10,87	13,04	32,61	43,48

Таблиця показує, що кількість досліджуваних із позитивною Я-концепцією на 30% менша у студентів психолого-педагогічного факультету та на 32,61% – у студентів історичного за кількість студентів у групі із негативною Я-концепцією. А кількість досліджуваних із тенденцією до прояву негативної Я-концепції на 14% більша у студентів психолого-педагогічного

факультету та на 19,57% у студентів історичного факультету за кількість досліджуваних у групі із тенденцією до позитивної Я-концепції відповідно для обох факультетів.

Таким чином, аналіз комплексного дослідження серед першокурсників історичного та психолого-педагогічного факультетів показує, що найбільш чисельною є група студентів із негативною Я-концепцією. Такі студенти не володіють навичками адекватного реагування на різні життєві ситуації, не вміють керувати своїм емоційним станом і поведінкою. Аналіз даних показав, що відмінності у Я-концепції студентів психолого-педагогічного та історичного факультетів статистично не значущі ($t=0,146$). Отже, можна сказати, що якихось специфічних особливостей у Я-концепції особистості студентів – майбутніх практичних психологів – не спостерігається.

До того ж отримані результати спростовують думку, яка є в літературі про те, що професію психолога обирають молоді люди у яких є особистісні проблеми. Як показало наше дослідження, адаптуватись до змін у житті важко і першокурсникам інших факультетів.

Наведемо приклади результатів комплексного вивчення Я-концепції. Оскільки найбільш чисельною є група студентів із негативною Я-концепцією, то наведемо найтипівіші ситуації саме для цієї групи студентів.

Приклад 1.

Обстежувана – Д.Г.О.

За результатами методики С.А.Будассі: $\rho=0,8$ – високий рівень самооцінки.

За результатами методики “Дім-Дерево-Людина” Дж.Бука виявлені проблеми: внутрішня тривога, незахищеність, невпевненість у собі, почуття вини, зневіри, нестача життєвої енергії та ін. (див. Додаток Б).

Методика Дж. Роттера “Рівень суб`єктивного контролю”: загальна інтернальність – 3. Це свідчить про екстернальний рівень суб`єктивного контролю.

Люди з екстернальним рівнем суб'єктивного контролю вважають, що всі події, які виникають в їхньому житті залежать від інших людей, зовнішніх обставин, випадків, від везіння.

За результатами методики незакінчених речень А.Філіпса виявлено наявність тривожності. Аналізуючи закінчення тверджень можна побачити, що об'єктом тривоги є власна особистість.

Шкала самоповаги М.Розенберга: аналізуючи оцінку тверджень, можемо говорити про низький рівень самоповаги.

Аналізуючи результати п'яти методик, можна зробити висновок, що у обстежуваної поряд з високою самооцінкою за результатами методики С.А.Будассі, яка показує лише загальний рівень самооцінки, неспівпадання результатів за іншими методиками вказує на дизгармонійний розвиток Я-концепції даної особистості.

Причину розбіжностей за показниками даних методик можна пояснити процесом дезадаптації як реакцією на зміну соціальної ситуації – неможливістю адаптуватися до нового середовища, вимог, ролей, прийняття правил і норм нової групи, тобто людина стає на порозі нового, самостійного життя, відчуває незвичайний тягар відповідальності за кожний крок, намагається зрозуміти своє призначення. Доказом цього є позитивні відповіді у методиці М.Розенберга на твердження типу: я завжди схильний відчувати себе невдахою; мені би хотілось більше поважати себе; іноді я чітко відчуваю свою непотрібність; іноді я думаю, що я у всьому поганий.

Можливо, таке оцінювання себе пов'язане ще з дитинством, тобто сформоване батьками, рідними відчуття власної слабкості (це видно із малюнка будинку – далеко розміщений будинок, відсутній дим, гілки на дереві опущені донизу). А зіткнення з новими теперішніми умовами призводить ще до більшої невпевненості, почуття власної малоцінності, фрустрації, неможливості адаптуватись до нових умов життєдіяльності. Для обстежуваної характерна і посилена захисна установка, яка також призводить до дезадаптації – людина

поступово перестає довіряти сама собі, знижується рівень контролю і свободи дій за вибором. Все це обумовлює невпевненість в собі, незахищеність, почуття вини, зневіри, нестачу життєвої енергії, які особливо яскраво проявляються в проєктивній методиці “Дім-Дерево-Людина” і є підтвердженням негативної Я-концепції.

Відчуття власної слабкості, нерішучості пов'язане на нашу думку з екстернальним рівнем суб'єктивного контролю, адже приписування відповідальності тільки зовнішнім обставинам, очікування на момент, який би посприяв вирішенню даних проблем, призводить до нерішучості, невпевненості, а це і викликає поганий контакт з реальністю і песимістичний погляд на життя.

Аналізуючи закінчення речень за методикою А.Філіпса, теж знаходимо підтвердження особистісній тривожності, дезадаптації. Зокрема, Д.Г.О. стверджує: “майбутнє здається мені пустинною безоднею; інколи мені здається, що я так і не адаптуюся до змін у моєму житті; боюсь, що кращі часи так і не настануть; більше всього мені заважає моя нерішучість, несміливість; труднощі, що постають переді мною, ніколи не закінчаться; мені дуже важко знаходитись далеко від рідних; хотілося б мені перестати боятися щось зробити по-своєму, а не прислухатись до інших; мої бажання і мрії ніколи не здійсняться” та ін..

Тому високу самооцінку (0,8) у даної обстежуваної за методикою С.А.Будасі, яка лише дозволяє виявити наскільки глибоко проблема проявляється поряд із досить значними проблемами, які виявляються у методиках “Дім-Дерево-Людина”, “Рівень суб'єктивного контролю”, “Методика незакінчених речень”, “Шкала самоповаги М.Розенберга”, можна пояснити проявом у даної обстежуваної комплексу механізмів психологічного захисту, перш за все гіперкомпенсації, яка проявляється, коли потрібно дещо захистити себе від небажаних емоцій, відчуття заспокоєння, не втратити відчуття реальної поведінки і тим самим підвищити самооцінку.

Отже, як бачимо, високий рівень самооцінки не завжди пов'язаний із позитивною Я-концепцією.

Приклад 2.

Обстежуваний – К.Р.Я.

За результатами методики С.А.Будассі: $\rho=0,3$ – низький рівень самооцінки.

За результатами методики “Дім-Дерево-Людина” Дж.Бука виявлені проблеми: незахищеність, внутрішня тривога, надмірна стурбованість силою та владою, втрата мужності, відмова від зусиль та ін. (див. Додаток В).

Методика Дж.Роттера “Рівень суб'єктивного контролю”: загальна інтернальність – 4. Це свідчить про екстернальний рівень суб'єктивного контролю.

За результатами методики незакінчених речень виявлено наявність тривожності. Аналізуючи закінчення тверджень, можна бачити, що об'єктом тривоги є навчання.

Шкала самоповаги М.Розенберга: зустрічаються суперечності у відповідях.

На основі даних результатів ми можемо зробити висновок, що дійсно у даного обстежуваного підтверджується низька самооцінка, адже люди, яким притаманний екстернальний рівень суб'єктивного контролю, покладають відповідальність за всі свої дії та вчинки на інших людей, випадок чи долю. У даного обстежуваного не достатньо виражений внутрішній контроль, який би дав можливість відчувати себе впевненішим, відчувати свою цінність, яка породжує бажання і реальні кроки для досягнення поставленої мети. Звідси і виникає внутрішня тривога, незахищеність. Це підтверджує і аналіз закінчень тверджень за методикою незакінчених речень А.Філіпса. Наприклад, К.Р.Я. стверджує: “інколи мені здається, що я не закінчу університету; коли я порівнюю себе з іншими я думаю; більше всього мені заважає мій ворог; я не рідко ловлю себе

на тому, що я наробив; коли мені доводиться чекати я нервуюся; боюсь, що не здам екзамен”.

А зіткнення з новими теперішніми умовами призводить ще до більшої невпевненості, почуття власної малоцінності, фрустрації, неможливості адаптуватись до нових умов життєдіяльності. Людина поступово перестає довіряти сама собі, знижується рівень контролю і свободи дій за вибором. Все це обумовлює значні причини труднощів у спілкуванні, невпевненість, відмову від зусиль, надмірну стурбованість силою та владою, які особливо яскраво проявляються в проективній методиці “Дім-Дерево-Людина” і є підтвердженням негативної Я-концепції.

Використовуючи вказаний діагностичний комплекс, ми спробували прослідкувати динаміку Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі їх професійної підготовки. У Додатку Д приведено, як приклад, результати обстеження по одній групі студентів III та IV курсів. Порівняльні дані для всіх курсів приведені у табл. 2.8.

Таблиця 2.8

Динаміка Я-концепції особистості студентів-психологів у процесі професійної підготовки (у%)

№ п/п	Групи	Кількість досліджуваних		
		I курс	III курс	IV курс
1	Позитивна Я-концепція	12	13,04	15,22
2	Тенденція до позитивної Я-концепції	16	19,56	34,78
3	Тенденція до негативної Я-концепції	30	34,78	23,91
4	Негативна Я-концепція	42	32,61	26,09

Як свідчать дані табл. 2.8, у студентів III курсу порівняно з першокурсниками найменш чисельною залишається група студентів із позитивною Я-концепцією – 13,04%. Зменшується порівняно із першим курсом група студентів із негативною Я-концепцією – на 9,36%, що є позитивним моментом у становленні особистості майбутнього спеціаліста. Зростають на 3,5% група студентів із тенденцією до позитивної Я-концепції і на 4,78% – із тенденцією до негативною Я-концепцією.

Аналіз навчального плану підготовки практичних психологів показує, що починаючи з III курсу переважають дисципліни практичного спрямування і студенти активно залучаються до різних психокорекційних і тренінгових програм, що і є, на нашу думку, однією із важливих причин зменшення кількості студентів із симптомами негативною Я-концепції, хоча це припущення вимагає більш детального вивчення.

Результати показали, що ситуація на IV курсі дещо змінюється у порівнянні із III курсом. Лише на 2,18% зростає кількість студентів із позитивною Я-концепцією. Проте зменшується кількість студентів із негативною Я-концепцією – на 6,52% і тенденцією до негативною Я-концепції – на 10,87%. Зростає кількість студентів із тенденцією до позитивної Я-концепції – на 15,22%.

Виявлена динаміка Я-концепції особистості практичного психолога лише констатує сам факт і, звичайно, вимагає детального дослідження факторів впливу на цей процес.

Разом з тим вважаємо, що зафіксована особливість Я-концепції особистості у студентів IV курсу порівняно з попередніми не може задовільняти, оскільки майже половина випускників – практичних психологів характеризуються негативними проявами Я-концепції, що може завадити їм у майбутньому стати висококваліфікованими спеціалістами.

Отримані нами результати підтверджують і дослідження, проведені раніше. Так, Ю.Г.Долінська, проаналізувавши динаміку самоактуалізації

особистості майбутнього практичного психолога, вказує на необхідність пошуку шляхів активізації цього процесу.

Отже, проведені дослідження та аналіз літератури засвідчує корисність та доцільність вивчення психологічних умов гармонізації Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у ході професійної підготовки.

Якщо ж активізувати процес особистісного саморозвитку студентів, забезпечити їх засобами самопізнання, сформувати навички емоційної та поведінкової саморегуляції, то це може дещо стабілізувати і гармонізувати психологічний стан студентів, знизити їх емоційну напруженість, внутрішню та зовнішню конфліктність, закріпити почуття власної гідності, впевненості в собі і сформувати позитивну Я-концепцію.

Це і є метою формуючого експерименту. Оскільки, як зазначалось вище, важливою умовою особистісного становлення майбутнього практичного психолога є його Я-концепція, яка передбачає цілісне, без протиріч уявлення особистості про себе, позитивне самосприймання і ставлення до оточуючих, а також відносну автономність особистості – впевненість у собі, своїх можливостях, здатність до самостійної поведінки.

Висновки до 2 розділу

1. Я-концепція – складне інтегративне явище, яке проявляється у багатьох показниках. Лише використання комплексу взаємодоповнюючих методик: проєктивних та питальникових, може дати об'єктивні результати.

2. Організація експерименту забезпечила комплексне дослідження значущих показників Я-концепції особистості студентів I курсу. Запропонована діагностична програма дала можливість одержати результати, які дозволили зробити точні висновки щодо особливостей Я-концепції студентів.

3. Констатуючий експеримент показав, що найбільш чисельною є група студентів із негативною Я-концепцією. До того ж відмінності у параметрах Я-

концепції студентів психолого-педагогічного та історичного факультетів статистично не значущі.

4. Я-концепція особистості майбутнього практичного психолога – студента-першокурсника характеризується дизгармонійністю, що може проявлятися у неадекватній самооцінці, екстернальному локусі контролю, особистісній тривожності, почутті неповноцінності і фрустраціях.

5. Вивчення динаміки Я-концепції особистості студентів-психологів у процесі професійної підготовки показало, що впродовж навчання у вузі кількість майбутніх психологів-практиків із позитивними проявами Я-концепції зростає. Проте половина випускників практичних психологів все ж характеризується проявами негативної Я-концепції, що зумовлює необхідність виявлення психологічних умов гармонізації Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів та пошуку шляхів активізації цього процесу у ході професійної підготовки спеціаліста.

Зміст другого розділу дисертації відображено у таких публікаціях автора:

1. Андрійчук І. Проблема гармонізації Я-концепції майбутніх практичних психологів // Економіка освіти: Збірка наукових праць НДУ “Економіка вищої освіти НДІ Вищої освіти АПН України. – Том 1.– Тернопіль: Економічна думка, 2001. – С.250-253.

2. Андрійчук І.П. Дослідження особливостей Я-концепції майбутніх практичних психологів // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – №8. – С.11-14.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ГАРМОНІЗАЦІЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Мета, завдання та основні положення формуючого експерименту

Початок навчання у вищій школі є для студента ситуацією незнайомою і, з огляду на соціально-психологічний її аспект, потенційно загрозливою. Це зумовлено недостатньою орієнтацією вчорашнього школяра в соціально-психологічному просторі нової для нього навчальної організації. Проблема полягає не тільки в тому, щоб сприйняти і зрозуміти існуюче середовище, а й прийняти його на емоційно-особистісному рівні, знайти в ньому новий особистісний смисл.

Результати констатуючого етапу дослідження засвідчили, що Я-концепція у більшості майбутніх практичних психологів не досягає того рівня розвитку, який забезпечує успішне становлення особистості професіонала у майбутньому. У зв'язку з цим постає питання про створення умов для її оптимізації, формування позитивних її характеристик. На нашу думку, для реалізації цього завдання найбільш доцільним є гуманістично зорієнтований підхід, основну цінність якого становить особистість.

Тому *метою* формуючого експерименту стало створення та апробація психолого-педагогічної моделі формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів, перш за все через активізацію процесів самопізнання, самоаналізу, особистісного саморозвитку та формування навичок емоційної та поведінкової саморегуляції.

Для досягнення поставленої мети були визначені такі *завдання*:

1. Активізувати самопізнання, розвиваючи потреби в пізнанні себе, інтерес до власної особистості, ціннісне ставлення до власних емоційних переживань.
2. Розвивати навички рефлексії.
3. Підвищувати рівень прийняття себе, закріплювати відчуття власної гідності, впевненості в собі.
4. Знижувати внутрішньоособистісні суперечності та емоційну напругу.
5. Розвивати навички внутрішнього самоконтролю.
6. Формувати мотивацію самовдосконалення та саморозвитку.

При визначенні особливостей і умов формування позитивної Я-концепції студентів, ми виходили з того, що цей процес буде ефективним за умов активізації всіх її структурних компонентів: когнітивного, емоційно-оцінного та поведінкового. Передумовою особистісного зростання індивіда, що забезпечує цінність усвідомлення свого Я; умов, у яких воно існує; потреб, які воно намагається реалізувати та оцінку власних можливостей і цінностей, котрі спонукають Я до активних дій – є *процес самопізнання*. Як зазначають Н.В.Чепелєва та Н.І.Пов`якель, самопізнання необхідне для формування психологічної рефлексії, яка є основою професійної культури психолога та його постійного самовдосконалення, оскільки дає можливість майбутньому психологу коригувати власні недоліки, розвивати професійні здібності, якості, інтереси і, як наслідок, повніше реалізувати себе у своїй професійній діяльності [204].

Вміння оцінити себе, дати аналіз своїм якостям характеру та особливостям поведінки дуже важливе для діяльності практичного психолога. Ми розглядаємо самопізнання не лише як усвідомлення з метою ефективнішої взаємодії із зовнішнім світом, але і як основу особистісного зростання індивіда, яке є обов`язковою умовою успішної професійної підготовки майбутнього психолога та формування його професійно-психологічної культури. З цієї точки зору процес самопізнання повинен поєднувати в собі самоусвідомлення

індивіда як суб`єкта взаємодії та пізнання як суб`єкта професійної діяльності з самоперебудовою змісту розуміння, рефлексії та управління чуттєво-предметною діяльністю. Ми намагалися оптимізувати умови розвитку особистісного самопізнання шляхом включення у навчальний процес діяльності студента засобів і прийомів безпосереднього та опосередкованого самопізнання, розвитку здібностей до самостереження, рефлексії, самоаналізу і самоконтролю та ін.

На думку А.Маслоу, педагоги повинні активізувати процес саморозвитку у дитини з низьким рівнем самоповаги, з незадоволеною потребою в любові та прийнятті зі сторони інших людей, з відчуттям небезпеки навколишнього світу [107]. Тому одним із завдань формування позитивної Я-концепції особистості є *підвищення рівня самоповаги і прийняття себе*.

Як показав аналіз літератури, *формування позитивних установок* на власну поведінку допомагає досягти хороших результатів. Найбільш вагомо подібні впливи відчуються у формуванні базових структур особистості, таких як Я-концепція. Свідоме чи напівсвідоме сприймання людиною себе як цінності, сприяє самоповазі, вибору соціально бажаної альтернативи поведінки, гарантує більш чи менш гармонійне ставлення до себе та оточуючих. Самоприйняття, або адекватний образ Я особистості при загальній позитивній установці на себе є необхідною умовою для позитивних змін і реалізації можливостей саморозвитку [50].

Високий рівень самоприйняття визначає успішність будь-якої діяльності, соціальної адаптації, саморегуляції й розвитку особистості. Самоприйняття – це адекватне сприйняття і ставлення до себе при загальній позитивній установці на свою особистість і усвідомлення цінності свого існування як такого. Адекватне ставлення до себе виступає центральним моментом внутрішнього світу особистості у створенні цілісності свого Я.

Одним із засобів надання допомоги студентам у розв'язанні їх особистісних проблем є *зміна їх Я-концепції у позитивному напрямі*. У

розробці корекційної програми вихідними були наступні міркування. Завдяки тому, що сам процес корекції Я-концепції включає вироблення у студентів умінь аналізувати власні переживання та поведінку, у них поступово може підвищуватися рівень усвідомлення власних особистісних якостей, емоційних станів, розуміння причин, що викликають ті чи інші переживання, почуття. Внаслідок цього студент починає глибше розуміти себе і свідоміше ставитись до себе, що в свою чергу сприяє виникненню упевненості в собі, почуття самоповаги. Такі позитивні зміни у самоприйнятті студента можуть актуалізувати його здатність і потребу у належному прийнятті інших, що стає сприятливим ґрунтом для вироблення навичок саморегуляції власних емоційних станів, переживань, для утворення адекватної реальній ситуації установки поводитись належним чином.

Суттєвою, серцевинною особливістю прийняття є позитивність, позитивна забарвленість та безумовність. Також важливий аспект прийняття зумовлений вірою у можливості позитивної зміни себе й іншого. Позитивність і безумовність прийняття виявляються в турботливому ставленні – такому, що підтримує, допомагає. Ми вважаємо, що *оптимізація міжособистісних взаємин у системі “студент – викладач”* – це ще одна умова формування позитивної Я-концепції. Ця оптимізація базується на таких трьох основних установках з боку викладача: 1) описується термінами “істинність”, “відкритість”; 2) “заохочення”, “прийняття”, “довіра”; 3) “емпатичне розуміння” (К.Роджерс).

Розуміючи Я-концепцію як продукт самосвідомості людини, механізмом якого є “проекція соціальних стосунків всередину особистості ” (Л.С.Виготський), найближчою для нашого розуміння є позиція В.І.Юрченка, який вважає, що через механізм оптимізації міжособистісних взаємин у системі “студент-викладач” можна ефективно впливати на формування позитивної Я-концепції майбутнього вчителя в умовах вузу. Під “оптимальними” він розуміє такі взаємини між викладачами і студентами, які є “особистісно-гуманними: забезпечують дотримання психологічних умов для самоствердження і

самореалізації студентом себе як особистості, створюють сприятливий емоційно-психологічний клімат, який викликає почуття психологічної захищеності, знімають надмірне хвилювання і напругу в ситуаціях випробування, знижують рівень особистісної та реактивної тривожності студента, виробляють адекватне емоційно-позитивне оцінне ставлення викладача і студента один до одного” [218;104].

Підсумовуючи розгляд поставлених нами завдань, ми вважаємо, що можливість реалізувати їх в практиці підготовки майбутніх практичних психологів може забезпечити особистісно зорієнтоване навчання.

Відомо, що традиційна освіта, яка переслідує цілі функціональної освіченості людини, використовує особистість саме в ролі засобу, опирається на механізми мотивації, ціннісної орієнтації як на свого роду рушійні сили досягнення заданих ззовні цілей. Розвиток цих особистісних “механізмів”, “функцій” здійснюється в даному випадку попутньо, в тих аспектах, в яких вони стають необхідними для соціальної орієнтації індивіда. Як зазначає В.В.Рибалка, сучасна школа поступово переорієнтовується на розвиток особистості в учнів. Однак цьому процесові поки що бракує цілеспрямованості, науково-методичного забезпечення. Тому процес “особистісної” перебудови, персоналізації навчально-виховної роботи відбувається спонтанно, повільно, неефективно [165].

Викладемо специфічні закономірності особистісно зорієнтованого навчання у порівнянні із традиційним навчанням, орієнтованим на знання (С.І.Подмазін, В.В.Серіков, І.С.Якиманська).

1. Якщо при проектуванні традиційного навчання предметом проєктивної діяльності є фрагмент змісту цього навчання і його діяльнісно-процесуальне забезпечення, то при особистісно зорієнтованому навчанні елементом проектування стає не фрагмент матеріалу, а подія в житті особистості, яка дає їй цілісний життєвий досвід, в якому знання – це його частина.

2. Проектування навчання стає спільною діяльністю студента і викладача. Таким чином, діалог тут виступає не як запланована ситуація на навчальному предметі, а як спосіб життєдіяльності суб`єктів навчання.

3. Немає принципової різниці між змістовим і процесуальним аспектами навчання: процес (діалог, пошук, гра) стає джерелом особистісного досвіду.

4. Навчання втрачає традиційні для нього риси штучності та зовнішньої регламентації й наближається до природної життєдіяльності людини.

5. Відповідно і взаємодія учасників навчальної діяльності втрачає формальність і функціоналізм та набуває рис міжособистісного, міжсуб`єктного спілкування. В силу цього викладач виступає як особистість, а не як функціонер, оскільки його внутрішній особистісний світ стає частиною змісту освіти.

6. Розвиток Я іде через “своє інше”, через діалог; засвоюється не фрагмент цілісної життєдіяльності (знання і вміння), а сама ця цілісність, що передбачає імітаційно-ігрове відтворення життєвих ролей і ситуацій.

Отже, особистісно зорієнтоване навчання розглядає механізми особистісного існування людини – рефлексію, вибірковість, відповідальність, автономність та ін. – як самоціль освіти, досягненню якої в кінцевому результаті підпорядковані його змістові та процесуальні компоненти. При цьому ефективність засвоєння власне предметного змісту зростає завдяки тому, що цей зміст, набуваючи тепер якісно нову особистісну суть, виступає як зміст і середовище становлення особистісного досвіду індивіда.

Дослідження феномена особистісно зорієнтованого навчання, визначення його суті та можливих шляхів становлення почалось у сфері психології на початку ХХ століття (Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн, А.Н.Леонт'єв, Г.С.Костюк). Сьогодні в цьому напрямку плідно працюють І.С.Якиманська, С.В.Бондаревська, І.Г.Єрмаков, М.В.Кларін, А.В.Киричук,

А.Я.Савченко, В.В.Серіков, О.В.Сухомлинська та ін. Необхідність реформування системи освіти в Україні у цьому напрямі також підкреслюють багато авторів: Г.А.Балл, І.Д.Бех, А.П.Валицька, Н.Л.Коломінський, С.М.Косолапов, В.С.Лутай, С.Д.Максименко, Г.А.Овчинніков, В.П.Подвойський, С.І.Подмазін, В.В.Рибалка, Л.В.Сохань, В.І.Шинкарук та ін.

Особистісно зорієнтоване навчання розуміється спеціалістами як органічне поєднання навчання і учіння – індивідуально значущої діяльності окремого суб'єкта, в якому реалізується досвід його життєдіяльності. Суть навчального процесу, згідно з особистісно зорієтованим підходом, як стверджує В.В.Серіков, полягає у створенні таких умов для навчання особистості, щоб розкрити і максимально розвинути усі сторони особистості, її здібності та інтереси, створити умови для її самореалізації. Необхідно розглядати людину як складну систему, яка саморозвивається. Отже, не нав'язувати особистості шляхи її розвитку, а створювати якнайбільше умов і можливостей для її саморозвитку в рамках соціокультурних норм і гуманістичних моральних цінностей (В.В.Серіков).

