

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

МАЛИХІНА ОЛЬГА АНДРІЇВНА

УДК [37.013.77: 159.923.2-057.875] (043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ
**ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ САМОПОВАГИ У
СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ О.А.Малихіна

Науковий керівник: Шевченко Наталія Федорівна,
доктор психологічних наук, професор

Київ – 2021

АНОТАЦІЯ

Малихіна О. А. Психологічні умови формування самоповаги у студентів вищих навчальних закладів. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». – Бердянський державний педагогічний університет, Бердянськ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2021.

Дисертацію присвячено теоретико-експериментальному дослідженню психологічних умов формування самоповаги у студентів закладів вищої освіти.

Здійснено аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури з теми дослідження. Визначено основні підходи (особистісний, структурно-функціональний, діяльнісний, динамічний) та напрями (аналітичний, функціональний, біхевіоральний, гуманістичний) дослідження самоповаги як особистісного утворення. Зазначено, що у вітчизняній психології самоповага вивчалась як складова емоційно-ціннісного компонента самосвідомості.

Сформульовано визначення самоповаги як особистісного утворення, що є емоційно-ціннісною складовою самосвідомості і виявляється в позитивному ставленні до себе, прийнятті себе, визнанні власної соціальної і людської цінності та зумовлюється рівнем домагань і досягнень власних цілей.

Уточнено етапи розвитку самоповаги та підкреслено, що особливої актуальності ця проблема набуває в студентському віці. Виявлено, що формування самоповаги зумовлено повагою інших, контактами зі значущими іншими, досвідом спілкування та діяльності, ситуацією успіху, сталістю і стійкістю образу-Я, самовираженням, мотивом самоповаги, відчуттям власної компетентності, досягненням успіху, незалежністю та свободою в прийнятті рішень.

Обґрунтовано структуру самоповаги в студентському віці, що включає когнітивний (розуміння сутності самоповаги; уявлення про себе; адекватна самооцінка; здатність до самопізнання в процесі взаємодії, віра в ефективність

власних дій), емоційно-ціннісний (ціннісне ставлення до себе, позитивні емоції та почуття до себе, сенсоутворювальні мотиви життєвих установок щодо себе) та поведінковий (конкретні дії стосовно себе, прагнення досягнення успіху, впевнена поведінка, постановка та реалізація цілей) компоненти, що уможливило сформулювати визначення самоповаги в студентському віці як складного особистісного утворення, яке змістовно зумовлено віковими новоутвореннями і включає когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий компоненти й виявляється в усвідомленому визнанні власних сильних і слабких сторін та їх безумовному прийнятті, ціннісно-позитивному ставленні до себе та оцінці власних досягнень у різних сферах життя.

На основі здійсненого ґрунтовного теоретичного аналізу визначено такі психологічні умови формування зазначеного особистісного утворення: усвідомлене уявлення про себе; адекватна самооцінка; самоставлення до себе, як до іншого; оцінка іншими власних досягнень; взаємодія зі значущими іншими; позитивна мотивація стосовно себе; реалізація власного потенціалу впевненості в собі; потреба в досягненні успіху.

На підставі аналізу наукових джерел та відповідно до визначеної структури самоповаги в студентів закладів вищої освіти обґрунтовано критерії прояву самоповаги в студентському віці: усвідомлення себе носієм позитивних соціально бажаних характеристик; суб'єктивізація ціннісного ставлення до себе, емоцій, почуттів та сенсоутворювальних мотивів як основи загальної життєвої установки щодо себе; здатність до незалежності й свободи у прийнятті рішень стосовно себе та їх реалізації.

Згідно з визначеними критеріями та конструктами структурних компонентів досліджуваного особистісного утворення було визначено рівні самоповаги. *Високий рівень* характеризується розвиненим уявленням про себе, адекватним рівнем самооцінки, позитивним ставленням до себе, схильністю усвідомлювати себе носієм соціально бажаних характеристик, безумовним прийняттям себе, впевненістю й незалежністю у власних переконаннях та вчинках, високою активністю та реалістичним рівнем домагань, прагненням до

самовдосконалення та досягнення поставлених цілей. *Середній рівень* – недостатньо повним уявленням про себе, нестійкою самооцінкою, прагненням до соціального схвалення, критичним ставленням до самого себе при помірному рівні домагань, схильністю розв’язувати коло завдань середньої складності без намагання поліпшити власні досягнення і здібності. *Низький рівень* указує на несформоване уявлення про себе, неадекватну самооцінку, низький рівень прийняття себе, що характеризується відчуттям меншовартості власної особистості, залежність від зовнішніх обставин і оцінок, низький або нереалістично занижений рівень домагань.

За результатами констатувального експерименту засвідчено недостатній рівень прояву самоповаги в студентському віці – у більшості досліджуваних самоповага сформована на середньому та низькому рівнях.

З огляду на одержані кількісні результати щодо прояву самоповаги в студентському віці та з урахуванням визначених психологічних умов формування цього психологічного явища обґрунтовано психологічну модель формування самоповаги у студентів закладів вищої освіти, яка дозволила наочно представити динамічний аспект формування самоповаги, що виявляється у взаємозв’язку таких структурних елементів моделі: розвивальної роботи зі студентами, психологічних умов формування, структурних компонентів самоповаги.

Методологічним підґрунтям розробленої психологічної програми формування самоповаги у студентів закладів вищої освіти стали фундаментальні положення особистісно-орієнтованого підходу про всебічне врахування індивідуальних потреб і можливостей особистості, розкриття та розвиток її потенціалу; створення умов для індивідуальної самореалізації, розвитку та саморозвитку особистісних якостей; повага до особистості.

Розроблено психологічну програму формування самоповаги у студентів закладів вищої освіти, основою якої стала розвивальна робота, що мала на меті збагатити уявлення про самого себе; сформувані самооцінку на основі накопиченого досвіду спілкування, загальну позитивну життєву установку,

потребу в досягненні успіху та вміння реалізовувати власний потенціал. Окреслено основні завдання програми: формування у студентів теоретичних уявлень про самоповагу та її структурні компоненти; усвідомлення значущості сформованості високого рівня самоповаги саме в студентському віці; сформованість ціннісного ставлення до себе; реалізація власного потенціалу та потреби в досягненні успіху.

Порівняльний аналіз динаміки змін конструктів кожного компонента (когнітивного, емоційно-ціннісного, поведінкового) самоповаги у студентів закладів вищої освіти до та після формувального експерименту показав, що в експериментальній групі, порівняно з контрольною, відбулися значні кількісні зрушення. Доведено статистичну значущість відмінностей у контрольній та експериментальній групах по завершенню формувального експерименту, що дозволило констатувати підвищення рівня сформованості самоповаги в досліджуваних експериментальної групи.

Застосування запропонованої розвивальної роботи сприяло реалізації психологічних умов та оптимізації процесу формування самоповаги у студентів, що зі свого боку, позитивно вплинуло на розвиток структурних компонентів самоповаги в студентському віці й зумовило підвищення рівнів сформованості самоповаги у здобувачів вищої освіти.

Упроваджена психологічна програма показала високу ефективність, підтвердила правомірність визначених психологічних умов, створення та реалізація яких веде до формування структурних компонентів самоповаги, що, зі свого боку, сприяє розвиткові сталої самоповаги. Зазначене вказує на доцільність подальшого впровадження запропонованої програми в освітній процес закладів вищої освіти.

Ключові слова: самоповага, студентський вік, компоненти самоповаги, психологічні умови формування самоповаги, модель формування самоповаги у студентів закладів вищої освіти, психологічна програма формування самоповаги у студентів.

SUMMARY

Malykhina O. A. The psychological conditions of self-esteem formation at students of higher educational establishments. – Manuscript.