Дослідження І.С.Якиманської показують, що для розуміння особистісно зорієтованого навчання важливими є такі позиції:

- особистісно зорієтоване навчання повинно забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості учня, виходячи із вияву його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнавальної та предметної діяльності;

- зміст освіти, її засоби і методи підбираються і організуються так, щоб учень міг проявити вибірковість до навчального матеріалу, його виду і форми;

- критеріальна база особистісно зорієтованого навчання враховує не тільки рівень досягнутих знань, умінь, навичок, але й сформованість певного інтелекту (його властивості, якості, характер вияву);

- особистісно зорієтоване навчання будується на принципах варіативності, тобто визнанні різноманітності змісту і форм навчального

процесу, вибір яких повинен здійснюватись вчителем із врахуванням цілі розвитку кожної дитини, його педагогічної підтримки у пізнавальному процесі, різних життєвих ситуаціях [218].

С.І.Подмазін, узагальнюючи і підсумовуючи основні суттєві ознаки особистісно зорієнтованої освіти, виділяє ще такі:

1. Поняття освіти трактується як континіум навчання, учіння, виховання, самовиховання, соціалізації, тобто як єдність всіх процесів, які розвивають, пристосовують, формують – “утворюють” особистість.

2. Для гармонійного розвитку особистості і суспільства потрібна соціокультурна адекватність ціннісних систем і постійна трансформація цінностей, яка врівноважує суперечність між тим, що потрібно суспільству і тим, що потрібно індивіду [144].

Отже, на основі аналізу літератури можна виділити такі вихідні положення особистісно зорієнтованого підходу:

1. Особистість як психологічна категорія відображає унікальну сферу освіти і в цьому значенні виступає як її специфічна ціль.

2. Подібно до того, як людина у навчальному процесі оволодіває досвідом застосування знань, способами вирішення пізнавальних і практичних завдань, творчим досвідом, вона повинна оволодіти і досвідом “бути особистістю”, тобто досвідом виконання специфічних особистісних функцій (вибірковості, рефлексії, самореалізації, соціальної відповідальності та ін.).

Отже, створення умов, які сприяють тому, щоб при засвоєнні будь-якого компонента змісту освіти розвивалась сфера особистісних функцій індивіда, – так в найбільш загальному вигляді можна визначити *мету* особистісно зорієнтованого навчання. А визнання студента головною діючою фігурою всього навчального процесу складає, на нашу думку, *суть* особистісно зорієнтованої педагогіки. Освіта, орієнтована на розвиток особистості, – це особливий вид освіти. І хоча вона органічно пов’язана з іншими напрямками освітньої діяльності, але не замінюється ними. Цей вид освіти складніший за

організаційно-структурними характеристиками і психологічними механізмами. Його мета – розвиток особистості. У різних наукових школах це останнє поняття інтерпретується по-різному. У нашому випадку мова йде про розвиток здатності бути особистістю: вибирати життєвий зміст і принципи, приймати рішення, відповідати за свої слова і вчинки, бути самостійним, внутрішньо вільним, ініціативним і творчим, володіти собою. Тобто здійснювати особистісні дії. У виконанні цих особливого роду дій внутрішньої самоорганізації індивіда і полягає призначення особистості, її функцій (Б.С.Братусь). Ці функції, по суті, і складають моральне ядро особистості, потенціал її розвитку, соціалізації.

Формування позитивної Я-концепції особистості майбутнього практичного психолога полягає у теоретичному і практичному оволодінні студентами психологічними знаннями та вмілому застосуванні набутих знань у реальних життєвих та професійних ситуаціях, у пізнанні себе як особистості та свого рівня самоактуалізації з метою особистісного зростання.

Достатньо високий рівень саморегулювання поведінки об'єктивно проявляється в тонкості, диференційованості та адекватності всіх усвідомлюваних форм поведінки, вчинків, вербальних проявів і корелює з високим рівнем розвитку самосвідомості. “Найбільш складні форми саморегулювання виникають і як заключний етап формування зрілої особистості, особистості, яка усвідомлює себе саму” [144].

Процес формування позитивної Я-концепції як розкриття нею свого природного потенціалу, своїх талантів і можливостей є результатом як внутрішньої роботи над собою, так і впливу сукупності соціальних, психологічних, педагогічних та інших факторів довкілля. Він тісно пов'язаний з особистісною зрілістю індивіда, зокрема з такими її проявами як мотивація досягнення самоставлення, життєві установки, здатність до встановлення тісних міжособистісних стосунків [61].

Отже, основним принципом розробки системи роботи з формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів, як зазначалось раніше, є визнання індивідуальності студента, створення необхідних і достатніх умов для його розвитку. Індивідуальність розглядається нами як неповторна особливість кожної людини, яка протягом життя здійснює свою життєдіяльність як суб'єкт розвитку.

При розробці формуючого експерименту ми виходили з таких *теоретичних положень*:

- орієнтація на цінність *особистісного досвіду* як важливого компонента змісту освіти;
- активізація *суб'єктності* як умова становлення зрілої особистості;
- стимуляція *осмисленого учіння* в процесі навчальної діяльності;
- реалізація *суб'єкт-суб'єктної взаємодії* викладачів і студентів в практиці навчально-виховного процесу.

Цільові, змістові, процесуальні характеристики освіти повинні розроблятися у відповідності з цілісним концептуальним уявленням про суттєві риси особистісно зорієнтованого навчання, основу якого, за нашим припущенням, складає такий спосіб засвоєння змісту освіти суб'єктом, при якому відбувається своєрідне “зняття” об'єктивного значення матеріалу і виявлення в ньому суб'єктивного змісту особистісно стверджуючих цінностей.

Відповідно до цього у зміст освіти входить новий вид досвіду – досвід бути особистістю, особистісний досвід. Це досвід виконання особистісних функцій, зміст яких може бути представлений по-різному, в залежності від того, яке уявлення про природу особистості має проектувальник такої освіти. В найзагальнішому вигляді – це досвід обдуманого та рефлексуючої поведінки у житті.

Тому перше положення, яке лежить в основі формування позитивної Я-концепції є *орієнтація на цінність особистісного досвіду як важливого компонента змісту освіти*. Він відзначається своєрідністю, оскільки не може задаватися за допомогою традиційних програмно-методичних засобів, а існує лише у формі міжсуб'єктного. Склад і структура цього досвіду не продиктовані повністю вивченим навчальним матеріалом, а обумовлені внутрішніми колізіями особистісного розвитку суб'єктів навчального процесу. Оволодіння цим досвідом проявляється не в предметних знаннях і вміннях, а в формі особистісних світоглядних диспозицій, ціннісних орієнтацій вистражданого особистістю життєвого змісту, який став невід'ємною суттю її Я-концепції. Таке поєднання навчального процесу з рефлексивними внутрішніми пошуками особистості, яка розвивається, викликає і відповідне прийняття студентом “проблем викладача”, тобто зміст матеріалу і тих вимог, які об'єктивно витікають із суті навчальної діяльності.

Як вихідну одиницю особистісного досвіду можна розглядати дію суб'єктивації, вироблення суб'єктивного способу життєвої ситуації, в якій знаходиться особистість, її оцінки, ідентифікації з якимисьь особистісно “утвердженими” нормами, із особистісним досвідом, який склався раніше. Важливо підкреслити, що особистість оцінює саме свою життєву ситуацію, а не просто знання чи навчальне завдання. Це передбачає входження суб'єкта в специфічну особистісно-розвиваючу навчальну ситуацію. В її структурі В.В.Серіков виділяє: а) життєву проблему, деяку подію в житті особистості; б) викладача – носія особистісного досвіду як специфічного виду змісту освіти; в) студента, який відчуває потребу в особистісному саморозвитку і відповідний до цього дефіцит особистісного досвіду в тій сфері, де він хотів би себе реалізувати; г) “факторне поле” особистісно зорієнтованої ситуації – особистісно значуща життєдіяльність (її фрагмент, проблема), при виконанні якої актуалізуються особистісні функції студента; д) процесуальні компоненти ситуації – завдання різної предметної природи з особистісним контекстом,

система діалогів з носієм особистісного досвіду, ігрова імітація соціального простору особистісної самореалізації (ролі, конфлікти, сподівання, стосунки з референтами іншого досвіду та ін.) [183].

Які ж засоби можуть призвести студента до ситуації, яка спонукає його вибирати ціннісні основи власної поведінки, шукати суть того, що відбувається, рефлексувати власну поведінку, приймати відповідальні рішення? Прямої відповіді на це запитання нема, хоча в тій чи іншій мірі психологи та педагоги ведуть про це мову. Необхідно, щоб виховний процес набув “форму діалогу двох суверенних суб’єктів” (В.І.Слободчиков), щоб виникло “протиріччя наявного і бажаного” для суб’єкта (В.Г.Асєєв), розходження уявлень про себе бажаного і про себе реального (З.І.Рябікіна), щоб він почав “пошук свого місця і позиції” (Т.А.Артьомова). Ця ситуація повинна володіти “унікальною індивідуальністю”, значення якої може бути осмислене лише через контекст, який вона має для особистості. Суб’єкт при цьому може переживати фрустрацію, свого роду стрес, намагатись проектувати свої установки на іншого (О.О.Бодальов). Створюючи таку ситуацію, педагог утримується від зовнішнього покарання, стимулює неприйняття вихованцем деяких форм власної поведінки (Ю.М.Орлов). Виникає можливість поспробувати, випробувати себе, проявити ініціативу і вміння підкоритись забороні (К.А.Абульханова-Славська). Вихованець входить в сферу обмінів і ставлень з іншою людиною, “вписується в соціальну систему, щоб зайняти в ній місце, яке належить йому одному” (Б.Доре). У цій ситуації особистість, що розвивається, набуває досвід самооцінювання і самоповаги, вміння долати життєві труднощі, оцінювати життєву ситуацію і себе в ній, оволодівати своїми емоціями, вмінням зрозуміти і прийняти іншого, не загубивши при цьому себе самого (Д.В.Рязанова).

У найзагальнішому вигляді можна виділити дві форми звернення до особистісного досвіду студента: 1) безпосереднє обговорення із студентами їх особистісних проблем, а також гуманітарних проблем дисципліни, яка

вивчається – проблем екології, життєзабезпечення і відповідальності людини, філософії душі і тіла, світобачення і методології науки; таке обговорення має форму відому викладачам “виховної ситуації” на занятті, яка має в даному випадку особистісний контекст; 2) опосередкована поведінка студентів до усвідомлення і обдумування цих проблем через різні способи створення особистісно зорієнтованої педагогічної ситуації; серед таких способів – діалог, імітаційне моделювання, гра, життєві парадокси, розумова діяльність, проектування та ін..

Власне особистісним процесом є не засвоєння знань як таких, а виділення із масиву інформації власного, особистісного знання; не засвоєння запропонованої ззовні оцінки, а побудова власного оцінного судження; не виконання заданої діяльності, а вироблення її індивідуального стилю, способу самовираження через цю діяльність.

До особистісних (рефлексивних) дій студента, які свідчать про становлення його внутрішнього особистісного досвіду, можна віднести:

- домагання на певний результат, навчальне досягнення, ступінь труднощі вибраного завдання;
- оцінка подій, які вивчаються, цілеспрямований пошук таких аспектів матеріалу, які б дозволили студенту заявити про своє ставлення до них, про власну позицію стосовно того, що вивчається;
- самостійне прийняття рішень, створення життєвих програм, моделювання, “програвання” власного життєвого шляху;
- виявлення власних проблем, пов’язаних із дефіцитом певного досвіду, знань, навичок, впевненості, особистісних якостей;
- регуляція власних переживань, внутрішніх колізій, адекватні висновки із життєвих ексцесів;
- пошук життєвого змісту, самовизначення щодо різних життєвих цінностей.

Фактично функції особистості в навчальному процесі полягають у планомірному конструюванні на основі педагогічного спілкування власної життєдіяльності, її актуальних і перспективних структур картини світу. Останнє забезпечується суб'єктно-творчим засвоєнням змісту освіти. Становлення студента суб'єктом навчальної діяльності означає послідовне сходження його від ситуативно залежної поведінки до позаситуативної самоорганізації, при якій “теперішнє опосередковується проектами майбутнього”.

Для того, щоб окрема людина була суб'єктом певного виду діяльності, вона має усвідомлювати особистісно значущу ціль цієї діяльності (С.І. Подмазін). Звідси випливає, що якщо ми хочемо включити особистість у навчально-виховний процес, вона повинна побачити в цьому певну значущість. А тому друге положення формуючого експерименту є *активізація суб'єктності як умова становлення зрілої особистості*. Студент повинен бути здатним до особистісного самовизначення і саморозвитку, вміти ставити перед собою певні цілі, знаходити і вибирати необхідні способи їх досягнення, відповідально приймати рішення, послідовно їх організовувати, критично оцінювати результати і закріплювати їх в індивідуальному досвіді. Власне, більш чи менш успішний рух суб'єкта від наявного образу Я до бажаного Я ідеалу і складає саму суть освіти особистості. Розвиток здібностей студента – основне завдання особистісно зорієнтованої педагогіки, і “вектор” розвитку будується від студента до визначення психологічних впливів, які сприяють його розвитку. На це повинен бути спрямований весь навчально-виховний процес.

Суб'єктність в навчальній діяльності розглядається нами у зв'язку із специфічним предметом цієї діяльності, який полягає в самозміні суб'єкта, як особлива лінія поведінки, яка виражається у самостійності, що проявляється при виборі стратегії вирішення, в рефлексії, самооцінюванні ходу і результатів вирішення, в емоційності та креативності, які породжуються зустрічами із

вибраним предметом. Це вклад у предметно-пізнавальну діяльність загального когнітивного та емоційного стилю діяльності, її естетичних компонентів, способів самореалізації.

Суб`єкт-суб`єктне спілкування не замінює, зрозуміло, всієї різноманітності функцій навчального процесу, але воно відіграє роль специфічного механізму формування особистісного досвіду. Провідною характеристикою ситуацій такого спілкування виступає сприймання партнера в його самозначущості, тобто не як засіб для чогось, а як спілкування зрілої особистості.

Тільки при наявності дидактичного забезпечення, яке реалізує принцип суб`єктності навчання, можна говорити про побудову особистісно зорієнтованого процесу. Джерело суб`єктності пов`язане із виникненням здатності студента перетворювати власну життєдіяльність в предмет практичної зміни. Активізація навчально-виховної діяльності, зміст і форми якої повинні забезпечувати студенту можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження в процесі засвоєння знань – одна із вимог до розробки системи роботи по формуванню позитивної Я-концепції особистості. Необхідно забезпечити контроль і оцінку не тільки результату, але й головним чином процесу учіння, тобто тих трансформацій, які виконує студент, засвоюючи навчальний матеріал. Особливо рельєфно це проявляється при необхідності “переосмислення і перебудови суб`єктом змісту своєї свідомості, своєї діяльності, спілкування, своєї поведінки як цілісного ставлення до оточуючого світу” [183;107].

Активність студента як вираження його суб`єктності відбувається у різних напрямках. Зокрема, пристосування (адаптації) до вимог викладачів, які створюють для нього нормативні ситуації, креативності, яка дозволяє йому постійно шукати і знаходити вихід із наявної ситуації, долати її, будувати для себе нову з опорою на знання, способи дії, які є в індивідуальному досвіді та ін.

На цих суперечливих основах будується індивідуальна траєкторія психічного розвитку студента.

Таким чином, орієнтація на суб'єкт в процесі постановки і вирішення навчальних задач передбачає: 1) цілісне уявлення про очікуваний результат навчального процесу, під яким, як зазначалось раніше, розуміється цілісна орієнтація в матеріалі як в певній сфері життєдіяльності; 2) необхідність проектувати не тільки знання як кінцевий продукт, але й процедуру засвоєння матеріалу, світоглядних і методологічних ідей (об'єктом проектування при цьому повинні виступати діяльність, дидактичне середовище, ситуація, що сприймається); 3) уявлення про те, що орієнтацію на суб'єкт може здійснити тільки суб'єкт, який володіє якісно новим уявленням про модель студента, модель викладача і модель навчального матеріалу. В цих моделях повинні бути закладені уявлення про якісно нові функції та можливості цих феноменів в структурі цілісної особистісно-гуманітарної ситуації учіння. Метод навчальної роботи передбачає об'єднання когнітивного, мотиваційно-потребового, емоційного та операційного компонентів.

Отже, ми виходимо із переваг суб'єктності студента, яка визначає в значній мірі спрямованість його особистісного розвитку; із визнання за студентом права на самовизначення і самореалізацію в пізнанні через оволодіння засобами навчання, набувати знання, вміння, використовувати їх в ситуаціях, навіть тих, які не задані навчанням.

Основою формуючих впливів щодо оптимізації Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів є навчання, яке не тільки задає вектор розвитку, але і створює для цього всі необхідні умови. Тим самим суттєво змінюється функція навчання. Воно допомагає кожному студентові з урахуванням досвіду пізнання, який в нього є, вдосконалювати свої індивідуальні здібності, розвиватися як особистість.

Тому третє положення, яке лежить в основі формування позитивної Я-концепції є *стимуляція осмисленого учіння в процесі навчальної діяльності*.

Дидактична система у нашому дослідженні описується такими поняттями, як ціль, зміст, форми, методи та ін. Дидактичний процес – це цілеспрямовано створена динаміка ситуацій навчання. При створенні особистісно зорієнтованої ситуації повинні бути виконані такі принципові умови: 1) викладач повинен знати життєві проблеми студентів і будувати навчальну ситуацію в контексті цих проблем; 2) навчальний процес повинен носити характер рефлексивного змістопошукового діалогу; 3) повинні бути створені умови для творчого самопрояву студента в грі, розумових діях, конфлікті. Перехід від системи до процесу виражається у трансформації дидактичних понять: ціль – цілепокладання; зміст – навчальний матеріал; методи – методика, технологія; форми – система навчальних занять; навчальний план, навчальний предмет – логіка навчального процесу і т.д. Єдність дидактичної системи і процесу – основний критерій дидактичної концептуальності, якому повинна відповідати теорія особистісно зорієнтованого навчання, діалогового та інструктивного, інформуючого і дослідницького, індивідуального та колективного, зовнішньо регульованого і самоосвітнього. Навчання за своєю організацією повинно бути таким же різноманітним, як особистісний досвід індивіда. В цьому випадку традиційний “план навчально – виховної роботи” стає програмою самореалізації, спільного здійснення інтересів педагогів і вихованців, які приймають соціально-моральні цінності та ідеали.

Особистісна парадигма не прямо впливає на побудову змісту і форми навчання. Вона в більшій мірі впливає на внутрішню організацію суб’єктів навчального процесу і в меншій мірі – на побудову предметно-змістової області навчання.

Проектування особистісно зорієнтованої системи навчання передбачає:

- визнання студента основним суб’єктом процесу навчання;

- визнання цілі проектування – розвиток індивідуальних здібностей студента;

- визначення засобів, які забезпечують реалізацію поставленої цілі за допомогою виявлення і структурування суб'єктного досвіду студента, його цілеспрямованого розвитку в процесі навчання.

Тому побудова особистісно зорієнтованої системи навчання базується на наступних вихідних положеннях:

- пріоритет індивідуальності, самоцінності студента як активного носія суб'єктивного досвіду, який складається задовго до впливу спеціально організованого навчання у вузі (студент не стає, а є суб'єктом пізнання);

- при конструюванні та реалізації навчального процесу необхідна особлива робота по виявленню досвіду кожного учня, його соціалізація; контроль за способами навчальної роботи, які складаються; співпраця вчителя та учня, яка спрямована на обмін різного змісту досвідом; спеціальна організація колективно поділеної діяльності між усіма учасниками навчального процесу;

- розвиток студента як особистості іде не тільки шляхом оволодіння ним нормативною діяльністю, але й через постійне збагачення, перетворення суб'єктивного досвіду як важливого джерела власного розвитку;

- основним результатом учіння повинно бути формування пізнавальних здібностей на основі оволодіння відповідними знаннями і вміннями; зниження внутрішньоособистісних суперечностей та емоційної напруги; формування адекватної самооцінки, мотивації самовдосконалення та саморозвитку.

Логіка педагогічного процесу не є чимось зовнішнім і для викладача, він органічно включений в нього. В цьому розумінні всебічний розвиток особистості є ціллю і для самого викладача. Викладач із особистісно зорієнтованим стилем мислення сприймає кожен ситуацію педагогічного процесу як унікальну можливість актуалізувати особистісне світовідчуття у

студента. Особистісно зорієнтоване мислення ставить на перше місце абсолютну цінність як таку, незалежно від її успіхів у якій-небудь сфері.

Обмін особистісним потенціалом у навчальному процесі полягає перш за все в тому, що викладач привчає студентів до власного досвіду особистісної самоорганізації. Зрозуміло, що для цього і викладач повинен володіти досвідом професійного та особистісного саморозвитку. Як стверджує Г.Н.Ільїна, потенціал саморозвитку спеціаліста являє собою синтез його стійкої професійної мотивації, орієнтація на досягнення високих результатів, досвіду самоосвітньої та саморегулятивної діяльності в процесі навчання, переживання суб'єктом протиріч між реальним Я і Я в певній професійній ролі.

Аналіз цілісної діяльності вчителя, який орієнтований на застосування особистісно зорієнтованих навчальних технологій, котрі проведені в роботі Т.В.Лаврікової, показав, що вчителю в цьому випадку притаманні емпатійність, толерантність, альтруїзм, емоційна виразність, комунікабельність, бажання конструювати педагогічну дійсність з позицій особистісного розвитку студентів, потреба реалізувати власні погляди, стиль, творчі можливості у професійній діяльності. Як тільки професійна педагогічна діяльність стає для викладача об'єктом його спеціальної уваги, вона набуває таких специфічних рис, як висока мотивація самостійних вдосконалень і творчих прийомів; прояснення цінностей, якими він керується як професіонал; бажання виявити власні індивідуальні нахили і втілити їх в конкретні форми професійної праці [183].

Отже, четверте положення, яке лежить в основі формування позитивної Я-концепції є *реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів у практиці навчально-виховного процесу.*

Завдання викладача полягає в тому, щоб зробити сферу навчання в першу чергу престижною сферою морального самоствердження. Мистецтво викладача полягає в умінні “відчувати” внутрішній світ студентів, їх особистісні потреби; складати із великої кількості частинок власний

педагогічний задум заняття; прогнозувати і проектувати різні варіанти здійснення свого задуму і тих, з якими приходять студенти на заняття; відбирати такий матеріал, на базі якого можливі особистісне спілкування і ріст; вимальовувати мотиваційно-психологічне і процесуально-методичне забезпечення заняття; бути драматургом, режисером і учасником цієї “події”, імпровізувати, ділитись своїм досвідом і приймати досвід та цінності своїх студентів.

Створення такого клімату вимагає високого психологічного і дидактичного професіоналізму, життєвого та особистісного досвіду і культури викладача, здатності встановлювати особистісно-змістовне спілкування. Професійна готовність викладача до реалізації моделі особистісно зорієнтованого навчання передбачає оволодіння ним такими операціями, як 1) діагностика особистісних властивостей і функцій студентів; 2) постановка цілей особистісного розвитку студентів на основі вікових норм соціалізації особистості, вивчення індивідуально-особистісного потенціалу вихованців; 3) проектування новоутворень в особистісній сфері студентів, характерних для даного етапу онтогенезу; 4) визначення можливостей створення особистісно зорієнтованої педагогічної ситуації засобами своєї навчально-предметної діяльності; 5) використання засобів контекстуалізації, діалогізації та ігротезації матеріалу; 6) застосування критеріїв для оцінки розвитку студентів, особистісно-розвиваючих можливостей заняття, власної ефективності.

Отже, базуючись саме на вищезазначених положеннях, система формуючих впливів передбачає цілісний підхід у врахуванні всіх механізмів і факторів активізації процесів самосвідомості у студентів в процесі практичної підготовки і спрямована на створення розвивального середовища в рамках навчального процесу, яке б оптимально сприяло самоактуалізації особистості майбутнього практичного психолога, формуванню його позитивної Я-концепції.

3.2. Система організації роботи щодо гармонізації Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів

Результати констатуючого експерименту переконують нас у тому, що організація роботи щодо гармонізації Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів неможлива без систематичного і цілеспрямованого навчання студентів вміннь і навичок самодослідження, що є умовою саморозгортання і саморозвитку особистості. Як показує практика, у сучасному вузі така цілеспрямована робота в цьому напрямку практично відсутня. Тому суттєвим моментом в організації навчально-виховного процесу підготовки майбутніх практичних психологів є активізація самопізнання студентів, усвідомлення реальності життєвих планів, самоорганізації, самоуправління, що сприятиме їх самовдосконаленню, самоактуалізації особистості, гармонізації їх Я-концепції (Ж.П.Вірна, Ю.Г.Долінська, В.Г.Панок, Л.П.Шумакова та ін.).

Пристаючи до розробки формуючого експерименту, ми виходили з припущення, що для активізації самооцінювальної діяльності студентів доцільне створення умов, сприятливих саме для розвитку рефлексивних процесів, які лежать в основі особистісного самовизначення (самопізнання, самоаналізу, самооцінювання і саморозвитку). Спеціально організоване навчання повинно сприяти появі позитивного ставлення до самооцінки і вміння активно використовувати її з метою саморозвитку.

Розробляючи систему заходів щодо реалізації поставлених завдань формуючого експерименту, ми виходили з того, що у навчально-виховному процесі є багато можливостей, які можна використати для активізації процесів особистісного саморозвитку, формування навичок емоційної та поведінкової саморегуляції. Наше завдання полягало у тому, щоб наповнити психологічним змістом, при потребі переставити акценти у вже існуючих формах і методах

навчально-виховного процесу з метою активізації процесів самопізнання та саморозвитку особистості студентів.

Базуючись на основних теоретичних положеннях, які зазначені у §3.1, та орієнтуючись на реальну систему навчально-виховної роботи, яка функціонує у вузі, ми виділили наступні взаємопов'язані напрямки роботи, націлені на реалізацію поставлених завдань:

- 1) діяльність психологічної служби, яка функціонує у вузі;
- 2) використання психології як засобу самопізнання та саморозвитку;
- 3) організацію самотійної роботи студентів, застосовуючи індивідуальні навчально-дослідні завдання;
- 4) систему навчальних практик, що активізує особистісну рефлексію.

У формуючому експерименті брали участь дві групи студентів I курсу психолого-педагогічного факультету Тернопільського державного педагогічного університету ім. В.Гнатюка: контрольна (25 чол.) та еспериментальна (25 чол.). Формуючий експеримент проводився впродовж 2,5 років. Зрозуміло, що програма психолого-педагогічного експерименту реалізовувалась тільки в експериментальній групі. У контрольній групі проводились навчальні програмні заняття у традиційній формі. Схематично систему формуючих впливів можна зобразити наступним чином (див.рис. 3.1).

Формування позитивної Я-концепції особистості може бути забезпечене на основі комплексної програми, яка передбачає формування у процесі навчання необхідних знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей особистості практичного психолога, а також проведення спеціальних заходів, спрямованих на формування психічних процесів та станів, які сприяли б успіху майбутнього спеціаліста в особистісному самовизначенні та самовдосконаленні.

Розкриємо змістовну структуру запропонованої системи організації роботи щодо гармонізації Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів.

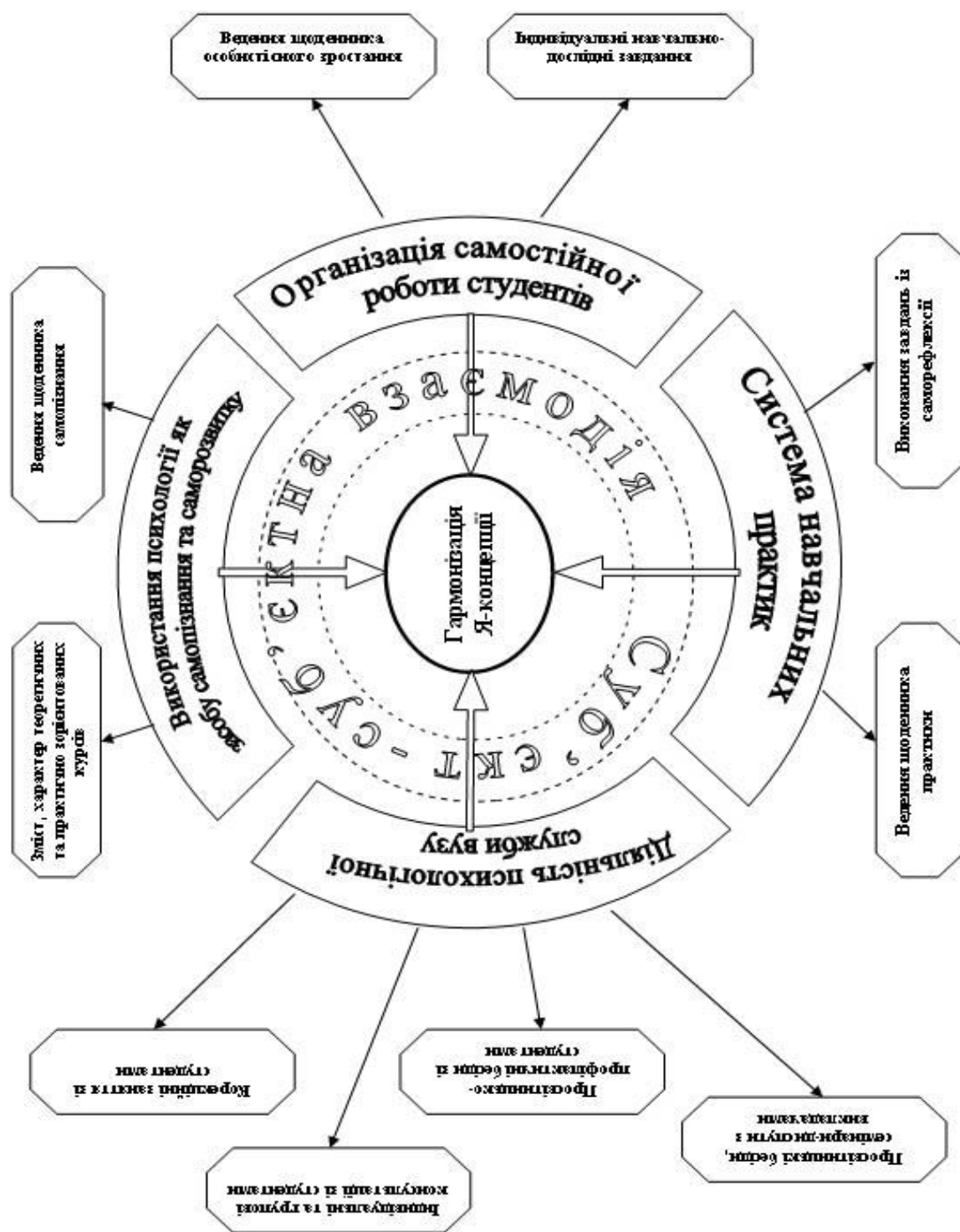


Рис. 3.1. Система організації роботи щодо гармонізації Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів

Основним системоутворюючим механізмом, який є необхідною умовою приведення в дію кожного із запропонованих компонентів є суб`єкт-суб`єктна взаємодія викладачів і студентів. Взаємна повага і бажання зрозуміти одне одного – ось найкращий спосіб взаємодії викладача зі слухачами. Саме це дає змогу найповніше виявити та задовольнити особистісні потреби й інтереси всіх учасників навчального процесу. Педагогічно доцільно організовані (оптимальні, гармонійні) стосунки між викладачами та студентами є основою формування особистості, в якій стосункам диктату, конфронтації протиставлене співробітництво, діалог. Такий сприятливий психологічний клімат довіри між учасниками освітнього процесу сприяє пошуку нових соціальних та особистісних проблем і є важливою умовою ситуації вільного вибору дій у навчанні, дає змогу виявляти творчі здібності, активність і самостійність кожного. В результаті цього набирає позитивного розвитку одна із складових Я-концепції особистості – когнітивна (образ Я), яка забезпечує уявлення індивіда про самого себе. Студенти усвідомлюють себе як активні діячі, котрі здатні до самостійного пошуку. У такий спосіб розвивається адекватна самооцінка та інші важливі складові ментальної компетентності, адже з віри в себе розпочинається переможний шлях до самореалізації особистості у житті.

Тому важливе місце у питанні формування позитивної Я-концепції відводиться умінню викладача будувати стосунки на основі гуманної діалогічної взаємодії зі студентами, адже особистість знаходить свій людський, гуманістичний зміст у спілкуванні з іншими. У цьому зв'язку особистість є продуктом і результатом спілкування з оточуючими людьми.

Викладач повинен створити в процесі навчання ситуацію психологічної підтримки та безпеки. Це можна вважати необхідною умовою для оптимального розвитку Я-концепції особистості студентів. Викладач повинен побудувати роботу так, щоб викликати у майбутніх практичних психологів інтерес, бажання, прагнення до самопізнання і саморегуляції, тобто актуалізувати їх потребу в саморозвитку, а самого студента сприймати як

суб`єкт саморозвитку. Істотним наслідком такої взаємодії є здобуті особистісні знання, розвиток когнітивних, оцінкових та поведінкових особливостей студентів. При цьому внутрішня проблемність розв`язується за найкращим сценарієм – діалогічними взаємостосунками, виникнення яких і передбачає рівність у позиціях співрозмовників й водночас сприяє внутрішній умотивованості до особистісного самовдосконалення, підвищує почуття власної компетентності. Відтак зміцнити позитивні тенденції Я-концепції студента допомагає партнерська модель поведінки викладача, яка втілює індивідуальний підхід до кожного і всіляко підтримує творчість, прагнення до самореалізації. Перше і найголовніше правило тут – в цілісності приймати і за будь-яких обставин поважати людину. Ми ставимо за мету створення клімату безпеки та довіри (як умови для саморозвитку), у якому б панувало прийняття, емпатичне розуміння, атмосфера відкритості, в якій особистість почувала б себе вільною на стільки, щоб почати досліджувати свій внутрішній світ з метою саморозвитку та самоактуалізації. Саме у процесі спільного, рівноправного, суперечно-діалогічного пошуку організується розвиток позитивної Я-концепції особистості студентів. Не менш важливо формувати у майбутнього практичного психолога усвідомлення себе суб`єктом саморозвитку, який відповідає за свою поведінку, емоції і рішення. Здатність до розуміння власних дій і вчинків, характеру взаємин з оточуючими, своєї поведінки і переживань є необхідною умовою формування самосвідомості. Саме ці чинники слід розглядати як важливу умову формування адекватного самоусвідомлення суб`єкта.

Суб`єкт-суб`єктна взаємодія викладачів та студентів є ядром кожного із запропонованих нами видів роботи з формування позитивної Я-концепції майбутніх практичних психологів. Зупинимось на детальнішому аналізі кожного із зазначених видів роботи.

Успіх гармонійної конструктивної взаємодії у структурі стосунків “викладач – студент” визначається перш за все, на нашу думку, рівнем

психолого-педагогічної готовності викладача до такої взаємодії. Передусім, це стосується налагодження ефективного контакту зі студентами, віднайдення оптимальних засобів педагогічного впливу на них, вироблення доброзичливого ділового стилю спілкування, дотримання педагогічного такту, допомоги у розв'язанні конфліктів.

Психолого-педагогічна підготовленість педагога до гуманної взаємодії зі студентським колективом проявляється у його постійному намаганні внести в аудиторію певний заряд впевненості, діловитості, доброзичливості, оптимізму, гідності, що вже цим самим буде налаштовувати їх на конструктивний підхід до розв'язання проблем, спроби уникати суперечності. Це неможливо без створення здорової психологічної атмосфери навчально-виховного процесу, де панує стійке схвальне ставлення до іншої людини, тобто акту, спрямованого на пізнання особистості іншого як вищої цінності (симпатія); а також без відповідної вихованості емоційної сфери педагога, що проявляється у такій психологічній властивості особистості як емпатія, яка передбачає уміння співчувати та співпереживати разом з іншими. Якщо викладач не розуміє і не приймає внутрішнього світу своїх студентів, якщо він веде себе не щиро, прагне сховатись за різного роду “фасадами”, якщо він демонструє неповагу або холодність, такий викладач погано впливає на особистісний розвиток студентів, безупинно з ними конфліктує. Саме тому важлива роль відводилась *психологічній службі*, діяльність якої, зокрема, спрямована на психологічну допомогу в особистісному та професійному самовдосконаленні викладачів.

Робота психологічної служби вузу є дуже важлива в реалізації завдань нашого формуючого експерименту. Завдання психологічної служби в цілому спрямовані на психологічне забезпечення навчально-виховного процесу, створення умов для повноцінного особистісного розвитку майбутніх фахівців, надання допомоги викладачам в індивідуальній роботі зі студентами. Це профілактична і просвітницька, діагностична, корекційна та консультативна робота. Виділення окремих напрямків досить умовне, бо в практичній роботі

вони тісно пов'язані між собою. Основними формами реалізації поставлених завдань формуючого експерименту в рамках роботи психологічної служби були індивідуальні та групові консультації, тренінги, бесіди, дискусії, семінари-диспути.

З метою створення психологічного клімату довіри між викладачами і студентами; розвитку у викладачів особливих особистісних установок, адекватних гуманістичному навчанню та забезпеченню співпраці у прийнятті рішень між усіма учасниками навчально-виховного процесу в рамках роботи психологічної служби ми провели ряд семінарів-диспутів з викладачами. А саме: “Гуманістична парадигма навчання”, “Оптимальне педагогічне спілкування”, “Педагогічні установки та їх вплив на особистість студента”, “Як концепція особистості студента та особливості її становлення”, “Роль рефлексивних здібностей в професійно-педагогічній діяльності”, “Особистісний досвід як мета навчання” та “Роль психології як засобу самопізнання та саморозвитку”. Ми працювали спільно з викладачами, щоб актуалізувати знання про роль особистості викладача у формуванні особистості практичного психолога, активізувати особистісну та професійну рефлексію, визначити роль психологічних дисциплін у формуванні особистості студента. На нашу думку, це мало впливати на дискретні характеристики внутрішнього світу, що породжують певні неадекватності у міжособистісних стосунках із студентами. В результаті спільних обговорень, дискусій були вироблені рекомендації щодо оптимізації стосунків викладачів і студентів.

Як відомо, перехід до нової соціальної ролі, ролі студента, зміна звичної шкільної атмосфери на незнайому вузівську вимагає часу для адаптації, навіть якщо в стінах вузу студент зустрічає взаєморозуміння зі сторони викладацького складу. Це пов'язано з тим, що життя студента будується за іншими нормами і правилами: зростає почуття відповідальності за те, як складеться подальше життя. Стан внутрішньої напруги негативно впливає як на інтелектуальний, так і особистісний розвиток студента. Дезадаптація дозволяє йому лише частково

орієнтуватися в ситуації навчання і не надає можливості самореалізуватися у рамках вищого закладу освіти. Успішна адаптація, навпаки, надає значні можливості реалізувати свій потенціал в умовах навчання у вищій школі і, крім того, отримати потенційні можливості для майбутньої професійної реалізації. Саме тому психологічне забезпечення навчально-виховного процесу в рамках роботи психологічної служби передбачало і роботу зі студентами експериментальної групи.

Одним із першочергових завдань психологічної служби вузу, на нашу думку, було проведення соціально-психологічного дослідження студентів першого курсу для виявлення особистісної тривожності, дезадаптованих осіб, студентів із негативною Я-концепцією особистості чи наявністю тенденції до негативною Я-концепції особистості з метою формування корекційних груп, які працювали протягом навчального року. Як раз до складу експериментальної групи увійшли студенти, переважна більшість яких із негативною чи із тенденцією до негативною Я-концепції особистості.

Важливе завдання психокорекції – формування мотивації самовиховання і саморозвитку, перехід корекції у самокорекцію. У своїй роботі ми враховували той факт, що важко чекати позитивного результату від корекційного впливу без зацікавленого, уважного і серйозного ставлення самого студента до ситуації в цілому. Тому, в рамках роботи психологічної служби ми проводили бесіди із студентами експериментальної групи протягом I, II років навчання у вузі на теми: “Управління емоційними станами”, “Аутогенне тренування”, “Стрес і дистрес у житті людини”, “Я – майбутній практичний психолог”, “Як навчитися вчитись”, “Я – особистість”, “Адекватна самооцінка як основа повноцінної особистості”. До того ж, частково тематику бесід підбирали самі студенти – волонтери психологічної служби. Це забезпечило розгляд тих проблем, які хвилюють самих студентів. Адже психокорекційний процес повинен бути особистісно мотивованим.

На основі проведення діагностичного комплексу, в рамках консультування, нам вдалося отримати результати дослідження, які були використані для індивідуальних консультацій з метою розробки корекційних програм. Консультування стало основною формою індивідуальної роботи зі студентами експериментальної групи, які потребували психологічної допомоги. Особливу роль відіграли консультації з метою розробки корекційних програм з формування позитивної Я-концепції особистості студентів.

На індивідуальних консультаціях студенти отримували рекомендації, поради, а також завдання з розвитку окремих особистісних якостей. Виникнення труднощів вимагало їх обговорення та усунення. Ми враховували, що об'єктивний чинник їх виникнення не завжди усвідомлюється, а тому підбирали для подальшої роботи такі методики і вправи, які б дозволили не лише апробувати нові форми поведінки, але й усвідомити внутрішню проблему, яка викликає саме таку поведінку. З імпульсивного рівня поведінка переводилась на об'єктивований рівень, який, як зазначає Ю.Г.Долінська, дозволяє викликати певні зміни. Таким універсальним засобом об'єктивації, як відомо, є зворотній зв'язок, який реалізується в процесі безпосереднього психологічного консультування. Підбираючи методики відповідно до проблем кожного зі студентів, ми допомагали їм експериментувати з новими формами поведінки. При цьому створювалось креативне середовище, яке характеризувалось проблемністю, невизначеністю, безоцінністю, активною включеністю кожного, що забезпечило нам виконання всіх шести завдань формуючого експерименту.

Впровадження у навчально-виховний процес підготовки майбутніх практичних психологів активних методів навчання, використання соціально-психологічного тренінгу дозволяє розвинути у студентів деякі професійно-важливі якості, підвищити у них розуміння власних психологічних особливостей, а також стимулювати виникнення стійкої мотивації до самостійного особистісного зростання. Робота над собою, спрямована на

самопізнання, саморозвиток та активізацію особистісного потенціалу є необхідним елементом професійної підготовки практичних психологів. Тому в процесі проведення формуючого експерименту нами була розроблена та апробована програма тренінгових занять з метою гармонізації Я-концепції особистості студентів у рамках роботи психологічної служби. Розробляючи комплекс тренінгових занять, ми опирались на нагромаджений в психологічній практиці досвід використання активних методів впливу на розвиток особистості [64, 137, 152, 222 та ін.].

Особисті знання можна “набути”, сформувати тільки завдяки активності самого суб’єкта. Успішне формування рефлексії як невід’ємної властивості особистості, що саморозвивається, служить не лише передумовою її самоудосконалення, але й ефективним фактором регуляції свідомості, що розвивається стихійно. Ми намагались заохочувати активізацію самостійної, пошукової діяльності студента, його бажання вирішувати та ставити завдання власного розвитку. При цьому група тільки допомагала йому осмислити, опанувати власні емоційні переживання, почуття, стани, побачити свої власні позитивні та негативні сторони.

В процесі роботи використовувались такі методи та прийоми активного соціально-психологічного навчання (І.Вачков, Ю.Ємельянов, Л.Петровская, О.Прутченков, Т.Яценко та ін.):

- групові дискусії, а саме аналіз проблемних ситуацій;
- рольові ігри;
- вправи на самопізнання і самооцінювання;
- мозковий штурм;
- вправи для розминки;
- психомалюнок;
- невербальні прийоми.

Метою запропонованого тренінгу була гармонізація Я-концепції особистості студента, його уявлень про себе і ставлення до себе; активізація

процесів особистісного саморозвитку; формування навичок емоційної та поведінкової саморегуляції.

Умовами успішної роботи групи були:

1. Встановлення гуманних стосунків у процесі занять.
2. Члени групи повинні навчитися брати на себе відповідальність, самостійно вирішувати свої проблеми, а також вміло використовувати отримані в групі досвід та інформацію.
3. Формування навичок прийняття людини такою, яка вона є – безумовна позитивна оцінка особистості в цілому, відмова від оцінних суджень, заміна їх такими, які б свідчили про готовність до розуміння.

При підборі групи найважливіше, на що зверталась увага, – наскільки стійка мотивація до роботи в групі. Попередньо студенти відповідали на запитання: 1. Що я чекаю від роботи у групі? 2. Які проблеми буду вирішувати? 3. З якими труднощами я зустрічаюсь, навчаючись у вузі? У разі необхідності проводились індивідуальні бесіди зі студентами – учасниками групи.

На початку роботи кожної групи з учасниками проводилась вступна бесіда, в якій висвітлювались мета, завдання, принципи функціонування групи (звертатись один до одного на “ти” і по імені, щоб забезпечити спілкування в системі “людина-людина”; бути відповідальним за свої вчинки та дії; все, що відбувається здійснюється “тут і тепер”, все, що робиться в групі, повинно відбуватись добровільно, конфіденційно; приймати себе та інших такими, які вони є).

Найважливішими принципами керівника групи були відповідальність, компетентність, конфіденційність.

Тривалість тренінгу 40 годин. Він складався із трьох взаємопов'язаних частин:

- I – підготовча (4-8 год) ;
- II – основна (28-32 год);
- III – завершальна (4 год).

Перед кожним заняттям обов'язково чітко формулювалась інструкція для учасників.

Кожне заняття складалось із 4 елементів:

1. Рефлексія попереднього досвіду, аналіз домашніх завдань із самопізнання та саморозвитку, формулювання близьких цілей.

2. Подальший рух в предметі вивчення, який передбачає пошук і засвоєння засобів досягнення поставленої цілі.

3. Підвищення групової згуртованості, яка передбачає саморозкриття учасників, довірливе спілкування, відчуття захищеності кожного всередині даної групи.

4. Підведення підсумків. Рефлексія роботи в групі.

Тренінгові заняття проводились із студентами експериментальної групи на II курсі навчання у вузі (III семестр). Заняття проводились у двох підгрупах паралельно. У першій групі – 12 чоловік, у другій – 13. Всього було проведено по 10 занять у кожній підгрупі. Одне заняття тривало, як правило, 4 години. Тренінгові заняття проводились два рази в тиждень протягом 1,5 місяця. Програма занять ускладнювалась в міру встановлення у групах атмосфери довіри, теплих відкритих взаємин між членами груп.

Наведемо схематичну програму тренінгових занять.

ЗАНЯТТЯ 1.

М е т а:

1. Заняття починає тренінг, тому однією з основних цілей цієї зустрічі є створення сприятливих умов для роботи групи, атмосфери довіри, психологічної безпеки; детальне ознайомлення з основними принципами та формами роботи в групі, прийняття правил роботи саме цієї групи; краще знайомство учасників між собою.

2. Почати засвоєння прийомів самодіагностики та способів саморозкриття, приступити до засвоєння активного стилю спілкування і способів передачі та прийому зворотнього зв'язку.

Методичні прийоми:

1. Вправа “Знайомство”.

Учасникам пропонується назвати своє ім'я або вибрати ігрове та сформулювати свої очікування від роботи в групі. Як правило, сформульовані очікування виражають ті особисті проблеми, в яких учасник хотів би досягти певних змін. При цьому акцентують увагу учасників на те, що основне завдання представлення – підкреслити свою індивідуальність. Потрібно сказати про себе так, щоб всі інші учасники зразу вас запам'ятали. Наголошується, що учасники повинні уважно слухати один одного, щоб запам'ятати індивідуальні якості кожного. Треба вчитись запам'ятовувати отриману інформацію про людину, проявляючи увагу не тільки до її зовнішності, але й вловлюючи зміст її слів.

2. Ознайомлення з правилами роботи в групі.

Тренер повідомляє учасникам основні правила роботи: відкритість груповому процесу, прийняття себе та інших, відповідальність, конфіденційність, активність, довіра, безоціночність суджень, спілкування за принципом тут-і-тепер, персоніфікація висловлювань, саморозкриття та самоусвідомлення. Кожне правило пояснюється, якщо необхідно, обговорюється і приймається групою.

3. Вправи на поглиблення знайомства і встановлення емоційних контактів.

Вправа “Вітер дує та здуває ...”.

“Ви всі вже досить добре знаєте один одного. Я пропоную познайомитися ще ближче. Давайте заберемо один стілець з нашого кола. Хтось із нас, за бажанням, почне гру в ролі ведучого, який стоїть у центрі кола і промовляє: “Вітер дує і здуває всіх у кого (або хто) ...” і називає якусь

зовнішню ознаку, подію, чи уподобання. Наприклад, “Вітер дує і здуває всіх, хто вже брав участь у психологічному тренінгу”. Всі, хто знайшов у себе названу ознаку, повинні пересісти на інше місце, але при умові: не можна сідати на своє місце та на місце, що знаходиться поряд”.

Аналіз та обговорення: Чи дізналися ви щось нове про своїх товаришів? Чи були якісь труднощі під час виконання вправи? Яким є зараз ваш настрій?

4. *Вправи на самоаналіз та способи саморозкриття.*

Тест “Чи знаєш ти себе?”

Дайте відповідь на запропоновані запитання “так” чи “ні”, і дізнаєтесь, наскільки ви прагматичні чи романтичні.

1. Отримавши газету, чи передивляєтесь ви її, перш ніж почати читати?
2. Чи їсте ви більше звичайного, якщо стривожені?
3. Чи думаєте ви про свої справи під час їди?
4. Чи зберігаєте ви листи від рідних людей?
5. Чи цікавитесь ви психологією?
6. Чи боїтесь ви їздити на великій швидкості?
7. Чи уникаєте ви думки про смерть?
8. Чи любите ви помріяти перед сном, лежачи у ліжку?
9. Чи здатні ви сильно втомитись, навіть після 8-го сну?
10. Чи розказуєте ви іншим про свої особисті труднощі?
11. Чи читаєте ви романи про кохання?
12. Чи уникаєте ви самотності?
13. Чи буває так, що через неприємності ви хворієте?
14. Чи було з вами так, що задумавшись ви проїздили потрібну зупинку?
15. Чи виникало у вас бажання жити в іншому місті?
16. Чи вважаєте ви характер людини спадковою рисою?
17. Чи дивитесь ви фільм до кінця, якщо він про кохання?