The thesis for getting a scientific degree of candidate of psychological sciences according to specialty 19. 00. 07 – «Pedagogical and age psychology». – Berdiansk state pedagogical university, Berdiansk; National M. Dragomanov pedagogical university, Kyiv, 2021.

The dissertation is devoted to the theoretical and experimental researching of psychological conditions of self-esteem formation at students of higher educational establishments.

There have been done the analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature dedicated to the problem of the research. The main approaches (personal, structural and functional, activity, dynamic) and directions (functional, humanistic, analytical, behavioral) researching of self-esteem as a personal formation have been defined. There have been noted that at domestic psychology the self-esteem was studied as a part of emotional and value component of self-awareness.

There have been formulated the definition of self-esteem as a personal formation, that is an emotional and value component of self-awareness, and it is manifested in the positive attitude towards yourself, recognition of one's social and human value and it is determined by the level of claims and achievements of own goals.

There have been clarified the stages of self-esteem and emphasized that this problem becomes more important at student age. There have been defined that formation of self-esteem as a personal formation due to a number of external and internal influences: respect of others, contact with significant others, experience of communication and activity, situation of success, stability of "I-image", self-expression, motive of self-esteem, sense of self-competence, achieving success, independence and freedom in decision-making.

There have been justified the structure of self-esteem at student age, that

includes cognitive (understanding the essence of self-esteem; adequate self-image; ability to self-knowledge in the process of interaction), emotional and value (value attitude towards yourself, positive emotions and feelings for yourself, sense forming motives of general life attitude as for yourself) and behavioral (specific actions as for yourself, motivation of success achievement, confident behavior, goal setting and implementation) components, that has made it possible to formulate a definition of self-esteem at student age as a complex personal formation, which substantively due to age neoplasms and includes cognitive, emotional and value, behavioral component and it is manifested in conscious recognition of strengths and weaknesses and their unconditional acceptance, value and positive attitude to yourself, evaluation of own achievements in different spheres of life.

On the basis of theoretical analysis there has been defined the following psychological conditions of forming the giving personality formation: awareness of self-image; adequate self-esteem; self attitude to oneself as to another; estimation of own achievements by others; interaction with significant others; presence of positive motivation as for yourself; realization of self-confidence potential; need for success achievement.

On the basis of the theoretical analysis of scientific sources and according to defined structure of self-esteem at student of higher educational establishments, there have been substantiated criteria of manifestation of self-esteem at student age: self-awareness of social characteristics, subjectivization of value attitude to yourself, emotions, feelings and sense forming motives as a basis of general life attitude to yourself; ability to independence and freedom in making decision as for yourself and their realization.

According to defined criteria and indicators of structural components of researched personal formation there have been determined levels of self-esteem. *The high level* is characterized by the developed self-image, adequate level of self-esteem, positive attitude to yourself, inclination to realize yourself as a bearer of social characteristics, unconditional self-acceptance, confidence and independence in own beliefs and actions, high activity and realistic level of claims, striving for

self-improvement and goal achievement. *The intermediate level* – insufficient understanding about yourself, unstable self-esteem, striving for social approval, critical attitude to yourself at a moderate level of claims, inclination to solve tasks of medium difficulty, without trying to improve achievements and abilities. The low level indicates on uninformed self-image, inadequate self-esteem, and low level of self-acceptance, which is characterized by sense of low value of your personality, dependence on external circumstance and estimations, low or unrealistic low level of claims.

According to the results of the ascertaining experiment there have been shown the insufficient level of self-esteem at student age – most of students have the self-esteem at medium and low levels.

On the basis of the theoretical analysis and empirical research of structural components of self-esteem at student age there have been defined the following psychological conditions of the forming the specified personal formation: development of self-image, adequate self-esteem, which is formed on the basis of the accumulated experience of communication; self-reliance to yourself as to another, in the space of interpersonal relations; striving for high estimation of your achievements by others; positive interaction with significant others; positive motivation; high level of realization of own potential; need for success in any activity.