Обробка результатів тесту.

Підрахуйте кількість відповідей “так” і за кожну таку відповідь запишіть собі 5 балів. У вас повинна вийти певна сума, наприклад, 45.

Інтерпретація результатів

Від 75 до 85 балів. Мабуть, ви ховаєтесь від дійсності. Не завадило б хоч інколи подивитись в очі реального життя. Це допоможе вам краще зорієнтуватись в житті та дещо вберегти себе від неприємностей.

Від 55 до 70 балів. Ваші мрії не завжди поєднуються із реальним життям. Вам це заважає, але не надавайте цьому дуже великого значення і душевних сил. І не шукайте цілковитого вирішення всіх життєвих проблем. Адже зірки світять навіть тоді, коли їх не видно.

Від 30 до 50 балів. Ви змогли встановити рівновагу між ілюзіями і реальністю. І хоч вам все таки властива деяка мрійливість і, навіть, сентиментальність, ви цілком співвідносите їх із реальними можливостями.

Від 5 до 20 балів. Ви надзвичайно заземлені, прагматичні. Вам бракує романтичності, вона пішла б вам на користь. Життя, звичайно, річ серйозна, але інколи і почуття гумору допомагає долати перешкоди.

Аналіз та обговорення: Учасникам групи пропонується відрефлексувати свій емоційний та фізичний стан, свої думки в атмосфері “тут-і-тепер”.

5. Вправа “Я тебе пам`ятаю”.

“Наше заняття підходить до завершення. Ми дізнались багато нового і цікавого один про одного. А що ви запам`ятали про інших учасників? Запишіть в таблицю “Індивідуальність” суть висловлювань кожного учасника про свою індивідуальність під час знайомства і додайте свої відчуття і уявлення про його індивідуальність, які сформувались під час заняття. На це вам дається 10 хвилин. Потім ми зберемось у велике коло і ви по черзі зачитаете свої записи, обов`язково виправляючи неточності у графі “Його власні висловлювання”, якщо про це просить автор висловлювання. Кожен член групи має реальну

можливість почути уявлення про себе, які сформувались в ході першого заняття...”

ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ

Тренінгове ім'я учасника	Його власне висловлювання	Моє уявлення про його індивідуальність

Аналіз та обговорення

6. Вправа “Хто Я?”

“Як часто ви задаєте подібні запитання самому собі? З цього заняття і протягом всього тренінгу ви будете багато разів відповідати на запитання “Хто Я?”

Візьміть листок паперу і дайте відповідь на це запитання декілька разів. Будьте щирі, не обманюйте себе”.

Ця вправа задає глибоку особистісну установку на постійний внутрішній самоаналіз. Учасники будуть працювати з цим питанням протягом всього тренінгу, кожен раз повертаючись до питання і, головне, до своїх відповідей. До того ж від заняття до заняття відповідь може змінюватись разом із зміною уявлень людини про себе саму.

Аналіз та обговорення.

7. Вправа “Відверто кажучи...”

“Однією із останніх процедур кожного заняття є анкетування. Вам потрібно закінчити речення, які задані в анкеті, і тим самим висловити своє ставлення до пройденого заняття. Будьте щирі, бо ваша думка

допоможе ведучому продумати наступне заняття, зробити його кориснішим для вас і для групи в цілому”.

Дата заняття _____

Моє тренінгове ім'я _____

1. Під час заняття я зрозумів, що ...
2. Найкориснішим для мене було ...
3. Я був би більш відвертим, якби ...
4. Своїми основними помилками на занятті я вважаю ...
5. Мені не сподобалось ...
6. Найбільше мені сподобалось, як працював ...
7. На наступному занятті я хотів би ...
8. Будучи ведучим тренінгу, я б ...
8. *Домашнє завдання “Жартівливий лист”.*

“Пригадайте людину, при взаємодії з якою ви досить часто дратуєтесь, сердитесь. Подумайте, які саме дії, слова, прояви цієї людини вас дратують? Пригадайте, що в цей час відбувається з вами? Опишіть ситуацію взаємодії з цією людиною в формі листа до неї. До листа є певні вимоги: він повинен бути жартівливим; прояви цієї людини, її якості та ваша реакція на них повинні бути перебільшені в гумористичній формі”. Підкреслюється, що із домашнім завданням група буде працювати на наступному занятті.

Для виконання домашніх завдань, тестів та вправ, які будуть проводитись на заняттях, учасників просять завести окремий зошит.

9. *Підведення підсумків. Обговорення та рефлексія роботи в групі.*

ЗАНЯТТЯ 2.

М е т а :

1. Закріпити тренінговий стиль спілкування, розширити досвід переживання почуття близькості з іншими людьми та навички прийняття інших людей, почуття власної значущості.

2. Продовжити саморозкриття і усвідомлення сильних сторін своєї особистості, тобто таких якостей, вмінь та навичок, які дають людині відчуття внутрішньої стійкості та довіри до самої себе.

Методичні прийоми :

Вправа-привітання “Привіт, я радий тебе бачити ...”; обговорення домашнього завдання; тест “Який я насправді”; вправа з м'ячем “Нас з тобою поєднує ...”, “Мені в тобі подобається ...”; вправа “Мої сильні сторони”; гра “Подарунок”; вправа “Хто Я?”; вправа “Відверто кажучи ...”; домашнє завдання “Інтерв'ю” (Конспект заняття див. Додаток Е).

Наступні заняття опишемо схематично, оскільки їх повна програма представлена у розроблених нами методичних рекомендаціях для викладачів вищих навчальних закладів та практичних психологів освіти “Психолого-педагогічні умови гармонізації Я-концепції майбутніх практичних психологів”.

ЗАНЯТТЯ 3.

Мета :

1. Сприяти подальшому згуртуванню групи і поглибленню процесів саморозкриття, продовжити розвиток умінь самоаналізу і подолання психологічних бар'єрів, що перешкоджають повноцінному самовираженню.

2. Підвищення почуття безпеки і психологічного комфорту кожного учасника в групі.

Методичні прийоми :

Вправа-привітання “Якщо я правильно зрозумів, то ...”; вправа “Життєве кредо”; обговорення домашнього завдання; вправа “Автопортрет”; вправа “Любов та ненависть”; вправа “Контраргументи”; вправа “Хто Я?”; вправа “Відверто кажучи ...”; домашнє завдання “Ментор”.

ЗАНЯТТЯ 4.

М е т а :

1. Закріпити навички самоаналізу та самовираження, глибоко та всесторонньо проаналізувати слабкі сторони особистості кожного учасника.
2. Подальше удосконалення групової структури і динаміки групового процесу. Активізація пасивних членів групи.

М е т о д и ч н і п р и й о м и :

Вправа “Моя улюблена іграшка”; обговорення домашнього завдання; вправа “Конверт щирості”; вправа “Ложка дьогтю”; вправа “Мої слабкі сторони”; тест “Моя врівноваженість”; вправа “Хто Я?”; вправа “Відверто кажучи ...”; домашнє завдання “Я очима групи”.

ЗАНЯТТЯ 5.

М е т а :

1. Відпрацювати навички розуміння оточуючих людей, їх внутрішнього душевного світу.
2. Закріпити стиль довірливого спілкування в групі та вміння постійного самоаналізу.

М е т о д и ч н і п р и й о м и :

Вправа-привітання “Зоопарк”; обговорення домашнього завдання; вправа “Відгадай почуття”; вправа “Наслідування ведучого”; вправа “Розмова”; тест “Чи добрий Я?”; вправа “Хто Я?”; вправа “Відверто кажучи ...”; домашнє завдання “Перспектива”.

ЗАНЯТТЯ 6.

М е т а :

1. Закріпити одержані навички і вміння саморозкриття та самоаналізу, усвідомити власну життєву позицію в ході взаємодії з іншими людьми, надати психологічну підтримку учасникам.
2. Гармонізація відносин між учасниками групи за рахунок поглиблення процесу самопізнання і підвищення почуття групової ідентифікації.

М е т о д и ч н і п р и й о м и :

Вправа-привітання “Мій комплімент тобі...”; обговорення домашнього завдання; вправа “Прокурори й адвокати”; психогімнастична вправа “Давати та отримувати”; вправа “Самоаналіз”; тест “Спрямованість особистості”; вправа “Хто Я?”; вправа “Відверто кажучи ...”; домашнє завдання “Сонце”.

ЗАНЯТТЯ 7.

М е т а :

1. Усвідомити та інтегрувати особистісні зміни та привласнені навички, визначити напрямки роботи по самовдосконаленню, розширити власний досвід встановлення контакту.
2. Подальша гармонізація групових стосунків.

М е т о д и ч н і п р и й о м и :

Вправа-привітання “Якби я була чарівником...”; обговорення домашнього завдання; вправа “А що попереду...”; вправа “Стілець бажань”; вправа “Атоми”; вправа “Хто Я?”; вправа “Образ я”; вправа “Відверто кажучи ...”; домашнє завдання - мікродослідження.

ЗАНЯТТЯ 8.

М е т а :

1. Подальше стимулювання позитивного ставлення учасників до себе самих і вибору індивідуальних засобів саморозвитку необхідних психологічних якостей.
2. Активізація пасивних членів групи.

М е т о д и ч н і п р и й о м и :

Вправа-привітання “Потиснемо руки”; обговорення домашнього завдання; вправа “Уявіть себе дитиною”; вправа “Друкарська машинка”; вправа “Нове ім’я”; вправа “Хто Я?”; мозковий штурм – зняття стресу: “Коли я стривожений, я можу собі дозволити...”; вправа “Відверто кажучи ...”; домашнє завдання – вправа із дзеркалом.

ЗАНЯТТЯ 9.

М е т а :

1. Подальша активізація самооцінки і саморозвитку особистісних якостей майбутнього практичного психолога. Стимулювання групового оцінювання.

М е т о д и ч н і п р и й о м и :

Вправа-привітання “Твоя найкраща якість”; обговорення домашнього завдання; вправа “Я тебе пам’ятаю”; творча розминка “Естафетна паличка”; малюнок “Це Я. Таким, яким я зробив себе сам.”; вправа “Хто Я?”; вправа “Збір валізи”; вправа “Відверто кажучи ...”; домашнє завдання “Декларація моєї самоцінності”.

ЗАНЯТТЯ 10.

М е т а :

1. Так як заняття є заключним, то на ньому підводяться підсумки всього проведеного курсу, тобто усвідомлення та рефлексія учасниками групи сформованих ними в процесі групової роботи змін.

М е т о д и ч н і п р и й о м и :

Вправа-привітання “Побажання на день”; обговорення домашнього завдання; вправа “Передай найдорожче”; вправа “Казка”; вправа “Хто Я?”; творча розминка “Нитка, що зв’язує людей”; вправа “Відверто кажучи ...”; прощання “Зворотній зв’язок, щодо тренінгової роботи”.

У програмі не представлені вправи, спрямовані на відновлення працездатності учасників тренінгу. Вони, безумовно, проводилися нами в ході тренінгу, відповідну до стану та потреб учасників.

У рамках формуючого експерименту для досягнення поставленої мети, крім використання різних форм і методів роботи психологічної служби, велике значення ми надавали активізації потенційних резервів, закладених у змісті самих психологічних дисциплін, які читаються на факультеті. Як відомо, *психологія* при створенні спеціальних умов є *активним засобом самопізнання та саморозвитку*.

Система організації навчально-виховного процесу охоплювала викладання теоретичних та практично зорієнтованих курсів (загальну, вікову, диференціальну, педагогічну психологію, і, особливо, психодіагностику, психокорекцію, психологію самосвідомості та ін.), зміст і характер яких ми використали з метою формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів. Зміст практичних дисциплін слугував засобом саморозвитку через постановку завдань із саморефлексії та самовдосконалення.

Наприклад, знання, одержані при засвоєнні курсу з психологічної діагностики, можуть стати активним стимулом до самодослідження при умові осмисленого учіння. Психологічна діагностика має орієнтує і стимулює значення. Психодіагностика є однією із тих навчальних дисциплін, вивчаючи яку:

- збільшується кількість і змінюється характер усвідомлюваних особистістю власних якостей. Студент вчиться аналізувати свою поведінку та переживання, а це приведе до розуміння причин, які викликають відчуття, переживання, емоційні стани;

- студент вчиться краще розуміти себе, підвищується рівень самоповаги, впевненості в собі;

- Я-реальне стає адекватнішим Я-ідеальному внаслідок зміни поглядів особистості на світ і оточуючих чи внаслідок зміни уявлень про себе. Гармонізація образу Я знімає внутрішні суперечності, невідповідності і тим самим знижує рівень конфліктності як внутрішньої, так і зовнішньої;

- змінюються поведінкові установки, готовність до певного способу дії. В результаті поведінка студентів стане більш спеціалізованою, зрілою, адекватною тій чи іншій ситуації;

- майбутні практичні психологи набувають навички саморегуляції емоційних станів, а отже, вчать самостійно керувати своїми емоційними і поведінковими реакціями, психічними станами і переживаннями, що значно знизить внутрішню і зовнішню конфліктність.

Практичні заняття передбачали організацію навчально-практичної діяльності студентів експериментальної групи, спрямованої на самопізнання, самоаналіз, самооцінку особистісних якостей і на основі цього на саморегуляцію їх поведінки як майбутніх практичних психологів, що цілком відповідає завданням формуючого експерименту. Цінність такої роботи полягає у тому, що інформація про себе отримується студентом не із-зовні, а самостійно, і тому більше ймовірності, що вона не буде відкинута,

проігнорована. Це дозволяє стимулювати процеси самопізнання та особистісного зростання, що активізує пізнавальний інтерес до психології, забезпечує активність студентів на заняттях, робить навчання цікавішим, емоційно насичинішим, формує у студентів навички дослідницької діяльності, саморефлексії. Оволодіння студентами узагальненими вміннями і навичками в пізнанні себе як суб'єкта своєї діяльності сприяло аналізу та адекватному самооцінюванню. А адекватна самооцінка, як відомо, є основою саморозвитку.

З метою активізації формування навичок саморефлексії та саморозвитку ми запропонували для студентів експериментальної групи ведення щоденників самопізнання, куди вони заносили дані про розвиток якостей своєї особистості за результатами психодіагностичних методик, інтерпретацію результатів, співставляли отримані дані і з даними самоспостереження і самоаналізу, обґрунтовували план і конкретні засоби самокорекції та самовдосконалення (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1.

Структура щоденника самопізнання

№ п/п	Назва якості, яка діагностується	Назва психодіагностичної методики	Обробка і аналіз результатів	Інтерпретація даних	Порівняльний аналіз даних самоспостереження і діагностики	Шляхи розвитку і корекції

Щоденник самопізнання допомагав контролювати роботу студентів щодо самоаналізу, самооцінювання і самокорекції. Цьому сприяли індивідуальні завдання, які вони отримували або в індивідуальному, або в

груповому порядку. Ведення щоденників самопізнання забезпечило осмислення свого внутрішнього життя (переживання, почуття, думки), в якому центральне місце займало усвідомлення причинності своїх дій, їх внутрішніх спонукальних мотивів.

Ведення щоденників – це лише перший крок на шляху до розуміння свого внутрішнього світу, свого Я. Самодослідження починається із ведення щоденників самопізнання. Ведення записів стимулює творчі процеси особистості. Якщо людина повинна вирішити якусь проблему, то буває достатньо записати декілька думок, щоб викликати появу нових асоціативних ідей, а ці ідеї відкривають нові шляхи для вирішення проблеми, нові можливості, про які людина раніше не думала. Ведення записів може мати ще один ефект – зняття внутрішньої напруги, відпрацювання навичок самодослідження та саморегуляції, тому увага студентів звертається на цінність цієї роботи не тільки сьогодні, але й на майбутнє. Використання змісту психологічних дисциплін в рамках проведення формуючого експерименту забезпечило часткову реалізацію всіх завдань психолого-педагогічного експерименту.

В цілому у викладанні психологічних дисциплін велике значення надавалось активізації особистісного досвіду студентів як в процесі аудиторної роботи зі студентами, так і їх *самостійній роботі*, зокрема через систему індивідуальних навчально-дослідних завдань. Протягом навчання ми намагались активізувати самооцінювальну діяльність студентів експериментальної групи не тільки безпосередньо на заняттях чи в рамках роботи психологічної служби, але і в самостійній діяльності, що дало нам можливість підвищувати рівень їх самоприйняття, закріплювати відчуття власної гідності, впевненості в собі; знижувати внутрішньоособистісні суперечності та емоційну напругу; формувати мотивацію самовдосконалення та саморозвитку, оптимізувати міжособистісні взаємини у системі “студент-викладач”.

Велике значення при формуванні позитивної Я-концепції особистості майбутнього практичного психолога відіграли, як уже зазначалось, індивідуальні навчально-дослідні завдання (ІНДЗ), які отримували кожен студент експериментальної групи.

Метою ІНДЗ було самостійне вивчення частини програмного матеріалу, систематизація, поглиблення, узагальнення, закріплення та практичне застосування знань студента з навчального курсу та розвиток навичок самостійної роботи. Більшість ІНДЗ були теоретико-експериментального характеру і вимагали не лише самостійності, але й творчості. Якість виконання ІНДЗ залежала в цілому від ставлення студента до навчання, його здібностей і цілого ряду особистісних якостей. Виконання цих завдань дало можливість студентам краще усвідомити особливості своєї особистості. Виконання таких завдань оптимізувало міжособистісні взаємини у системі “студент-викладач”, так як викладач виконував роль наставника, порадирика, якому студенти довірили особливості свого внутрішнього світу.

Наприклад, ІНДЗ із психокорекції: “Назвіть та проаналізуйте особистісні проблеми, які можуть в майбутньому заважати Вам у роботі психолога”, “Самокорекція особистості”, “Психологічна корекція особистісної тривожності”, “Самоорганізація особистості”, “Розвиток емоційної стійкості”. ІНДЗ із психології спілкування: “Психологічний аналіз і корекція комунікативних навичок”, “Формування комунікативної компетентності”. ІНДЗ із психології конфлікту: “Вирішення міжособистісного конфлікту”, “Емоції як причина конфлікту” та ін.

Організація самостійної роботи полягала і в тому, що студентам експериментальної групи пропонували вести щоденники особистісного зростання (зошити з самокорекції та саморозвитку), які були безпосереднім продовженням започаткованого на заняттях з психологічної діагностики ведення щоденників самопізнання. В цих зошитах вони склали індивідуальні програми самокорекції Я-концепції власної особистості, які включали в себе

такі етапи: оцінний самоаналіз відповідних особливостей Я-концепції, виявлення у ній протиріч, негативних і позитивних характеристик: прогнозування того, від чого хотілось би позбутись, а чого набути, виходячи із змісту самоаналізу; формування суб'єктивної моделі бажаного, створення системи конкретних цілей. На цьому етапі студент розписує, якими засобами він може досягти поставленої мети і послідовність їх використання. У цих зошитах студентам пропонувалося вести щотижневі звіти. Один із напрямків роботи з розвитку Я-концепції особистості студента полягав в тому, щоб допомогти йому краще усвідомити можливості регулювати своє повсякденне життя. Щотижневі звіти допомогли студентам у реалізації цього завдання. Пропонувалось давати відповіді на запитання такого типу:

1. Що було головною подією на цьому тижні?
2. Кого Вам вдалося краще пізнати за цей тиждень?
3. Що важливе про себе Ви дізнались на цьому тижні?
4. Чи внесли якісь радикальні зміни у своє життя протягом цього тижня?
5. Чи планували Ви на цьому тижні щось на рахунок майбутнього?
6. Які незавершені справи залишились у Вас із попереднього тижня?

При цьому ми заохочували студентів записувати свої реакції на події, що відбуваються, характеризувати свої почуття, думки, поведінку, записуючи твердження типу “Я зрозумів ...” і т.д. Ведення щоденників, звітів дозволило студенту краще усвідомити те, що з ним відбувається, які особливості реакції в тій чи іншій ситуації, дало можливість “чути себе”, прислухатись до себе, вербалізувати відчуття. Чим більше людина дізнається про себе, тим багатограннішою стає її Я-концепція.

Така робота відбувалася у співробітництві із викладачами практично-зорієнтованих курсів, які читаються на факультеті (наприклад, психокорекція, психологія конфлікту, психологія самосвідомості та ін.). У разі необхідності

професійні рекомендації щодо складених програм і особливостей їх реалізації надавали працівники психологічної служби вузу.

Успішність самовдосконалення залежить від волевих якостей, старанності та активності, які проявлялися у самостійній роботі студентів, поза заняттями. Самостійна діяльність була спрямована і на формування навичок саморегуляції поведінки студентів. Індивідуальні завдання із саморозвитку окремих недостатньо розвинених особистісно значущих якостей студенти експериментальної групи отримували на консультаціях. Зрушення в розвитку необхідних якостей, динаміка цього процесу під впливом не тільки самостійної діяльності студентів, але й занять у тренінгових групах, обговорювалися на індивідуальних консультаціях. Це стимулювало подальшу роботу в рамках формуючого експерименту.

Відповідальним етапом у підготовці практичних психологів, зокрема, у формуванні позитивної Я-концепції особистості є *система навчальних практик*. Вона дає можливість студентам перевірити на практиці набуті теоретичні знання, а також переконатись у правильності обраного професійного шляху та здатності працювати в даній галузі.

У результаті такої роботи студенти не тільки можуть приміряти майбутню професійну діяльність до себе, до своїх інтересів, здібностей, можливостей, але й розвивати особистісну рефлексію, вміння і навички аналізу своєї роботи, сформуванню зони найближчого особистісного розвитку. Тому навчальні практики стали додатковим стимулом особистісної рефлексії студентів – майбутніх практичних психологів.

У рамках формуючого експерименту ми використали можливості системи практик, які передбачені навчальним планом на I, II і III році навчання студентів у вузі з метою підвищення рівня прийняття себе студентом експериментальної групи, закріплення відчуття власної гідності, впевненості в собі, формування навичок внутрішнього самоконтролю та оптимізації міжособистісних взаємин у системі “студент-викладач”.

Практиканти починають з активного спостереження за діяльністю практичного психолога і закінчують самостійною творчою роботою. Перед початком практики на настановчій конференції студенти отримують завдання і методичні рекомендації з їх проведення. Розроблені завдання дають можливість студенту через рефлексивний аналіз реальних ситуацій взаємодії своєчасно вносити корективи в тактику їх побудови. З метою самоаналізу студенти вели щоденник практики, в якому фіксували найбільш значущі події, які заставляли задуматись над причинами їх виникнення та наслідками. В щоденнику був представлений детальний опис кожного дня практики. Спостереження за роботою психолога, студентів, які також проходили практику, подавались разом із аналізом та оцінкою побаченого. Крім тих завдань, які передбачені навчальним планом в рамках формуючого експерименту, для студентів експериментальної групи нами було запропоновано додати у щоденнику ще одну графу: “Рефлексія власного досвіду”. Студенти експериментальної групи аналізували позитивні сторони проведеного заходу і звертали увагу на негативні сторони та труднощі. При цьому відповідали на такі запитання: Які саме труднощі виникли під час проведення даного заходу? Чому, на Вашу думку, вони виникли? Як, на Вашу думку, їх можна було б уникнути? Які висновки для себе Ви зробили після проведення заходу? Разом з тим студент повинен сприймати себе через призму тих позитивних якостей, які йому властиві. Саме завдяки цьому зростають показники його самоповаги, формується власна гідність, а отже, підвищується особистісний і духовний ресурс людини. З цією метою студенти експериментальної групи письмово відповідали на наступні запитання: Які плюси Ви відзначили під час проведення даного заходу (у своїй роботі)? Що Вам вдалося? Ці запитання стимулювали рефлексивний аналіз і оцінку власної діяльності студентів в ролі практичного психолога.

Під час проходження навчальних практик на II та III курсі студенти експериментальної групи виконували додатково завдання із саморефлексії з

метою формування мотивації самовдосконалення та саморозвитку. Наприклад, “Сильні сторони особистості як майбутнього спеціаліста”, “Слабкі сторони особистості та шляхи їх корекції”, “Я-концепція особистості як майбутнього практичного психолога”, “Роль рефлексивних здібностей у професійному становленні”, “Адекватна самооцінка як умова повноцінного розвитку особистості” та ін.

Отже, основою системи організації роботи щодо гармонізації Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів є суб`єкт-суб`єктна взаємодія викладачів та студентів. Саме гуманістично-демократична педагогіка, яка базується на ідеї співробітництва, поваги сприяє розкриттю творчого потенціалу особистості, психологічній підготовці майбутніх практичних психологів до творчого розв`язання професійних завдань. Запропонована психолого-педагогічна модель формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів створює діалогічний простір, в якому відбувається реалізація позитивного природного і соціального потенціалу студентів, завдяки ініціюванню та підтримці викладачами активних форм самопізнання та саморозвитку, підсилення студентами власного особистісного потенціалу – через використання активних психологічних методів розвитку особистості, виявлення, розгортання та розв`язання конкретних життєвих і наукових ситуацій та проблем, виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань.

Просвітницькі, діагностичні, формуючі та корекційні завдання психолого-педагогічного експерименту реалізовувались на 28 групових заняттях (7 семінарів-диспутів для викладачів, 7 просвітницько-профілактичних бесід для студентів, 2 ознайомлювальні бесіди, 2 групові консультації, 20 тренінгових занять) у рамках психологічної служби, в індивідуальних консультаціях, теоретичних та практично зорієнтованих курсах, які читаються на факультеті, у самостійній діяльності студентів та у системі навчальних

практик протягом I, II, III року навчання майбутніх практичних психологів у вузі.

3.3. Аналіз ефективності запропонованої моделі формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів

Завершальним етапом дисертаційного дослідження було проведення контрольної частини психолого-педагогічного експерименту, мета якого визначити ефективність запропонованої нами системи організації роботи щодо гармонізації Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів.

Досягнення цієї мети здійснювалось шляхом порівняння особливостей Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів в цілому та окремих її показників на констатуючому та контрольному етапах експерименту: загальної самооцінки, самоповаги, особистісної тривожності, локусу суб'єктивного контролю, внутрішньоособистісних проблем у студентів контрольної та експериментальної груп.

Діагностичне дослідження в контрольному експерименті проводилось за допомогою такого ж набору експериментальних методик, що і на констатуючому етапі дослідження.

Досвід роботи в процесі проведення психолого-педагогічного експерименту показав, що всі описані види і засоби формуючого впливу адекватні завданням активізації самопізнання, самоаналізу та саморегуляції у студентів. Про це свідчать зміни, які об'єктивно спостерігаються, а також математико-статистична обробка та інтерпретація даних, одержаних на констатуючому і контрольному етапах дослідження.

Оцінюючи ефективність представленої методики формуючого експерименту, прослідкуємо в узагальненому вигляді динаміку зміни Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів як в контрольній, так і

в експериментальній групі. Спочатку порівнюємо особливості Я-концепції особистості студентів до експериментального впливу і після нього. В першу чергу необхідно підкреслити, що наявність позитивної Я-концепції особистості студентів експериментальної групи на контрольному етапі дослідження виявилась вищою, ніж в контрольній групі (див. табл.3.2).

Таблиця 3.2

Порівняльна таблиця динаміки Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у контрольній (N=25) та експериментальній (N=25) групах (у %)

Особливості Я-концепції	Контрольна група		Експериментальна група	
	до експерименту	після експерименту	до експерименту	після експерименту
Позитивна Я-концепція	16	12	8	24
Тенденція до позитивної Я-концепції	24	32	8	44
Тенденція до негативної Я-концепції	32	36	28	16
Негативна Я-концепція	28	20	56	16
Всього	100	100	100	100

Як видно із порівняльної таблиці 3.2, в контрольній групі Я-концепція особистості майбутніх практичних психологів до і після експерименту не зазнала значних змін. Найчисленнішою залишається група студентів із тенденцією до негативної Я-концепції (36%). Дещо зменшилась кількість студентів із позитивною Я-концепцією (на 4%) та негативною Я-концепцією (на 8%), зростає – із тенденцією до позитивної Я-концепції (на 8%).

В експериментальній групі зросла кількість студентів із позитивною Я-концепцією (на 16%) та значно зменшилась кількість майбутніх практичних психологів із негативною Я-концепцією (на 40%). Зменшилось число студентів із тенденцією до негативної Я-концепції (на 12%) та значно зросла кількість студентів із тенденцією до позитивної Я-концепції (на 36%). Як свідчать дані таблиці 3.2, кількість студентів із позитивною Я-концепцією та тенденцією до позитивної Я-концепції після експерименту становить 68%, що на 24% перевищує кількість студентів цих двох груп у контрольній групі. Цікавим є порівняння динаміки кількості студентів контрольної та експериментальної груп із негативною Я-концепцією та тенденцією до негативної Я-концепції. В експериментальній групі кількість таких студентів на 24% менша ніж у контрольній.

Якщо порівняти динаміку змін Я-концепції особистості студентів із негативною Я-концепцією та тенденцією до негативної Я-концепції окремо у експериментальній та контрольній групах до і після експерименту, то побачимо цікавий факт. Загальна кількість студентів із негативною Я-концепцією та тенденцією до негативної Я-концепції у контрольній групі практично не змінилась і становить до експерименту 60% і після – 56%. На відміну від контрольної групи в експериментальній групі до і після експерименту відбулися значні зміни. Після проведення експерименту кількість студентів із негативною Я-концепцією та тенденцією до негативної Я-концепції в експериментальній групі зменшилась на 52% і становить 32%, тоді як до експерименту їх кількість значно перевищувала це число і становила 84%.

При обробці результатів, які отримані в процесі експерименту, використовувались методи статистичної обробки емпіричних даних. Для констатації значущості змін, які відбулися в експериментальній групі, ми використовували коефіцієнт Стьюдента [153].

Необхідно зазначити, що відмінності у Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у контрольній групі до і після експерименту

статистично не значущі ($t=0,38$). В експериментальній групі відмінності у Я-концепції особистості студентів до і після експерименту статистично значущі, при $p<0,001$ ($t = 5,53$) (див. Додаток Ж).

Отже, проведений вище кількісний аналіз результатів дослідження свідчить про те, що експериментальна робота з майбутніми практичними психологами сприяла зміні їх Я-концепції у позитивному напрямі. В контрольній групі, де така робота не проводилась, значущих змін у Я-концепції особистості студентів не виявлено.

Я-концепція особистості майбутніх практичних психологів характеризується комплексом параметрів. Розглянемо динаміку деяких із них від констатуючого до контрольного етапу дослідження як в експериментальній, так і в контрольній групах.

Психолого-педагогічний експеримент спричинив зміни загальної самооцінки у студентів. Як і на констатуючому етапі дослідження, ми вивчали міру співпадань образу реального Я майбутніх практичних психологів із уявленнями про те, якими би вони хотіли бути.

Як показав аналіз уявлень майбутніх практичних психологів контрольної та експериментальної груп про їх ідеальне та реальне Я, на констатуючому етапі дослідження високий рівень самооцінки у контрольній групі на 12% перевищував цей показник експериментальної групи. Середній рівень самооцінки був виявлений у однакової кількості студентів в обох групах. Дещо більшою була кількість студентів із низьким рівнем самооцінки в експериментальній групі, якщо порівнювати його з таким показником контрольної групи – на 12%.

Після формуючого експерименту рівень самооцінки студентів як в експериментальній, так і в контрольній групах дещо знизився. Проте в експериментальній групі – знизився на 16%, тоді як в контрольній – на 20%. Високий рівень самооцінки знизився в експериментальній групі – на 12%. У контрольній групі високий рівень самооцінки знизився на 20%. Середній рівень

самооцінки не змінився у контрольній групі і становить 32% від загальної кількості. А в експериментальній групі такий рівень самооцінки зріс на 8%.

На нашу думку, зниження рівня самооцінки в експериментальній групі пов'язане, в першу чергу, з тим, що під впливом експериментальної роботи майбутні практичні психологи реальніше стали оцінювати свої особистісні якості, оскільки до експерименту, як зазначалось у II розділі, рівень самооцінки носив, як правило, неадекватно завищений характер. Це говорить про те, що в процесі гармонізації Я-концепції студентів експериментальної групи у них значно виросла особистісна рефлексія, здатність аналізувати та оцінювати свої якості, бачити перспективу саморозвитку. До кінця формуючого експерименту у більшості студентів експериментальної групи склалось певне ставлення до себе (що мені подобається в собі, а що ні), збільшилась глибина відпрацювань уявлень про те, який Я є і яким Я хочу бути. Студенти стали реальніше і глибше аналізувати свої особистісні якості, об'єктивніше їх оцінювати, глибше усвідомлювати недоліки в розвитку окремих якостей. Про це свідчать результати психолого-педагогічних спостережень, бесід, а також результати статистичного аналізу.

Як показали результати контрольного експерименту, рівень самооцінки знизився не лише в експериментальній, але і в контрольній групі. Ці зміни свідчать про вплив перш за все навчального процесу на розвиток здатності студентів аналізувати та оцінювати свої якості. Однак такий розвиток особистісної рефлексії третьокурсників відбувається не такими високими темпами, як при формуючому впливі і не завжди в позитивному напрямі, що і засвідчили результати контрольного експерименту.

Враховуючи, що переживання, пов'язані із Я-концепцією, усвідомлення людиною змісту життя, почуття відповідальності є важливими якостями особистості професіонала, готовність до активності і т.д. інтегруються в особливу якість особистості – локус контролю, ми досліджуємо і цю якість. Перейдемо до аналізу динаміки локусу контролю у студентів контрольної та

експериментальної груп отриманого за методикою Дж. Роттера “Рівень суб’єктивного контролю”. Показники динаміки рівня суб’єктивного контролю у студентів контрольної та експериментальної груп у процесі психолого-педагогічного експерименту подані в таблиці 3.3 і на рисунку 3.2.

Таблиця 3.3

Показники динаміки рівня суб’єктивного контролю за методикою
Дж. Роттера (у %)

Рівень суб’єктивного контролю	Контрольна група		Експериментальна група	
	до експерименту	Після експерименту	до експерименту	після експерименту
Екстернальний	72	76	88	60
Інтернальний	28	24	12	40
Всього	100	100	100	100

Із таблиці 3.3 бачимо, що кількість студентів із екстернальним рівнем суб’єктивного контролю в експериментальній групі після формуючого експерименту зменшилась на 7 студентів і становить 60% від загальної кількості майбутніх практичних психологів даної групи, що на 16% менше ніж у контрольній групі. А кількість студентів, які мають екстернальний рівень суб’єктивного контролю у контрольній групі змінилась не суттєво: збільшилась на 1 студента і становить 76% від загальної кількості студентів у даній групі.

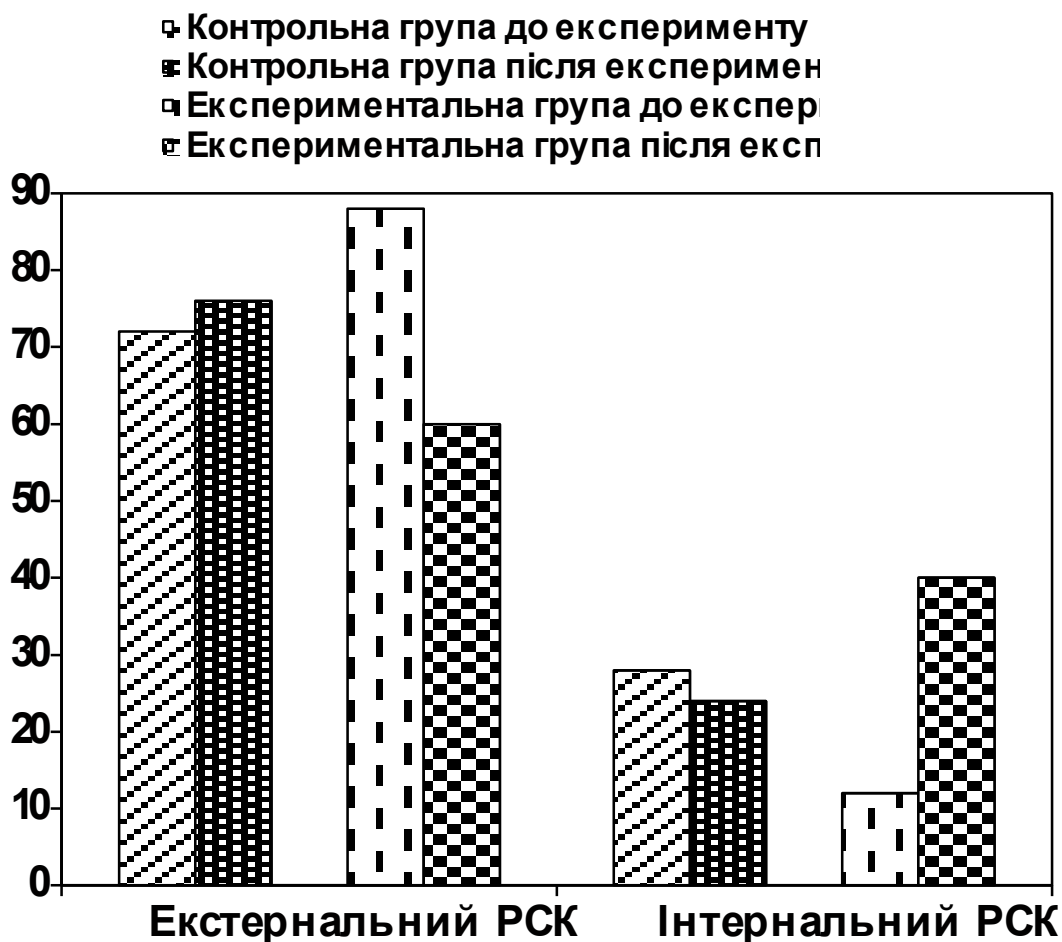


Рис. 3.2. Показники динаміки рівня суб`єктивного контролю за методикою Дж. Роттера.

Кількість студентів з інтернальним рівнем суб`єктивного контролю у експериментальній групі після формуючого експерименту зросла на 28% і становить 40% від загальної кількості студентів. Тоді як у контрольній групі кількість студентів із інтернальним рівнем суб`єктивного контролю зменшилась на 4% і становить всього 24% від загальної кількості студентів даної групи.

Говорячи про локус контроль особистості, ми, як зазначалось у II розділі, маємо на увазі схильність людини бачити джерелом керування свого життя переважно зовнішній світ чи самого себе. Особистісна причинність, впевненість людини в тому, що вона є причиною і джерелом власних дій, власної поведінки – важливий компонент особистісного зростання. А тому

істотне зниження показників екстернальності та збільшення показників інтернальності в експериментальній групі підтверджує ефективність запропонованих нами корекційно-розвиваючих впливів.

Статистичний аналіз динаміки рівня суб'єктивного контролю у студентів у процесі психолого-педагогічного експерименту за методикою Дж. Роттера здійснювався за допомогою коефіцієнта Стьюдента.

В результаті математичних розрахунків ми виявили статистично значущі відмінності в експериментальній групі до і після експерименту ($t=5,52$), і навпаки, у контрольній групі статистично значущих розбіжностей встановити не вдалось ($t= 0,68$).

Якісний аналіз відповідей для виявлення загального самоствавлення за методикою М.Розенберга показав, що в результаті формуючого експерименту у студентів експериментальної групи зросло самоприйняття. Так, у 76% студентів цей показник високий. Причому стверджувальні відповіді у більшості випадків (62,14%) даються на твердження “Я відчуваю себе гідною людиною”, “Здатний дещо робити не гірше за більшість” (фрази із тверджень) і одночасно дають негативну відповідь на твердження типу: “Іноді я ясно відчуваю свою непотрібність”, “Я думаю, що я у всьому поганий”. Студенти ж контрольної групи теж характеризуються в основному позитивним ставленням до себе (68%). Однак зустрічаються суперечності у відповідях на твердження типу: “Я відчуваю себе гідною людиною” та “Іноді я ясно відчуваю свою непотрібність”. Даються стверджувальні позитивні відповіді у обох випадках (57,9%).

Дані, отримані нами при дослідженні особистісної тривожності за методикою незакінчених речень А.Філіпса до і після експерименту, наведені у таблиці 3.4 і на рисунку 3.3.

Таблиця 3.4

Показники змін особистісної тривожності за результатами методики незакінчених речень А.Філіпса (у %)

	Контрольна група		Експериментальна група	
	до експерименту	після експерименту	до експерименту	після експерименту
Наявність особистісної тривожності	52	36	64	20
Відсутність особистісної тривожності	48	64	36	80
Всього	100	100	100	100

Аналіз отриманих даних показав, що в результаті формуючого експерименту у студентів експериментальної групи значно знизилась особистісна тривожність (на 44%), тоді як у контрольній групі цей показник знизився всього на 16%. Відповідно зросла кількість студентів, у яких за методикою А.Філіпса відсутня особистісна тривожність. Аналогічно як і у першому випадку істотні зміни відбулися в експериментальній групі порівняно із контрольною групою. Так кількість студентів, у яких відсутня особистісна тривожність за методикою А.Філіпса, збільшилась на 44% після проведення формуючого експерименту. У контрольній групі їх кількість збільшилась лише на 16%. Таким чином, після проведення формуючого експерименту кількість студентів, у яких за методикою А.Філіпса відсутня особистісна тривожність, становить 80%, що на 16% більше за кількість таких студентів у контрольній групі.



Рис.3.3. Показники змін особистісної тривожності за результатами методики незакінчених речень А.Філіпса.

Статистичний аналіз змін особистісної тривожності студентів у процесі психолого-педагогічного експерименту за методикою незакінчених речень А.Філіпса виконувався за допомогою критерію Стьюдента.

У результаті використання критерію Стьюдента ми встановили статистично значущі зміни у експериментальній групі до і після експерименту ($t = 4,42$) у сторону її зниження, і, навпаки, в контрольній групі статистично значущих змін не виявлено ($t = 0,65$).

Таким чином, в результаті гармонізації Я-концепції у експериментальній групі ми спостерігаємо пониження показників особистісної тривожності. Це говорить про те, що студенти експериментальної групи стали більш

впевненими в собі, менш тривожними, стали адекватно оцінювати різні життєві ситуації і керувати своїм психо-емоційним станом. Ці особистісні зміни дають можливість студентам успішніше адаптуватись до соціальної ситуації розвитку, що змінюється і, як наслідок, знижують внутрішню та зовнішню конфліктність.

Перейдемо до аналізу динаміки змін у характері реагування студентів контрольної та експериментальної груп на ситуації фрустрації за методикою “Незакінчених речень”. Для нас представляє особливий інтерес вивчення того, як студенти експериментальної групи, що були задіяні у формуючій програмі, у порівнянні зі студентами контрольної групи, керують своїм емоційним станом і поведінкою у важких життєвих ситуаціях, вирішують внутрішні протиріччя і міжособистісні конфлікти. Для цього ми провели змістовний аналіз закінчень речень студентів контрольної та експериментальної груп.

На констатуючому етапі дослідження було встановлено, що найбільше тривожність виявляється у закінченнях таких тверджень: “Інколи мені здається, що я...”, “Дуже не хочу, щоб...”, “Найбільше мені заважає...”, “Я не рідко ловлю себе на тому...”, “Мені дуже важко...”, “Часто я не помічаю ...”. На контрольному етапі дослідження ми вважаємо за доцільне проаналізувати відповіді студентів експериментальної та контрольної груп саме на такі запитання. Це дасть можливість нам прослідкувати наявність чи відсутність внутрішнього конфлікту, емоційної нестабільності у даних твердженнях. Ось про що свідчать результати контрольного експерименту. Відповіді багатьох студентів контрольної групи знову свідчать про наявність емоційної нестабільності, низький рівень інтернальності досліджуваних, невпевненості в собі і бажання вирішити свої проблеми за рахунок інших. Це підтверджують закінчення речень студентів контрольної групи типу:

– інколи мені здається, що я ... : “зовсім нещаслива людина”, “дуже втомлююсь від життя”, “не зможу досягти поставленої мети”, “нікому непотрібна”, “не впевнена у своїх силах”, “нічого доброго в цьому житті не

зробила” та ін.. Думки студентів експериментальної групи більш суб`єктні, для них характерні відповіді іншого типу:

– інколи мені здається, що я ... : “найщасливіша людина на світі”, “народилась, щоб творити великі справи”, “не справлюсь із якимось випробуванням, але збираюся з силами і дію”, “багато чого можу досягнути в житті”, “не терплю самотності”, “можу зробити все” та ін..

Закінчення наступних чотирьох тверджень студентів контрольної та експериментальної груп теж суттєво відрізняються. Приклади відповідей студентів наведені у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Приклади продовження речень студентами за методикою незакінчених речень А.Філіпса

Твердження	Думки студентів контрольної групи	Думки студентів експериментальної групи
-дуже не хочу, щоб...	“я розчарувалась у житті”, “мене оточували злі люди, які не вміють співчувати і не розуміють мене”, “люди, які були друзями ставали ворогами”, “я залишалась самотньою”, “про мене думали погано” та ін.	“так швидко минав час”, “в країні панував безлад”, “люди були нещасні”, “життя було сірим”, “мною командували” та ін.
-найбільше мені заважає...	“моя невпевненість у своїх діях”, “моя нерішучість у відповідальні моменти”, “моя лінь і часто небажання будь-що робити”, “нерозуміння батьків” та ін.	“надто велика сприйнятливність”, “моя сентиментальність”, “почуття гордості”, “нетерплячість, однак зараз вже не дуже”, “гамір” та ін.
-я не рідко ловлю себе на тому...	“що невпевнена в собі”, “що мені не цікаво жити”, “що розчарована багато в чому, що вчинила”, “що мої дії залежать від настрою та	“що я щаслива людина”, “що все, що я планую можу зробити, бо вважаю себе сильною людиною”, “що шукаю гострих

	оточення”, “що боюсь самотності” та ін.	відчуттів”, “що ще не повністю вмію керувати своїм настроєм”, “що багато мрію” та ін.
-мені дуже важко...	“без друзів”, “зрозуміти себе”, “отримувати задоволення від життя”, “перебороти свій страх”, “адаптуватись у нових умовах”, “бути одній” та ін.	“зосередити увагу на таких речах, які мене не цікавлять”, “бачити бідних і голодних дітей”, “сказати “ні””, “коли я бачу чиєсь горе і тому намагаюсь зразу ж допомогти” та ін.
-часто я не помічаю...	“своїх помилок та недоліків”, “що саме хочуть люди від мене”, “людей, які мене оточують”, “що завдаю болю іншим”, “що я занадто різка і холодна до близьких” та ін.	“як швидко летить час”, “що я змінююсь”, “що дуже емоційно розмовляю”, “того, що мене не цікавить”, “хорошого ставлення людей до мене ” та ін.

Ці висловлювання свідчать про те, що студентам контрольної групи, як і на констатуючому етапі дослідження, чітко властива внутрішня напруженість, нерівноваженість. Відповіді студентів свідчать про невпевненість у собі, а в окремих випадках про незадоволення життям. Тоді як відповіді студентів експериментальної групи сповнені віри у свої сили, характеризуються емоційною стабільністю.

Аналізуючи закінчення речень типу: “труднощі, що постають переді мною...”, “коли мені не щастить, я...”, “коли мені доводиться чекати...”, зазначимо, що нейтральних відповідей типу “не знаю” не виявлено ні у контрольній, ні в експериментальній групах. 44% студентів контрольної та 84% студентів експериментальної групи намагаються керувати своїми емоційним станом і поведінкою – вказують конкретні способи саморегуляції чи закінчують речення такими висловлюваннями, як: “я намагаюсь долати”, “спершу трохи лякають мене, але згодом я переосмислюю все і справляюсь з ними”, “не зупиняють мене”, “я не втрачаю активності, ентузіазму”, “я починаю думати

про щось приємне”, “я спокійно чекаю”. Закінчення тверджень 56% студентів контрольної та 16% студентів експериментальної груп вказують на афективно загострене реагування на різні ситуації фрустрації. Наприклад, “я дуже розчаровуюся”, “я нервуюся”, “я стаю досить агресивним”, “я плачу”, “я починаю хвилюватись і не можу спокійно сидіти чи стояти” та ін..

Таким чином, в процесі участі у запропонованій програмі щодо гармонізації Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів, студенти експериментальної групи активізували самопізнання, впевненість в собі, знизили внутрішньоособистісні суперечності та емоційну напругу, що дозволило їм більш свідомо керувати своєю поведінкою та емоційним реагуванням на різні життєві ситуації і привело до зниження у них внутрішньої та зовнішньої конфліктності.

Про позитивні зміни у розвитку навичок рефлексії, підвищення рівня прийняття себе, формування мотивації самовдосконалення та саморозвитку студентів експериментальної групи свідчать і результати тренінгових занять, у яких взяли участь всі студенти експериментальної групи.

Наведемо деякі висловлювання учасників тренінгових груп:

Таня Ж. : “Я йшла на тренінг, щоразу очікуючи чогось приємного і нового. Кожне заняття було дорогим і змістовним. Особисто я знайшла тих друзів, яких мені бракувало, краще зрозуміла себе. Я, дійсно, взяла більше, ніж очікувала ...”.

Лариса Н. : “... я стала собою, я живу і радію, я приймаю людей такими, як вони є і ще дуже багато іншого. Завжди буду пам`ятати наше життя під час тренінгу ...”.

Оксана Л. : “Ці 10 днів були просто класними в моєму житті. Ми зблизились, зрозуміли більше один одного. Я даю слово, що буду любити себе, тому що я нарешті зрозуміла, що від того, як я ставлюсь до себе, буде залежати моє ставлення до інших людей і, як відповідь, їх ставлення до мене ...”.

На останньому занятті учасникам тренінгу було запропоновано намалювати малюнок на тему: “Це я такий, яким зробив себе сам”. Деякі із малюнків наведено у додатках (див. Додаток 3).

Таким чином, отримані дані підтверджують нашу гіпотезу про те, що гармонізація Я-концепції особистості майбутнього практичного психолога базується на організації особистісно зорієнтованого навчання з використанням системи засобів самопізнання та саморозвитку.

Результати дослідження дозволяють зробити висновок про важливість подібної формуючої роботи зі студентами – майбутніми практичними психологами в процесі їх навчання у вузі і підкреслити необхідність такої роботи. Адже розширюючи рамки самопізнання і самооцінювання особистості, представляючи їй ширшу можливість для об'єктивації себе як майбутнього практичного психолога, ми тим самим підвищуємо психологічну готовність до обраної професії, розкриваємо потенційні резерви самовдосконалення.