Based on the results as for manifestation of self-esteem at student age and taking in to account certain psychological conditions of formation of this psychological phenomenon there have been substantiated the psychological model of formation of self-esteem at student of higher educational establishment which allowed visually presenting the dynamic aspect of formation of self-esteem that manifests in interconnection of such structural model elements – correctional and developmental work with students, psychological conditions of formation of structural components of self-esteem.

The methodological basis of the developed of psychological program of formation of self-esteem at students of higher educational establishments were

fundamental positions of the personality oriented approach about comprehensive consideration of individual needs and opportunities of personality; disclosure and development of its potential; creation of conditions for individual self-realization, development and self-development of personal qualities; respect for personality.

There have been worked out the psychological program of formation of self-esteem at students of higher educational establishments the basis of which was the correctional and developmental work the aim of which – to enrich the idea about oneself thanks to psychological conditions; to formulate the self-esteem on the basis of accumulated experience of communication, general positive life attitude, need for success and ability to realize own potential. The main tasks of the program are: formation at students the theoretical ideas about self-esteem and its structural components; awareness of the importance of forming of high level of self-esteem at student age; formation of value attitude towards yourself; realization of own potential and need in success achievement.

The comparative analysis of the dynamic of changes of indicators in every component (cognitive, emotional and value, behavioral) of self-esteem at students of higher educational establishments before and after the formative experiment showed that in the experimental group, compared to control, there were significant quantitative changes. There have been proved the statistical significance of differences in control and experimental groups at the end of formative experiment, that gave opportunity to state the improving the level of formation of self-esteem in research experimental groups.

The using of the proposed correctional and developmental work has contributed to the realization of psychological conditions and optimization of the process of formation the self-esteem at students, that had a positive influence on the development of the structural components of self-esteem at student age and helped to raise the level of formation the self-esteem at students of higher educational establishments.

The implemented psychological program has shown high efficiency, confirmed the legitimacy of certain psychological conditions, creation and realization of which

leads to the formation of structural components of self-esteem that contributes to the development of sustainable self-esteem.

Key words: self-esteem, student age, components of self-esteem, psychological conditions of self-esteem formation, the model of self-esteem formation at students of establishments of higher education, psychological program of self-esteem formation at students.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті в наукових фахових виданнях України:

1. Малихіна О.А. Основні напрями та підходи в дослідженні самоповаги як особистісного утворення. *Проблеми сучасної психології*. Запоріжжя, 2015. № 1(7). С. 136–143.
2. Малихіна О.А. Психологічні характеристики самоповаги особистості. *Проблеми сучасної психології*. Запоріжжя, 2015. № 2(8). С.154–160.
3. Малихіна О.А. Обґрунтування психологічних умов формування самоповаги у студентському віці. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Херсон, 2015. Вип. 5. С. 106–110.
4. Малихіна О.А. Дослідження когнітивного компонента в структурі самоповаги студентів. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. Київ, 2017. Вип.6 (51). С. 249–257.

Статті у зарубіжних фахових періодичних виданнях та збірниках,

включених до міжнародних наукометричних баз:

5. Малихіна О.А. Дослідження емоційно-ціннісного компонента в структурі самоповаги студентів. *Проблеми сучасної психології*. Запоріжжя, 2017. № 1(11). С. 51–55.
6. Малихіна О. А. Теоретичне обґрунтування моделі формування самоповаги в студентському віці. *Психологічний часопис*. Київ, 2020. № 3(6). С. 144–153.

7. Малихіна О. А. Динаміка змін складників структурних компонентів самоповаги в студентському віці: реалізація корекційно-розвивальної програми. *Психологічний часопис*. Київ, 2020. № 4(6). С. 248–256.