Висновки до 3 розділу

1. Процес формування позитивної Я-концепції особистості є результатом як внутрішньої роботи над собою, так і впливу сукупності соціальних, психологічних та педагогічних факторів. Він тісно пов'язаний із процесом самопізнання, підвищення рівня самоповаги і прийняттям себе, формуванням позитивних установок, оптимізацією міжособистісних взаємин у системі “студент-викладач”.

2. Основним принципом розробки концептуальної моделі гармонізації Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів є визнання індивідуальності студента, створення необхідних і достатніх умов для його розвитку, через активізацію процесів самопізнання, самоаналізу та саморегуляції у студентів.

3. Основними положеннями, які лежать в основі гармонізації Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів є орієнтація на цінність особистісного досвіду у змісті освіти, активізація суб'єктності, стимуляція осмисленого учіння в процесі навчальної діяльності та реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів.

4. Статистично вивірені зміни, які спостерігаються на контрольному етапі дослідження, свідчать про те, що всі використані методи і прийоми експериментального впливу адекватні завданням активізації процесів особистісного саморозвитку, формування навичок емоційної та поведінкової саморегуляції.

5. Результати дослідження дозволяють зробити висновок про важливість подібної формуючої роботи зі студентами – майбутніми практичними психологами в процесі їх навчання у вузі і підкреслити необхідність такої роботи. Адже розширюючи рамки самопізнання і самооцінювання особистості, представляючи їй ширшу можливість для об'єктивації себе як майбутнього практичного психолога, ми тим самим підвищуємо психологічну готовність до обраної професії, розкриваємо потенційні резерви самовдосконалення.

Зміст третього розділу дисертації відображено у таких публікаціях автора:

1. Андрійчук І.П. Психолого-педагогічні умови становлення позитивної Я-концепції майбутніх практичних психологів // Психологія. Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова. – Випуск 15, 2002. – С.273-282.

2. Андрійчук І.П. Психолого-педагогічна система гармонізації “Я”-концепції майбутніх практичних психологів // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К.: Вид-во “ГНОЗІС”, 2002. – Том IV. – Ч.3. – С.14-20.

3. Радчук Г.К., Андрійчук І.П. Психолого-педагогічні умови гармонізації Я-концепції майбутніх практичних психологів. Методичні рекомендації для викладачів вищих навчальних закладів та практичних психологів освіти. – Тернопіль, 2002. – 48 с. 70%. У роботі представлені ідеї та результати дослідження автора.

4. Андрійчук І. Особистісно зорієнтоване навчання як умова формування позитивної Я-концепції у майбутніх практичних психологів // Матеріали науково-практичної конференції “Ступенева освіта психологів-фахівців: бакалавр, спеціаліст, магістр”. – Львів, 2002. – С.3 -7.

5. Андрійчук І.П. Особливості формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів // Психологія. Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2002. – Випуск 18. – С.189-193.

6. Радчук Г., Андрійчук І. Реалізація системи роботи щодо гармонізації особистості майбутніх практичних психологів (з досвіду роботи кафедри практичної психології ТДПУ ім. В.Гнатюка) // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції “Психолого-педагогічні засади професійного становлення особистості практичного психолога і соціального педагога в умовах вищої школи”. – Тернопіль, 2003. – Ч.2. – С.43-49 (70%).

7. Андрійчук І. Діяльність психологічної служби вузу як засіб активізації особистісного розвитку майбутніх практичних психологів // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції “Психолого-педагогічні засади професійного становлення особистості практичного психолога і соціального педагога в умовах вищої школи”. – Тернопіль, 2003. – Ч.3. – С.70-76.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведене теоретичне узагальнення та нове вирішення проблеми формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки, що виявляється у розкритті особливостей цього процесу, визначенні показників Я-концепції особистості студентів, виділенні груп обстежуваних із різними проявами Я-концепції, а також визначенні особливостей гармонізації Я-концепції особистості студентів, розробці та апробації концептуальної психолого-педагогічної моделі формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів.

1. Центральною ланкою системи підготовки практичних психологів є особистісна підготовка, яка інтегрує всі інші елементи цієї системи. Саме тому професійна придатність не зводиться лише до рівня академічної підготовки. Психологові, який прагне досягти високої професійної майстерності, необхідні постійний самоаналіз, усвідомлення власних дій та вчинків, самоспостереження, здатність вести безперервний внутрішній діалог. Підготовка психологів-практиків повинна базуватись на врахуванні індивідуальних особливостей студентів і спрямовуватись на формування і розвиток їх позитивної Я-концепції.

2. Модель особистості фахівця у галузі практичної психології включає важливі особистісні риси та якості, які можна об'єднати у понятті позитивна Я-концепція, показниками якої є адекватність і сталість самооцінки, високий рівень самоповаги, домінування інтернальних тенденцій локусу-контролю, відсутність суттєвих внутрішньоособистісних проблем та особистісної тривожності.

3. Я-концепція особистості майбутнього практичного психолога – студента-першокурсника у більшій половині студентів характеризується дизгармонійністю, що проявляється у неадекватній самооцінці, екстернальному локусі контролю, особистісній тривожності, почутті неповноцінності і фрустраціях. У процесі професійної підготовки в умовах навчання у вузі

відбуваються незначні зміни в показниках Я-концепції особистості. Позитивна Я-концепція та тенденція до позитивної Я-концепції особистості до закінчення вищого навчального закладу виявляється лише у третини випускників, що з необхідністю ставить проблему пошуку шляхів активізації особистісного зростання майбутніх фахівців вже з першого року навчання.

4. Перспективи особистісного росту і, зокрема, гармонізації Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів пов'язані з реалізацією в практиці принципів особистісно зорієнтованого навчання, гуманістичного підходу. Практична реалізація гуманістичних тенденцій повинна опиратись на активізацію суб'єктної поведінки студентів на основі розвитку рефлексивних процесів (самоаналізу, самопізнання, самооцінювання і на цій основі саморозвитку), які лежать в основі особистісного самовизначення.

5. Процес формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів є ефективним, насамперед, за умови усвідомлення його шляхів і засобів як викладачами, так і самими студентами. Усвідомлення суті майбутньої психологічної діяльності та її особливостей в ході професійного навчання неминуче призводить до змін в уявленні про себе як потенційного суб'єкта цієї діяльності.

6. В основі системи роботи щодо оптимізації умов становлення особистості практичного психолога повинна лежати суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладачів і студентів. Гармонійні стосунки між викладачами та студентами є основою становлення особистості, в якій стосункам диктату, конфронтації протиставлене співробітництво, діалог. Навчання та виховання в діалозі створює умови, що сприяють реалізації творчих, особистісно-рівноправних взаємин викладача та студента. Особливу увагу необхідно приділяти розвитку рефлексії як основного механізму формування особистісних якостей професіонала, якому властиві відкритість і гуманістичність. Рефлексія повинна успішно використовуватись в різноманітних ситуаціях навчально-виховної комунікації.

7. Передумовою особистісного зростання індивіда, що забезпечує цінність усвідомлення свого Я, умов у яких воно існує, потреб, які воно намагається реалізувати та оцінку власних можливостей і цінностей, котрі спонукають Я до активних дій, є процес самопізнання. Активізація розвитку особистісного самопізнання передбачає включення у навчальний процес діяльності студента засобів і прийомів безпосереднього та опосередкованого самопізнання, розвитку здібностей до самостереження, рефлексії, самоаналізу і самоконтролю.

8. Важливою умовою гармонізації Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів є формування позитивних установок на власну поведінку, зміна Я-концепції особистості студентів у позитивному напрямі. Свідоме чи напівсвідоме сприймання людиною себе як цінності, сприяє самоповазі, вибору соціально бажаної альтернативи поведінки, гарантує більш чи менш гармонійне ставлення до себе та оточуючих. Самоприйняття або адекватний образ Я особистості при загальній позитивній установці на себе є необхідною умовою для позитивних змін і реалізації можливостей саморозвитку.

9. Реалізуючи в умовах професійної підготовки систему навчально-виховної роботи щодо гармонізації Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів встановлено, що формування Я-концепції особистості повинно базуватися на особистісно зорієнтованому підході і опиратися на такі напрямки навчально-виховної роботи: діяльність психологічної служби, яка функціонує у вузі; використання психології як засобу самопізнання та саморозвитку; організацію самостійної роботи студентів; систему навчальних практик. Інтерактивні форми роботи зі студентами та викладачами, які використовує психологічна служба вузу, дозволяють активізувати, коригувати процеси самопізнання та саморозвитку. Зміст психологічних дисциплін може стати дієвим, якщо студент суб'єктно засвоює інформацію, пропускає її через свій внутрішній світ. Організуючи самостійну роботу потрібно використовувати такі форми і методи, які дозволяють цілеспрямовано керувати

процесами розвитку самосвідомості особистості (ведення щоденників особистісного зростання, виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань із саморефлексії та саморозвитку). Навчальні практики є додатковим стимулом особистісної рефлексії, можливістю для відпрацювання навичок і вмінь самоаналізу та самокорекції.

10. Гармонізація Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів повинна здійснюватись у різних формах і видах навчально-виховної роботи, які органічно взаємозв'язані та спрямовані на досягнення спільної мети (просвітницько-профілактичні бесіди, індивідуальні та групові консультації, активне соціально-психологічне навчання). Цілеспрямована система навчально-виховної роботи створює діалогічний простір, в якому відбувається реалізація природного і соціального потенціалу студентів, завдяки ініціюванню та підтримці викладачами активних форм самопізнання та саморозвитку, підсилення студентами власного особистісного потенціалу через використання інтерактивних методів розвитку особистості, виявлення, розгортання та розв'язання конкретних життєвих і наукових ситуацій та проблем. Це проявляється у когнітивному (розширюється об'єм особистісних знань, розуміння себе та інших, з'являється новий погляд на життя, глибинне усвідомлення життєво-професійних цілей), емоційно-оцінному (зростає інтерес до власної особистості, до внутрішнього світу людини) та поведінковому (оволодіння новими методами, засобами і прийомами особистісного зростання, підвищення здатності до самовираження та самоуправління, самоконтролю і відповідальності) компонентах.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів. Зокрема, подальшого вивчення чекають питання, що стосуються впливу інших форм і методів навчання та виховання на процес гармонізації Я-концепції особистості майбутніх фахівців. Саме в дослідженні цих та інших напрямків проблеми ми вбачаємо перспективи нашої подальшої роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. – Екатеринбург: Деловая книга, 1995. – 224 с.
2. Абрамова Г.С. Практикум по психологическому консультированию. – Екатеринбург: Деловая книга, 1995. – 128 с.
3. Абрамова Г.С. Практическая психология: Учебник для вузов. – М.: Академический проект, 2000. – 512 с.
4. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 334 с.
5. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – 363 с.
6. Аминов Н.А., Молоканов М.В. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов // Психологический журнал. – 1990. – Т. 2, №5. – С. 104-110.
7. Аминов Н.А., Молоканов М.В. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов // Вопросы психологии. – 1992. – №1-2. – С. 73-83.
8. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: Изб. психол. труды в 70 т. / Под ред. А.А.Бодалёва. – М.: Воронеж, 1996. – 384 с.
9. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. Изб. психол. труды в 11 т. / Под ред. А.А.Бодалёва, Б.Ф. Ломова. – М.: Педагогика, 1980.- Т.1.- 230 с.
10. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. – М.: Просвещение, 1989. – 224 с.
11. Анисимова О.М. Самооценка в структуре личности студента: Автореф. дис... канд. психолог. наук: 19.00.07. – Л., 1984. – 17 с.
12. Асмолов А.Г. Психология личности: Учебник. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.

13. Асмолов А.Г., Ягодин Г.А. Образование как расширение возможности развития личности // Вопросы психологии. – 1992. – №1. – С. 7-11.
14. Балл Г.А. Концепция самоактуализации в гуманистической психологии. – Киев-Донецк: «Ровесник», 1993. – 32 с.
15. Балл Г.О. Види наукової діяльності і предмет практичної психології // Практична психологія: теорія, методи, технології. К.: Ніка-центр, 1997. – С. 28-32.
16. Безсонов С.П. Особенности оценочного стиля личности: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – Л., 1982. – 15 с.
17. Белозёрцев Е.Г. Совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей // Советская педагогика. – 1982. – №9. – С. 86-90.
18. Беляускайте Р.Ф. Рисуночные пробы как средство диагностики развития личности // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. М., 1987. – С. 67-80.
19. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986.- 422 с.
20. Бех І.Д. Категорія становлення в контексті розвитку “Образу-Я” особистості // Педагогіка і психологія. – 1992. – №3. – С. 9-21.
21. Битянова Н.Р. Психология личностного роста: Практическое пособие по проведению тренингов личностного роста психологов, педагогов, социальных работников. М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 67с.
22. Бодалёв А.А., Володарская И.А. Работу психологов – на уровень требований времени // Вестник МГУ, серия №14, «Психология», 1985. – №4. – С. 3-9.
23. Божович Е.Д. Психодиагностические принципы подготовки школьных психологов // Сов. педагогика. – 1991. – №8. – С. 60-64.
24. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Изб. психол. труды / Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М.: Воронеж, 1995. – 347 с.

25. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1979. – №4. – С. 23-34.
26. Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур (Penquin). – Том 1 (А-О): Пер. с англ. – М.: Вече, АСТ, 2000. – 592 с.
27. Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур (Penquin). – Том 2 (П-Я): Пер. с англ. – М.: Вече, АСТ, 2000. – 560 с.
28. Бондаренко А.Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика // Московский психотерапевтический ж-л. – 1993. – №1. – С. 63-76.
29. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. – К.: Укртехпрес, 1997. – 216 с.
30. Бондаренко А.Ф. Социальная психотерапия личности. – К.: КГПИИЯ, 1991. – 189 с.
31. Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості. – Харків.: Фоліо, 1996. – 237 с.
32. Боришевский М.И. Ведущие психологические механизмы саморегуляции поведения // Доклады Всесоюзной конференции, посвящённой 90-летию со дня рождения Г.С.Костюка «Психологическая наука: проблемы и перспективы». – Том 1. – К., 1992. – С. 66-74.
33. Боришевский М.И. Психолого-педагогические условия эффективности развития саморегуляции поведения школьников // Советская педагогика. – 1990. – №1.
34. Боришевский М.И. Теоретические вопросы самосознания личности // Психологические особенности самосознания подростка. – К.: Вища школа, 1980. – С. 5-38.
35. Боришевский М.И., Сапожникова Л.С. О некоторых психологических механизмах трансформации социального воздействия во внутренние регуляторы поведения ребёнка // Тезы науч. сообщений сов. Психологов к XXI Междунар. Психолог. конгрессу. – М., 1976. – С. 43.

36. Бороздина Л.В. Что такое самооценка? // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13, №4. – С. 99-100.
37. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 304с.
38. Братусь Б.С. Опыт обоснования гуманитарной психологии // Вопросы психологии. – 1990. – №6. – С.9-16.
39. Булах І.С., Долинська Л.В. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів. Навчально-методичний посібник. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2002. – 114 с.
40. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. – К.: Наук. думка, 1989. – 200 с.
41. Васьковская С.В. Психологические условия формирования профессионального самопознания будущего учителя: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1987. – 180с.
42. Вірна Ж.П. Формування професійного ставлення до клієнта в процесі підготовки практичних психологів: Дис... канд. психол.наук: 19.00.07. – К., 1996. –150с.
43. Власенко В.В. Вчителі – учні: психологія взаємних оцінних ставлень. – К.: УДПІ ім. М. Драгоманова, 1995. – 154 с.
44. Володарская И.А., Лизунова Н.М. Система подготовки психологов в США // Вестник МГУ. – сер.14. Психология. – 1989. – №3.- С.50-62.
45. Выготский Л.С. Собр.соч. в 6 т. / М.: Педагогика, 1983. – Т.3: История развития высших психических функций. – 368 с.
46. Выготский Л.С. Собр.соч. в 6 т. / М.: Педагогика, 1984. – Т.4: Педология подростка. – С. 5-243.
47. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 1988. – №2. – С. 19-26.
48. Говорун Т.В. Соціалізація статі як фактор розвитку Я-концепції: Дис... докт. психол. наук: 19.00.07. – К., 2002. – 375с.

49. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2-х т. Т.2: Пер.с франц. – М.: Мир, 1992. – 376с.
50. Горностай П.П., Васьковская С.В. Теория и практика психологического консультирования: Проблемный подход. – К.: Наук. думка, 1995. – 128 с.
51. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – 2-е изд. – Л.: Изд-во Ленинградского у-та, 1988. –560 с.
52. Грановская Р.М., Никольская И.М. Защита личности: психологические механизмы. – СПб.: Знание, 1999. – 352 с.
53. Гуманистическая и трансперсональная психология: Хрестоматия / Сост. К.В.Сельченко. – М.: АСТ, 2000. – 592 с.
54. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 186с.
55. Джеймс У. Беседы с учителями о психологии.- М.: Совершенство, 1998. – 160 с.
56. Джеймс У. Психология / Под ред. Л.А.Петровской. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
57. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога: Сб. науч. тр. / Редкол. И.В.Дубровина и др.: АПН СССР НИИ общ. и пед. психологии. – М., 1987. – 178 с.
58. Добров В.В. Консультативная работа: опыт и проблемы // Конструктивная психология: опыт и перспективы. – Красноярск. – 1990. – С. 45-52.
59. Долинська Л.В., Левченко М.В., Чепелева Н.В., Уманець Л.І. Активні методи в роботі практичного психолога. – К.: УДПУ, 1994. – 79 с.
60. Долінська Ю.Г. Особистісне зростання практичного психолога в процесі його професійної підготовки: Зб. наук. пр. “Психологія”, Вип. I, К.: НПУ, 1998. – С.155-160.

61. Долінська Ю.Г. Самоактуалізація особистості майбутнього практичного психолога у процесі професійної підготовки: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 2000. – 170 с.
62. Домнич Т.М. Що треба знати про психологічний захист // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – №1. – С. 35-37.
63. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба. – М.: Педагогика, 1991. – 232 с.
64. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: ЛГУ, 1985. – 166 с.
65. Емельянов Ю.Н. Обучение общению в учебно-тренировочной группе. // Психол. журнал. – 1987. – №2, Т. 8. – С. 81-87.
66. Естафьева Е.А. О роли самооценки в подготовке воспитателя // Формирование личности воспитателя общеобразовательной школы в педагогическом вузе. – К., 1984. – С. 39-43.
67. Журбин В.И. Понятие психологической защиты в концепциях З.Фрейда и К.Роджерса // Вопросы психологии. – 1990. – №4. – С. 14-22.
68. Забродин Ю.М. Проблема разработки практической психологии // Психологический журнал. – 1980. – Т.1, №2.
69. Забродин Ю.М. Развитие советской психологии и задачи психологической службы. // Психологический журнал. – 1984. – Т.5, №6. – С. 3-20.
70. Заброцький М.М. Формувати позитивну Я-концепцію // Рідна школа. – 1994. – №3-4. – С. 39-40.
71. Захарова А.В. Генезис самооценки: Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07. – М., 1989. – 35 с.
72. Захарова А.В. Структурная модель самооценки // Вопросы психологии. – 1989. – №1. – С. 5-14.
73. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 128 с.

74. Кагальняк А.И. Ящишин Б.Е. Формирование самооценки профессионально значимых качеств будущего учителя // Вопросы психологии. – 1989. – №5. – С. 45-51.

75. Казакина М.Г. Самооценка личности школьника и психологические условия её формирования. – Л., 1981. – 69 с.

76. Каппони В, Новак Т. Сам себе психолог. – СПб.: Питер, 2001. – 224 с.

77. Карвасарский Б.Д. Психотерапия. – М.: Медицина, 1985. – 304 с.

78. Карікаш В.І. Вплив «Я-концепції» практичного психолога на ефективність професійного росту // Вісник Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти: Матеріали міжнар. конф. «Психологічна служба школи». – Тернопіль, 1996. – С.68-69.

79. Карцева Г.Б. Личностные изменения в ситуациях жизненных перемен // Психологический журнал. – 1988. – Т. 9, №5. – С.120-128.

80. Кислых Т.А., Прицепная А.И., Третьяков А.Н., Яценко Т.С. Реализация принципов воспитания в процессе активного социально-психологического обучения общению // Пути совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя в свете основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы. – Полтава, 1985. – С. 226-228.

81. Кісарчук З.Г. Теоретико-методологічні проблеми діяльності практикуючого психолога // Практична психологія: теорія, методи, технології. – К.: Ніка-Центр, 1977. – С. 18-27.

82. Климов Е.А. Гипотеза «метёлок» и развитие профессии психолога // Вест. МГУ, сер. №14 «Психология». – 1992. – №3. – С. 3-13.

83. Козиев В.Н. Психологический анализ профессионального самосознания учителя: Дис... канд. психолог. наук: 19.00.07. – Л., 1980. – 192 с.

84. Козлов Н.И. Лучшие психологические игры и упражнения. – Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1997. – 144 с.

85. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект). – К.: МАУП, 2000. – 286с.
86. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту: Навч. посібник. – К.: МАУП, 1996. – 176с.
87. Кон И.С. В поисках себя: Личность и её самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
88. Кон И.С. Категория «Я» в психологии // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2, №3. – С.25-38.
89. Коновальчук В.І. До питання психокорекції психологів-практиків // Рідна школа. – 1998. – №5. – С. 38-40.
90. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Под ред. Л.Н.Проколиенко. – М.: Педагогика, 1988. – 301 с.
91. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М.Проколієнко. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
92. Костюк Г.С. Роль профессионального самоопределения в формировании личности / Профессиональная ориентация учащихся. – К.: Рад. шк., 1971. – С. 17-20.
93. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования: Пер. с лит. – М.: Академический проект, 1999. – 240 с.
94. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
95. Кузикова С.Б. Коррекция Я-концепции как условие преодоления конфликтности у подростков / Сумской гос. пед. ин-т им. А.С.Макаренко. – Сумы, 1999. – 28 с.
96. Кун М., Макпарлэнд Т. Эмпирическое исследование установок личности на себя // Совр. заруб. соц. психология: Тексты. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – С.180-187.
97. Леонтьев А.Н. Деятельность и личность // Хрестоматия по психологии личности. (Ред. Д.Я. Райгородский). – Т.2. Самара: Изд-во Дом «Бахрах», 1999.– С. 165-196.

98. Липкина А.И., Рыбак Л.А. Критичность и самооценка в учебной деятельности. – М.: Педагогика, 1968. – 142 с.
99. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребёнка: Изб. психол. труды в 70 т. / Под ред. А.Г.Рузской. – М.: Воронеж, 1997. – 384 с.
100. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.,1986. – 114 с.
101. Магун В.С. Психологическое исследование объективности оценок и самооценок у студентов: Автореф. дис... канд. психолог. наук: 19.00.07. – Л., 1977. – 22 с.
102. Максименко С.Д. Теоретико-методологічний контекст сучасної практичної психології // Практична психологія в контексті культур. – К.: Ніка-Центр, 1998. – С. 6-17.
103. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження.- К.: НДУП, 1990. – 240 с.
104. Максименко С.Д., Пелех О.М. Фахівця потрібно моделювати. Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності // Рідна школа. – 1994. – №3-4. – С.68-72.
105. Маслоу А. Мотивация и личность: Пер. с англ. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
106. Маслоу А. Психология бытия: Пер. с англ. – М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 1997. – 304 с.
107. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности: тексты / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузырея. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – с.108-118.
108. Матеріали Міжнародної конференції “Психологічна служба школи: минуле, сучасність, майбутнє” // Вісник Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти. – Тернопіль, 1996. – 230 с.
109. Маховер К. Проективный рисунок человека: Пер. с англ.. – М.: Смысл, 2000. – 154 с.
110. Мерлин В.С. Самосознание // Проблемы экспериментальной психологии личности: Уч. записки. – Т.77. – Вып.6. – Пермь, 1970. – С. 164-192.

111. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта: МПСИ, 1998. – 200 с.
112. Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопросы психологии. – 1990. -№3. – С. 58-64.
113. Молоканов М.В. О некоторых аспектах отбора кандидатов в практические психологи // М-лы Междунар. Конф., Актуальные проблемы психологической службы. Теория и практика. – Одесса, 1992. – С. 34-36.
114. Мэй Р. Искусство психологического консультирования / Пер. с англ. Т.К. Кругловой. – М.: Независимая фирма “Класс”, 1994. – 144 с.
115. Мясоид П.А. Теория и практика в работе школьного психолога // Вопросы психологии. – 1993. – №4. – С. 73-79.
116. Насонова О.Б. Самоприйняття як особистісно-мотиваційний план свідомості // Психологія суб'єктивної активності особистості. – К.: 1993. – С. 66-67.
117. Немов Р.С. Основы психологического консультирования. – М.: 1999. –
118. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – М.: Просвещение; ВЛАДОС, 1995. – Кн. 2: Психология образования. – 496 с.
119. Непомнящая Н.И. Психодиагностика личности: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. уч. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 192 с.
120. Николенко Д.Ф. Самооценка и самовоспитание студентами личных качеств // Личность и деятельность. Тезисы докладов V Всес. съезда психологов СССР. – М., 1977. – С. 18-19.
121. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. – Спб.: Речь, 2000. – 507 с.
122. Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В.Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – 280 с.

123. Обороина Д.В. Об особенностях ментальности будущих педагогов и психологов // Вестник МГУ, серия №14 «Психология». – 1994. – №2. – С. 41-49.

124. Общая психодиагностика / Под ред. А.А.Бодалёва, В.В. Столина. – М.: Изд-во Моск. у-та, 1987. – 307 с.

125. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. – М.: Просвещение, 1996. – 352 с.

126. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования: Учебное пособие для студентов вузов и практических работников. – М.: ТЦ “Сфера”, 2000. – 448 с.

127. Одарённые дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г.Бурменской, В.Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.

128. Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера: Беседы психолога со старшеклассниками. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.

129. Орлов Ю.Н. Восхождение к индивидуальности. М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

130. Осницкий А.К и др. Связь профессионального самоопределения с особенностями самооценки / Результаты психологических исследований в практику обучения и воспитания. – М.: Изд.АПН, 1989.

131. Основи практичної психології / В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелєва та ін.: Підручник.- К.: Либідь, 1999. – 536 с.

132. Основи психології: Підручник / За ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця. – К.: Либідь, 1995. – 632 с.

133. Панок В.Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – №4. – С. 5-7, №5. – С. 4-6.

134. Панок В.Г. Концепція національної соціально-психологічної служби // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 1994. – №2 (3), С. 17-27.

135. Панок В.Г. Українська практична психологія: визначення, структура та завдання // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – №1. – С. 5-9.

136. Первин Л., Джон О. Психология личности: Теория и исследования: Пер. с англ. – М.С. Жамкочьян под ред. В.С. Магуна – М.: Аспект Пресс, 2000. – 607с.
137. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: МГУ, 1989. – 216 с.
138. Петровская Л.А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга. – М.: МГУ, 1982. – 168 с.
139. Петровский А.В. Введение в психологию. – М.: Издательский центр ” Академия ”, 1995. – 496 с.
140. Пов`якель Н.І. Акмеологія становлення регулятивних компонент професійної діяльності практичного психолога. Зб. наук. пр. “Психологія”. Вип. 4(7). – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1999. – С. 224-231.
141. Пов`якель Н.І. Професійна рефлексія психолога-практика // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – №6-7. – С. 3-6.
142. Пов`якель Н.І. Психологічна готовність до партнерства і особливості професійної саморегуляції практичного психолога. Зб. наук. пр. “Психологія”. – Вип. II. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1998. – С. 102-108.
143. Пов`якель Н.І., Блохіна І.О. Психологічні передумови становлення позитивної “Я-концепції” як базової компоненти професійного самовизначення психолога. Зб. наук. пр. “Психологія”. – Вип. 2(5). – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1999. – С. 177-183.
144. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.
145. Пономарёв Я.В., Гаджиев Ч.М. Проблемы перестройки практической психологии // Психологический журнал. – 1988. – Т. 9. – №2. – С. 20-26.
146. Положення про психологічну службу в системі освіти України // Рідна школа.- 1992.- №11-12.- С. 34-37.

147. Похилько В.И., Федотова Е.О. Техника репертуарных решёток в экспериментальных психологических исследованиях // Вопросы психологии. – 1984. – №3. – С. 151-157.

148. Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы / Под ред. В.В.Столина. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 141с.

149. Прихожан А.М. Психологический справочник или Как обрести уверенность в себе. – М.: Просвещение, 1994. – 191 с.

150. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Научно-практические проблемы школьной психологической службы // Вопросы психологии. – 1987. – №4. – С. 174-177.

151. Протасеня П. Происхождение сознания и его особенности. – Минск, Изд-во Белгосун-та, 1959. –310с.

152. Прутченков А.С. Социально-психологический тренинг в школе. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 640 с.

153. Психологическая диагностика: Учебное пособие / Под ред. К.М.Гуревича, Е.М.Борисовой. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 304 с.

154. Психологический словарь / Под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мешерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.

155. Психологическое сопровождение выбора профессии // Под ред. Л.М.Митиной, М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998.- 184 с.

156. Психология личности: тесты, опросники, методики / Сост. Н.В.Киршева, Н.В. Рябчикова. – М.: Геликоп, 1995. – 220 с.

157. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А.Леонтьева, В.Г.Щур. – М.: Смысл, 1997. – 336 с.

158. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

159. Психологічний словник / За ред. В.І.Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 216 с.
160. Рабочая книга школьного психолога / И.В.Дубровина, М.К.Акимова, Е.М. и др. / Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: Международная пед. академия, 1995. – 376 с.
161. Радчук Г.К. Формування самооцінки професійно значущих якостей особистості старшокласника при виборі педагогічної професії: Дис... канд.психол. наук: 19.00.07. – К., 1992. –175с.
162. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ», 1998. – 672 с.
163. Реан А.А. Психология изучения личности: Учеб. пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 288 с.
164. Реан А.А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: ЗАО Изд-во «Питер», 1999. – 416 с.
165. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Монографія. – К.: ІПППО АПН України, 1998. – 160 с.
166. Рогов Е.И. Настольная книга школьного психолога: Учеб.пособие: В 2 кн. – М.: Гуманит. Изд. Центр Владос, 1998. – Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приёмы и упражнения. – 480 с.
167. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: «Прогрес», «Универс», 1994. – 480 с.
168. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы: Пер. с англ. – М.: Изд-во ЭКСИМО-Пресс, 2000. – 464 с.
169. Роджерс К. Несколько важных открытий. Вестник МГУ, серия 14 «Психология», – М.: 1990. – №2. – С. 58-65.
170. Роджерс К. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С. 164-168.

171. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.
172. Рубинштейн С.П. Основы общей психологии. – Санкт-Петербург: Питер, 1999. – 705 с.
173. Рувинский Л.И. Психология самовоспитания. – М.: Просвещение, 1982. – 143 с.
174. Рувинский Л.И. Самовоспитание личности. – М.: Мысль, 1984. – 140 с.
175. Рудестам Н. Групповая психотерапия: Пер. с англ. – М.: Прогрес, 1982. – 368 с.
176. Рутман Э.М. Надо ли убегать от стресса? – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 126с.
177. Савонько Е.И. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и на оценку другими людьми // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972. – С. 81-91.
178. Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2000. – 656 с.
179. Самоукина Н. Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги. – М.: Независимая фирма “Класс”, 1994. – 144 с.
180. Санникова О.П. Об одном из подходов исследования личности психолога // Сборник материалов международной конференции «Актуальные проблемы психологической службы: теория и практика». – Том 2. – Одесса. – 1992. – С.97-99.
181. Сафин В.Ф. Устойчивость самооценки и механизм её сохранения // Вопросы психологии. – 1975. – №3. – С. 62-73.
182. Сафин В.Ф., Ников Г.П. Психологический аспект самоопределения личности // Психологический журнал. – 1984. – Т.5, №4. – С. 65-74.
183. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

184. Сковорода Г.С. Нарис. Розмова про те: пізнай себе // Твори: У 2 т. – К.: АТ “Обереги”, 1994. – Т.1.- С. 151-195.

185. Собчик Л.Н. Диагностика межличностных отношений / модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т.Лири / : Методическое руководство. – М.: ИКА Москва, 1990. – 48 с.

186. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. М.: Политиздат, 1972. – 303 с.

187. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 286 с.

188. Терлецька П.Г. Рольова гра як засіб формування професійно-значущих якостей майбутнього практичного психолога. Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – К.: 1997. – 20 с.

189. Тищенко С.П. Емоційно-ціннісне ставлення до себе як структурний компонент образу “Я” // Психологія. – Вип. 22. – К.: Рад. школа, 1983. – С.3-19.

190. Томан Іржі. Як удосконалювати самого себе. – К.: Політвидав України, 1988. – 319 с.

191. Федоришина І.Л. Влияние образа «Я» на особенности профессионального самоопределения старшеклассника: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1990. – 15 с.

192. Фирсов М.В., Студенова Е.Г. Теория социальной работы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 432 с.

193. Фрейд З. Психология «Я» и защитные механизмы. – М.: 1993.

194. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.

195. Хорни К. Невротическая личность нашего времени: самоанализ. – М.: «Прогрес», «Универс», 1993. – 480 с.

196. Хьёлл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608с.

197. Чамата П.Р. Вопросы самосознания личности в советской психологии // Психологическая наука в СССР. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. –Т.2. – С. 91-109.
198. Чамата П.Р. К вопросу о генезисе самосознания личности // Проблема сознания. – М., 1966. – С. 228-229.
199. Чамата П.Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей. – К.: 1965. – 48с.
200. Чепелева Н.В., Уманец Л.И. Проблемы личностной подготовки психологов-практиков в условиях вуза // Сборник материалов междунар. конф. “Актуальные проблемы психологической службы: теория и практика”. – Том 2. – Одесса. – 1992. – С.111-112.
201. Чепелева Н.В. Психологічна культура майбутнього вчителя. – К.: Т-во “Знання” УРСР, 1989. – 32 с.
202. Чепелева Н.В., Пов`якель Н.І. Динаміка внутрішніх конфліктів студентів-психологів у процесі їх професійної ідентифікації // Матеріали III Міжнар. наук.-практ. конференції “Конфлікти в суспільстві: діагностика і профілактика”. – Київ-Чернівці. – 1995. – С. 391-395.
203. Чепелева Н.В., Пов`якель Н.І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога // Психологія. Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, Випуск III, 1998. – С. 35-41.
204. Чепелева Н.В., Пов`якель Н.І. Діалогічно-орієнтований підхід в системі підготовки практичних психологів. // Вісник Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти. – Тернопіль, 1996. – С. 29-31.
205. Чеснокова И.И. О психологических основах самовоспитания // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 229-234.
206. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977. – 144 с.
207. Шавир П.А. Профессиональное самосознание на вузовском этапе подготовки учителя // Советская педагогика. – 1985. – №8. – С. 92-97.

208. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – М.: Педагогика, 1981. – 96 с.
209. Шибутани Г. Социальная психология. – М.: Прогрес, 1969. – 255 с.
210. Шмелев А.Г. Традиционная психометрика и экспериментальная психосемантика // Вопросы психологии. – 1982. – №5. – С. 36-46.
211. Шорохова Е.В. Проблема «Я» и самосознание // Проблемы сознания. Матер. симпозиума. – М., 1966. – С. 220-225.
212. Шорохова Е.В. Проблема сознания в философии и естествознании. – М.: Союзгиз, 1961. – 363 с.
213. Шумакова Л.П. Особливості розвитку мотивації досягнення особистості психолога-практика в процесі професійної підготовки. Автореф. дис... кандидата психол. наук: 19.00.07, К.: 1997. – 18 с.
214. Щербакова Т.Н. Развитие профессионально-значимых качеств психолога-практика // Сборник материалов международной конференции «Актуальные проблемы психологической службы: теория и практика». – Том 2. – Одесса. – 1992. – С.70-72.
215. Щербань П.М. Активні методи підготовки майбутніх учителів. – К.: Знання, 1988. – 48 с.
216. Юрченко В.І. Тривожність як прояв суперечливостей в “Я-концепції” майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С.191-198.
217. Юрченко В.І. Формування “Я-концепції” майбутнього вчителя в умовах педагогічного училища: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1997. – 170 с.
218. Юрченко В. Оптимізація взаємин у системі “студент-викладач” // Освіта і управління. – 1997. – Т.1 – №3. – С.103-110.
219. Юсупов И.М. Профессиональное самосознание педагога // Советская педагогика. – 1989. – №12. – С. 79-83.
220. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

221. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.
222. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.
223. Яценко Т.С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей. – К.: Вища школа, 1987. – 110 с.
224. Balint M., Ornstein P.H., Balint E. Focal psychotherapy. – London, 1972.
225. Banaji M.R., Prentice D.A. The Self in Social Context // Annual Review of Psychology. 1994. V.45. P. 297 – 332.
226. Cooley C.H. Human Nature and the Social Order. N. Y. 1964. – 184 p.
227. Jarumowicz M. Odrobność obiektu porównan od “innych” a spostorzegane podobienstwo “ja-obiekt”. Studia psychologiczne. – Wyd-wo PAN, 1982. – 20/2. P. 59-72.
228. Koziński J. Psychologiczna teoria samowjedy. – Wyd-wo PWIV, 1981. – 427 p.
229. Markus H.R., Nurius P. Possible selves // American Psychologist. 1986. V. 41. P.954-969.
230. Markus H.R. Unresolved issues of self-representation // Cognitive Therapy and Research. 1990. V. 14 (2). P.241-253.
231. Maslow A.H. Theory of human motivation.- Psychol. Rev., 1943, vol. 50, №4.
232. Maslow A.H. Motivation and personality. №7. 1954. 453 p.
233. Mead G.H. Mind, Self and Society. N. Y. 1934. – 138 p.
234. Piolat M. Recherches sur le soi: aspects de la conjuncture internationale et nationale // Psychologie française. 1995. V. 40. P.357-365.
235. Rogers C. Client – centered therapy: It’s current practice, implications and theory. Boston: Houghton Mifflin. 1951.
236. Rosenberg M. Conceiving the Self. N. Y., 1979.

237. Rosenberg M. An analysis of affective-cognitive consistency // Attitude organization and change. N. Y. 1960.

238. Shostrom E.L. (1964). An inventory for the measurement of self-actualization. Education and Psychological Measurement, 24, 207-218.

239. Shostrom E.L., Knapp R.R. (1966). The relation ship of self-actualization (POJ) to a measure of pathology (MMPJ) and to therapeutie growth. American journal of Psychotherapy, 20, 193-202.

240. Sinnirella M. Exploring temporal aspects of social identities // European J. of Social Psychology. 1998. V. 28 (2). P. 227-248.

241. Smith H.C. Sensitivity Training. The Scientific Understanding of Individuals. – New York, 1973.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А.1

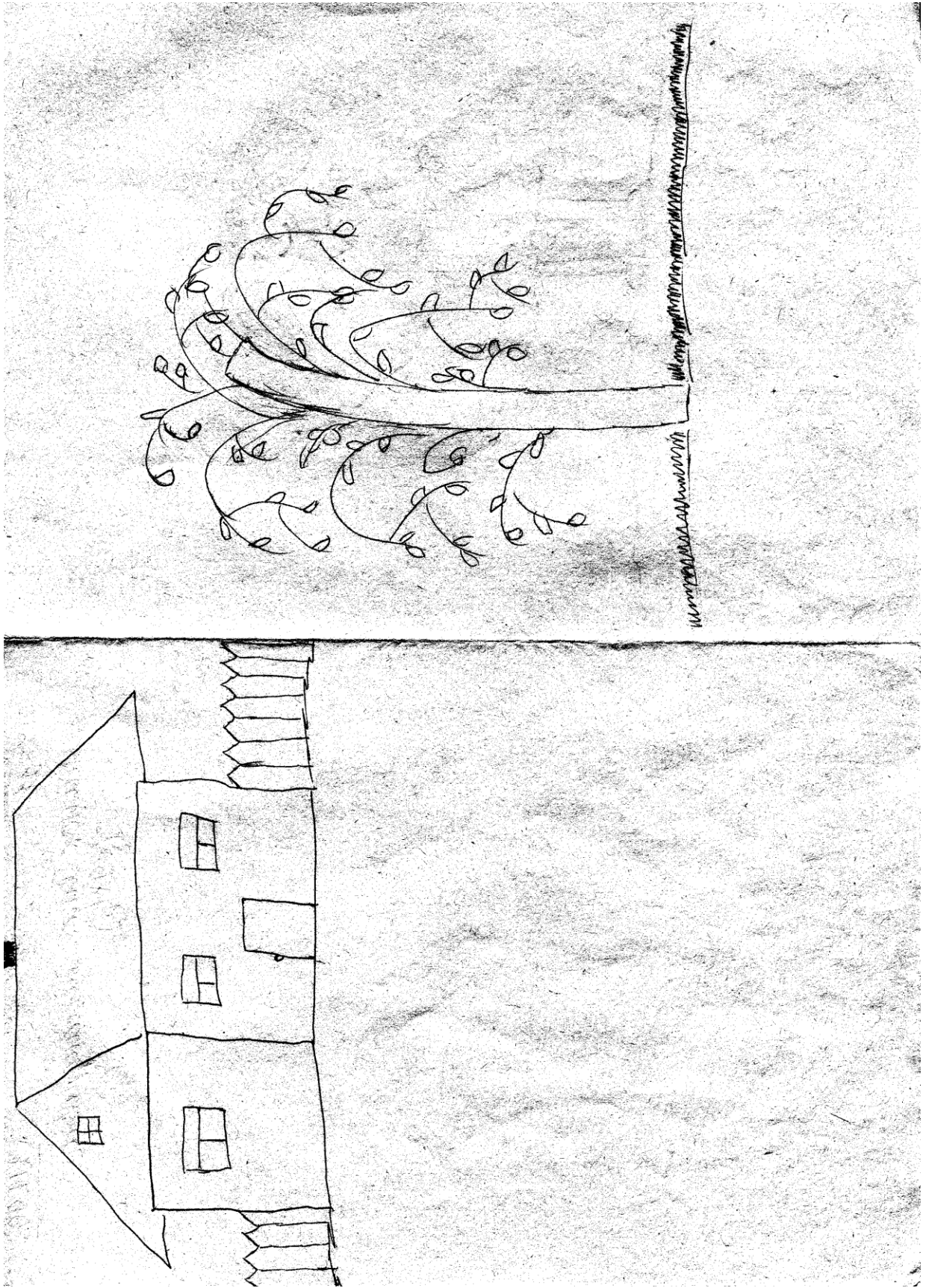
Показники Я-концепції особистості студентів-першокурсників

№ п/п	Ш	Рівень самооцінки			Рівень суб'єктивного контролю		Симптомокомплекси за методикою "Дім-Дерево-Людина"							Тривожність		
		в	н	с	Екстернальний РСК	Інтернальний РСК	Незахищеність	Тривожність	Неповноцінність	Недовіра до себе	Ворожість	Конфліктність	Труднощі у спілкуванні	Депресія	Наявність	Відсутність
1	ДГ	0,8			3		2	3	0	1	1	1	1	1	33	
2	НЛ	0,7			4		2	2	0	1	1	1	1	0		10
3	ПВ	0,8				7	1	0	1	0	1	1	1	0		13
4	БС	0,9			5		3	2	1	2	2	1	1	0	26	
5	ЛО	0,9			3		2	2	1	2	1	1	1	1		21
6	НО	0,7				6	1	0	0	1	1	1	1	0		14
7	ГЮ		0,3		3		2	3	1	2	1	1	1	0	29	
8	КЛ		0,1		3		2	2	2	2	2	2	1	0	31	
9	МВ		0,1			7	2	2	1	2	1	2	1	0		22
10	НМ		0,2		4		2	2	1	2	0	2	1	1	29	
11	СО		0,1		2		2	3	1	2	2	2	1	0	27	
12	ДМ		0,2		5		2	2	1	2	1	1	1	0	31	
13	ДН		0		5		2	3	1	2	1	2	1	0	25	
14	ЗЛ		0,3		2		2	1	2	2	1	2	2	0		18
15	СТ		0,2		3		2	2	2	2	0	1	2	0	28	
16	СГ		0,1		3		2	3	1	2	1	2	2	0	26	
17	ДО			0,4	2		2	3	2	2	1	1	2	0	26	
18	ВА			0,5	4		2	1	1	1	1	2	0	0		11
19	ГС			0,6	5		2	1	1	1	1	2	1	1		13
20	КК			0,5		7	2	1	1	1	1	0	1	0		7
21	ОІ			0,4	3		3	1	1	2	1	2	2	0		16
22	ПН			0,5	2		1	3	1	1	1	2	1	0	25	
23	КО			0,5	5		2	2	1	0	1	1	1	1		21
24	ТА			0,5	4		2	2	1	0	1	1	1	0	25	
25	ЦМ			0,6	4		2	1	1	1	1	2	1	1	25	

Додаток Б

Результати дослідження за методикою “Дім –Дерево-Людина”
обстежуваної Д. Г. О.

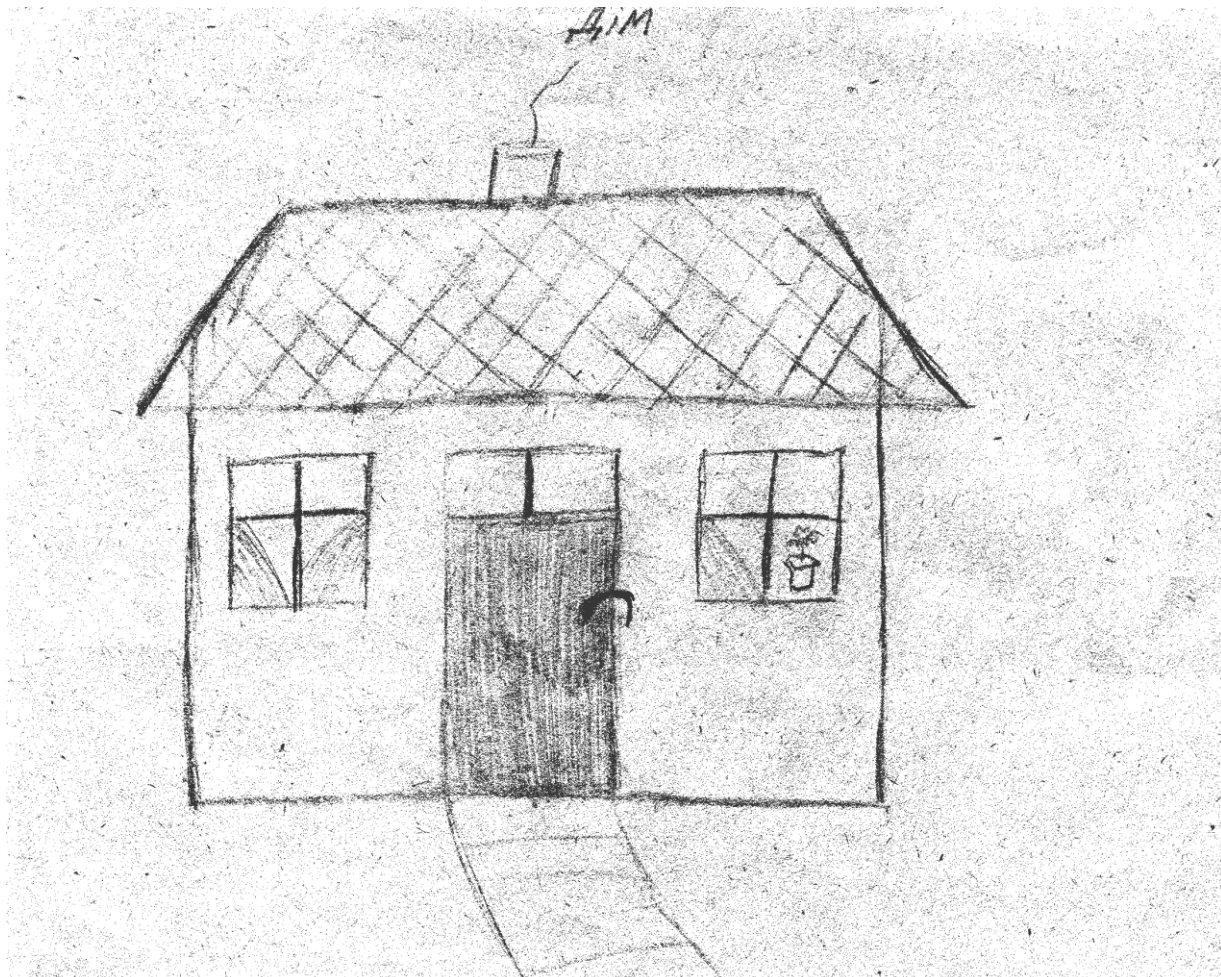


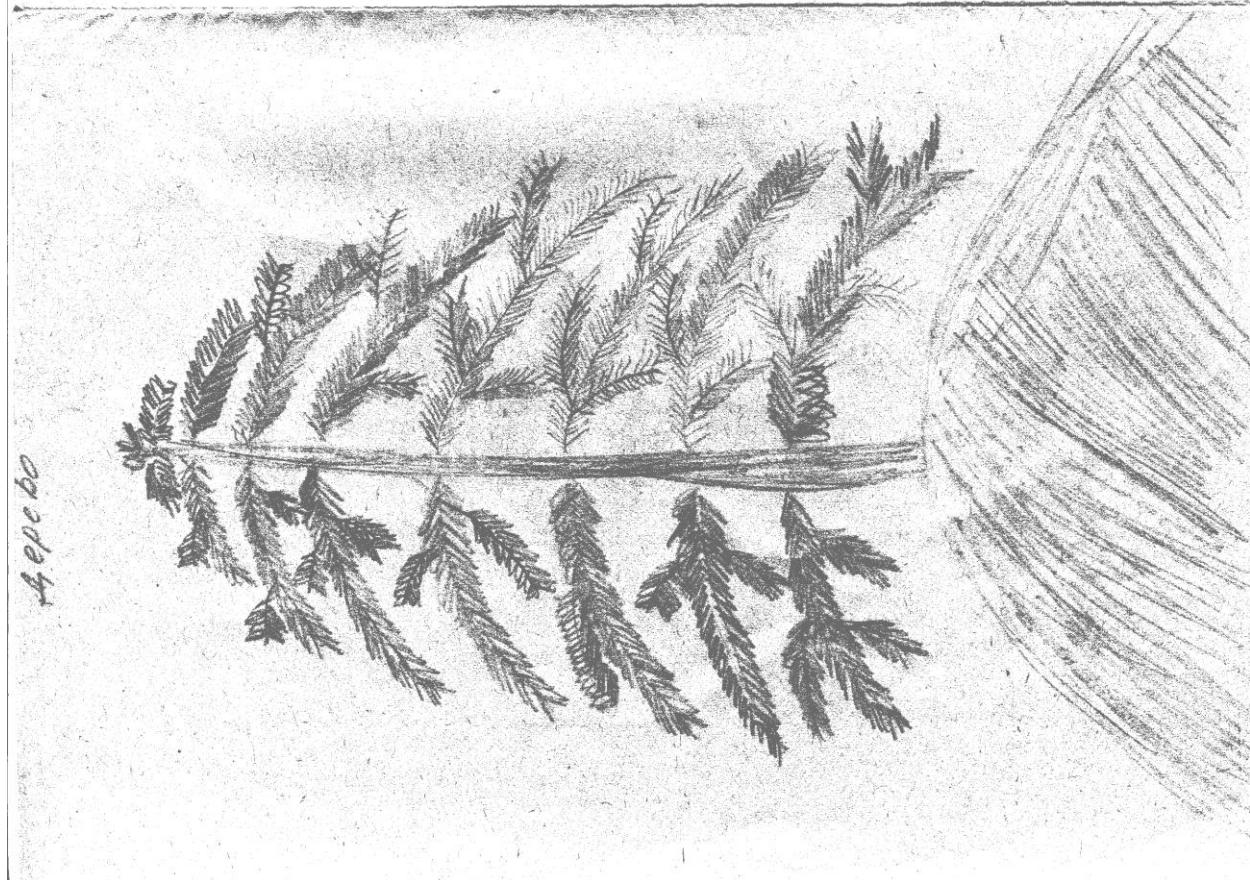
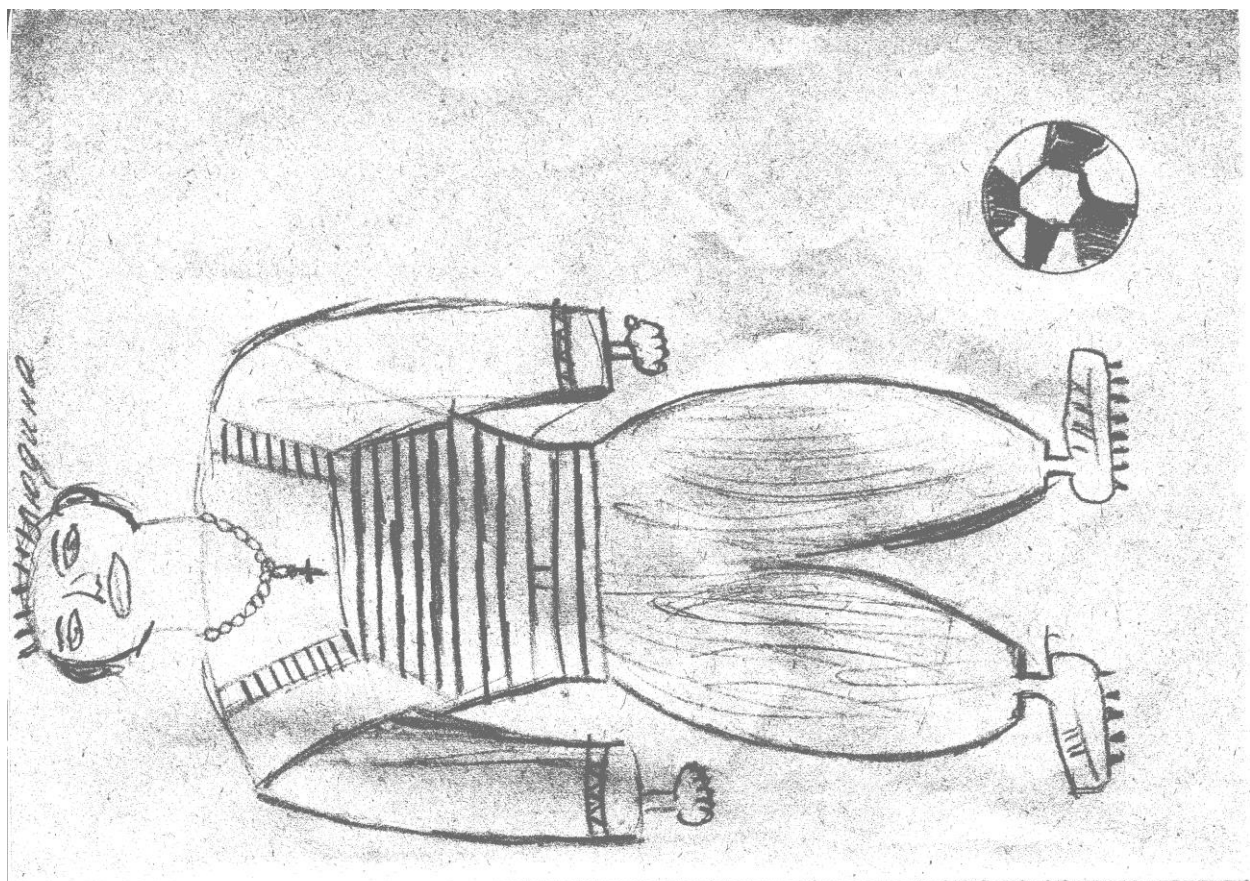


Додаток В

Результати дослідження за методикою “Дім –Дерево-Людина” обстежуваного

К. Р. Я.





Матраргунд

Агсрсбс

Додаток Д

Таблиця Д.1

Показники Я-концепції особистості студентів III курсу

№ п/п	П	Рівень самооцінки			Рівень суб'єктивного контролю		Симптомокомплекс за методикою "Дім-Дерево-Людина"								Тривожність	
		в	н	с	Екстернальний РСК	Інтернальний РСК	Незахищеність	Тривожність	Неповноцінність	Недовіра до себе	Ворожість	Конфліктність	Труднощі у спілкуванні	Депресія	Наявність	Відсутність
1	ВГ	0,7				7	1	0	0	0	0	1	0	0		13
2	ВТ	0,7			4		1	2	1	1	1	0	1	1		17
3	ДГ	0,8			3		1	3	0	2	1	2	0	1	26	
4	НГ	0,9			3		2	3	1	0	1	1	1	0	27	
5	СА		0,1		5		2	3	1	0	1	2	0	0		15
6	НМ		0,2		3		3	2	1	1	0	3	0	0	28	
7	МВ		0,3		5		3	2	1	0	0	1	2	0		17
8	ГЮ		0,1		4		2	3	1	1	2	1	2	1	33	
9	ГК		0,3		4		2	1	0	0	0	1	1	0		18
10	ГС			0,4		6	1	1	0	0	1	0	0	0		14
11	ЯА			0,6		6	1	0	0	1	0	1	0	0		13
12	ПГ			0,6	2		2	3	0	1	1	2	1	0		22
13	НЛ			0,4	5		0	1	1	1	0	0	1	0		15
14	ЛІ			0,5	5		1	1	0	0	0	2	1	0		16
15	БТ			0,4	4		2	1	0	1	1	1	0	0		13
16	НК			0,4	2		2	2	3	1	0	1	0	0	26	
17	ПН			0,6	3		2	3	0	2	1	1	1	0		20
18	СО		0,3		5		2	2	1	2	2	1	2	0		22
19	ТБ		0,1		5		2	2	2	1	1	0	2	0		23
20	ШО		0,2		4		2	3	1	0	1	1	2	0		14
21	ОН		0,3		4		3	2	1	0	1	1	1	0		23
22	АМ		0,1		3		2	3	2	0	1	2	1	0	27	
23	ОК		0,2		4		2	1	2	1	0	1	1	0		18

Таблиця Д.2

Показники Я-концепції особистості студентів IV курсу

№ п/п	ПІ	Рівень самооцінки			Рівень суб'єктивного контролю		Симптомокомплекс за методикою "Дім-Дерево-Людина"								Тривожність	
		в	н	с	Екстернальний РСК	Інтернальний РСК	Незахищеність	Тривожність	Неповноцінність	Недовіра до себе	Ворожість	Фрустрація	Труднощі у спілкуванні	Депресія	Наявність	Відсутність
1	ГО	0,7			5		1	0	0	1	1	2	1	0		18
2	ОК	0,7				7	1	0	0	0	1	1	0	0		14
3	ГС	0,9			3		2	3	1	0	1	1	1	1	29	
4	ТБ	0,8			2		2	3	1	1	1	0	1	1	32	
5	ЮБ		0,1		4		2	3	0	1	1	1	1	0		23
6	ВД		0,2			6	1	2	1	0	1	0	1	0		19
7	ЛГ		0,1			6	2	1	2	0	0	1	0	0		16
8	ВМ		0,3		4		3	2	1	0	1	1	1	0		22
9	МГ		0,1		2		2	3	1	1	0	2	1	0	29	
10	МК		0,3			6	2	1	1	0	0	0	1	0		18
11	ВБ		0,1		5		1	2	1	0	1	2	0	0		20
12	ІБ		0,2		3		2	3	1	1	0	1	0	1	29	
13	МБ		0,1		3		2	3	1	0	1	1	1	0	27	
14	РЮ		0,1		3		2	2	1	0	1	2	1	0	28	
15	НУ		0,1		4		3	2	1	1	0	1	0	0		19
16	ВК			0,4	4		2	1	0	0	1	0	1	0		19
17	ОБ			0,4		6	1	0	0	1	1	0	0	0		17
18	ПН			0,6	5		1	2	1	0	1	1	0	0		20
19	НМ			0,6		6	1	0	0	0	1	1	0	0		13
20	ВЮ			0,5	5		1	1	0	0	1	1	0	0		17
21	НБ			0,6	5		2	0	1	1	0	1	1	0		19
22	ВО			0,5		7	1	0	0	0	1	1	0	0		14
23	НК			0,5	3		3	2	1	0	0	1	1	0		18

Додаток Е

Конспект другого заняття тренінгу

М е т а :

3. Закріпити тренінговий стиль спілкування, розширити досвід переживання почуття близькості з іншими людьми та навички прийняття інших людей, почуття власної значущості.

4. Продовжити саморозкриття і усвідомлення сильних сторін своєї особистості, тобто таких якостей, вмінь та навичок, які дають людині відчуття внутрішньої стійкості та довіри до самої себе.

М е т о д и ч н і п р и й о м и :

1. Вправа-привітання “Привіт, я радий тебе бачити ...”

“Ми починаємо нашу зустріч взаємними привітаннями. Зараз ви по черзі будете вітатись один з одним, обов’язково підкреслюючи індивідуальні особливості того, до кого звертаєтесь. Якщо ви не пам’ятаєте їх, ви маєте вибачитись і попросити пригадати вам особливості свого партнера. Якщо хтось хоче сказати щось у коло для всіх, то це можна зробити після закінчення привітання.

Для ефективної роботи нашої групи нам потрібно аналізувати те, що відбувається під час занять. Це потрібно для того, щоб наша робота від заняття до заняття ставала продуктивнішою. Ми будемо підтримувати цю традицію – у кожного із нас є можливість поділитися своїми відчуттями, думками, які з’явилися під час заняття чи після нього”.

2. *Обговорення домашнього завдання:* Як ви почувалися коли писали лист? Що викликало труднощі? Чи легко було перебільшувати “недоліки” іншої людини та своє роздратування? Чи корисно іноді сміятися над собою у напруженій ситуації чи під час негативних проявів у взаємодії?

3. *Вправа з м’ячем* “Нас з тобою поєднує ...”, “Мені в тобі подобається ...”

“В ході цієї вправи нам потрібно буде кидати один одному м'яч та говорити фразу, яка починається зі слів “Мені в тобі подобається ...”. Через 5-10 хвилин інструкція продовжується. А тепер ми робимо те саме, тільки фраза буде розпочинатися зі слів “Нас з тобою поєднує ...”.

Аналіз та обговорення: Яку частину вправи було виконувати легше? Чому? Як ви сприймали позитивні прояви уваги своїх товаришів? Чи сприймалось це як прийняття вас іншою людиною? Що ви відчували в ході виконання цієї вправи? Що відчуваєте зараз?

4. Вправа “Мої сильні сторони”.

“У кожного із вас є сильні сторони, ті, які ви цінуєте, приймаєте і любите в собі, що дає вам відчуття внутрішньої свободи і впевненості у своїх силах, що підтримує у важкі хвилини. Сформулюйте їх. Ви можете також відзначити ті якості, які вам імпонують, але вони вам не властиві і ви б хотіли їх виробити в собі. На складання списку вам дається 5 хвилин. Потім ми сядемо в коло і вислухаємо ваші записи і коментарі до них.

Аналіз та обговорення.

5. Вправа “Подарунок”.

“Налаштуйтеся на вашого сусіда зліва та подумайте, який подарунок йому б хотілося отримати. Уявіть себе чарівником, який може подарувати будь-який подарунок. Зробіть від щирого серця подарунок вашому сусіду, починаючи зі слів “Я дарую тобі ...”. Завдання сусіда – прийняти цей подарунок та подякувати за нього”. Вправа виконується по колу.

Обговорення: Як ви почуваетесь після виконання цієї вправи? Чи вдалося “чарівникам” догодити своїми подарунками? Що приємніше – дарувати чи отримувати подарунок?

6. Вправа “Хто Я?”.

“Візьміть ваш листок паперу, на якому вже є декілька відповідей на це запитання. Ви відповідали на нього на попередньому занятті. Подумайте,

як ще ви могли б відповісти на це запитання сьогодні. Можливо, ви щось хочете додати, а написане раніше змінити. Адже за час, проведений в нашій групі на цьому занятті, ви змогли дізнатись щось нове, чомусь здивуватись, щось відкрити. І не тільки в собі, а й у своєму ставленні до життя. У вас є 5 хвилин”.

Аналіз та обговорення.

7. *Вправа “Відверто кажучи ...”* (див. Заняття 1).

8. *Домашнє завдання “Інтерв`ю”*.

“Сформулюйте для кожного члена групи одне запитання, відповідь на яке допоможе вам краще взнати і зрозуміти його. Для цього потрібно подумати про кожного учасника тренінгу, пригадати, що ви вже знаєте про нього. На ваше запитання людина повинна буде відповісти під час інтерв`ю на наступному занятті”.

9. *Підведення підсумків. Обговорення та рефлексія роботи в групі.*

Додаток Ж

Матеріали статистичної обробки

Здійснено статистичну обробку попарних порівнянь особливостей Я-концепції одного і того ж обстежуваного до і після експерименту [153].

Покажемо це на прикладі студентів експериментальної групи (див.табл.Ж.1)

Таблиця Ж.1

№ п/п	ІІІ	Показники		Різниця рядів “до” і “після”	
		до експерименту	після експерименту	x	x ²
1	БС	4	2	2	4
2	ЗЛ	3	2	1	1
3	КО	2	1	1	1
4	КЛ	3	1	2	4
5	ЛО	3	4	-1	1
6	АО	4	2	2	4
7	ЖТ	4	2	2	4
8	ДС	4	2	2	4
9	ДГ	4	2	2	4
10	ЗО	3	2	1	1
11	МЛ	4	4	0	0
12	ПЛ	4	3	1	1
13	ПТ	4	2	2	4
14	СТ	4	2	2	4
15	СГ	4	3	1	1
16	СМ	4	1	3	9
17	ЦО	4	4	0	0
18	БС	4	3	1	1
19	ДС	3	1	2	4
20	КО	2	2	0	0
21	НО	1	1	0	0
22	ОЮ	4	4	0	0
23	ТА	3	2	1	1
24	КО	1	1	0	0
25	ЦМ	3	3	0	0

Ми використовували критерій t Стюдента. Його формула для попарного порівняння така:

$$t = \bar{x} / (S / \sqrt{n}).$$

Обчислимо всі величини, які входять у цю формулу. Для одержання S використовується формула:

$$S^2 = [\sum x^2 - (\sum x)^2 / n] / n.$$

В результаті добування квадратного кореня з отриманої величини, дізнаємось значення S .

Для обчислення середнього арифметичного використовується формула:

$$\bar{x} = \sum x / n,$$

де x – кожна величина ряду, який вивчається;

n – число членів ряду.

Залишається провести за формулою всі обчислення:

$$\sum x = 27$$

$$(\sum x)^2 = 729$$

$$\sum x^2 = 53$$

$$\bar{x} = 1,08$$

$$S^2 = (53 - 729/25) / 25 = (53 - 29,16) / 25 = 23,84 / 25 \approx 0,9536$$

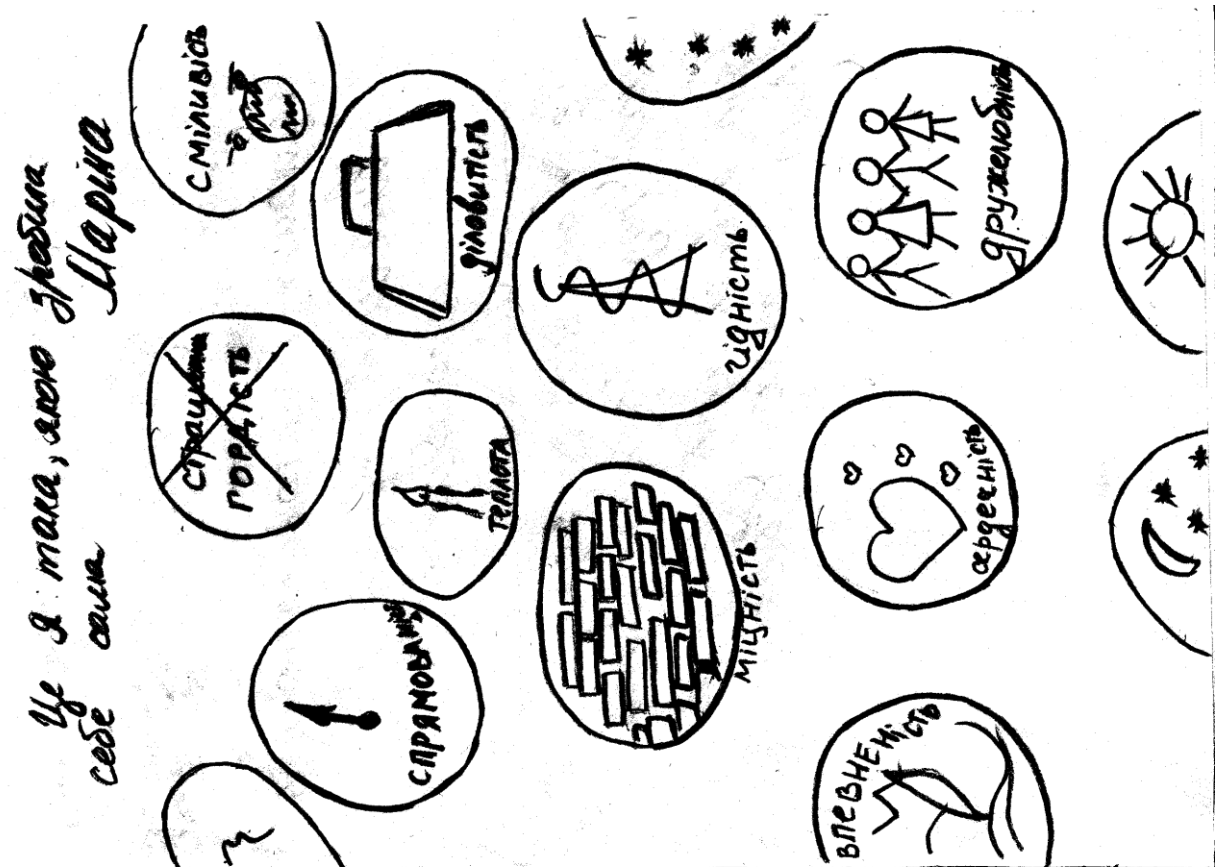
$$S = \sqrt{0,9536} \approx 0,976$$

$$t = 1,08 / (0,976 / 5) = 1,08 / 0,1952 \approx 5,53$$

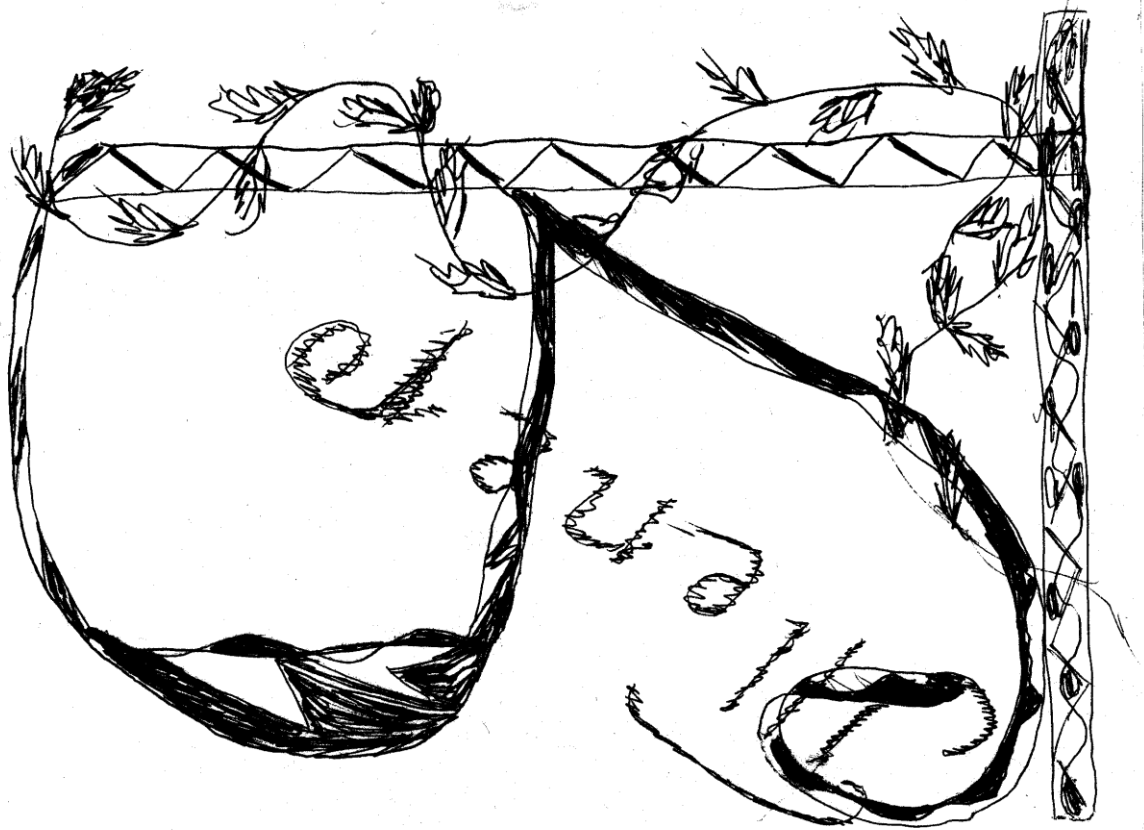
Отже, співставляючи результати з табличними даними можна констатувати, що відмінності між констатуючим та контрольним етапом дослідження в експериментальній групі статистично значущі на рівні $p = 0,001$.

Додаток 3

Малюнки на тему: "Це я такий, яким зробив себе сам"

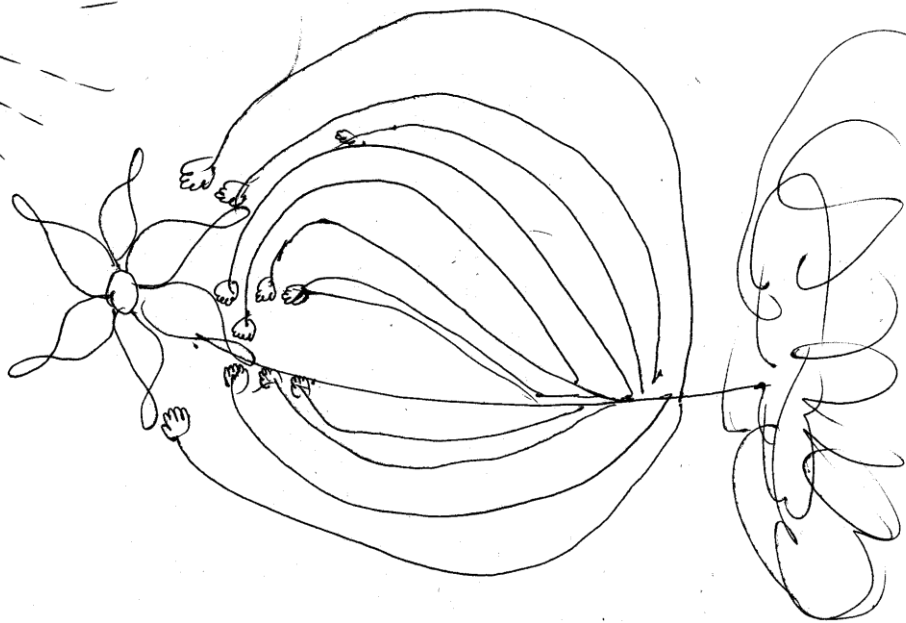
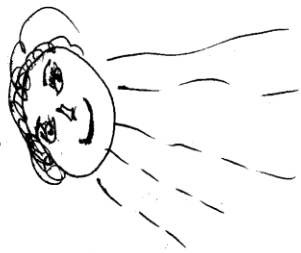


Ларя



Ларя ст.

де я еноро я знобува себе енуро



я виграю, що я напевно неспівач і мене неможливо зрозуміти.