Статті в інших наукових виданнях:

8. Малихіна О.А. Піскова терапія як інструмент самопізнання особистості. *Освіта і суспільство: міжнародний збірник наукових праць*. Бердянський державний педагогічний університет, 2016. С. 372-381.

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

9. Малихіна О.А. Основные подходы в исследовании самоуважения как личностного образования. *Человек, психология, экономика, право, управление: проблемы и перспективы*: материалы XVIII международной научной конференции аспирантов, магистрантов и студентов, г. Минск, 15 мая 2015г. Минск, 2015. С. 157.
10. . Малихіна О.А. Психологічні механізми самоповаги особистості студента. *Актуальні проблеми сучасної педагогіки та психології*: матеріали I всеукраїнської науково-практичної конференції студентів та молодих учених, м. Маріуполь, 16 жовтня 2015 р. Маріуполь, 2015. С. 67 – 70.
11. Малихіна О.А. Основні підходи до розуміння феномену самоповаги. *Когнітивні та емоційно-поведінкові фактори повноцінного функціонування людини: культурно–історичний підхід*: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції, м. Харків, 23–24 жовтня 2015 р. Харків, 2015. С. 122–124.
12. Малихіна О.А. Генеза самоповаги особистості. *Молода наука – 2016*: матеріали IX університетської науково-практичної конференції студентів, аспірантів, і молодих вчених, м. Запоріжжя, 12–14 квітня 2016 р. Запоріжжя, 2016. С. 190–192.
13. Малихіна О.А. Структура самоповаги в студентському віці. *Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних відносин*: матеріали VIII міжнародної науково-практичної конференції, м. Кам'янець-Подільський, 23 квітня 2016р. Кам'янець-Подільський, 2016. С. 235–239.

14. Малихіна О.А. Проблема определения сущности понятия самоуважения. *Человек, психология, экономика, право, управление: проблемы и перспективы*: материалы XIX международной научной конференции аспирантов, магистрантов и студентов, г. Минск, 12 мая 2016 г. Минск, 2016. С. 103.
15. Малихіна О.А. Зовнішні чинники формування самоповаги в студентському віці. *Актуальні питання сучасної психології*: матеріали III міжнародної науково-практичної конференції., м. Дніпропетровськ, 07–08 жовтня 2016 р. Херсон, 2016. С. 89–92.
16. Малихіна О.А. До питання формування самоповаги у студентському віці. *Науково-прикладні аспекти сучасної психології*: матеріали I всеукраїнської конференції студентів, аспірантів та молодих учених, м. Маріуполь, 28 жовтня 2016 р. Маріуполь, 2016. С. 51–53.
17. Малихіна О.А. Внутрішні чинники формування самоповаги в студентському віці. *Modern Problems of Improve Living Standards in a Globalized World: Conference Proceedings of the International Scientific Internet-Conference (Opole–Berdyansk–Slavyansk, December 8, 2016)*. Opole, 2016. С. 373–378.
18. Малихіна О.А. Психологічні напрями формування самоповаги в студентському віці. *Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних відносин*: матеріали IX міжнародної науково-практичної конференції, м. Кам'янець-Подільський, 23 квітня 2017 р. Кам'янець-Подільський, 2017. С. 11–15.
19. Малихіна О.А. Урбаністичні аспекти самоповаги студентської молоді. *Сучасні проблеми екологічної психології: життєдіяльність особистості в умовах сучасного міста*: матеріали XIII міжнародної науково-практичної конференції, м. Маріуполь, 12–13 травня 2017 р. Київ, 2017. С. 65–69.
20. Малихіна О.А. Деякі аспекти застосування психологічних методів у формуванні самоповаги в студентському віці. *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку*: матеріали I всеукраїнської

- науково-практичної інтернет-конференції, м. Бердянськ, 20–21 квітня 2017 р. Бердянськ, 2017. Ч.1. С. 220–222.
21. Малихіна О.А. Формування самоповаги у майбутніх вчителів початкової школи. *Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти*: матеріали всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції, м. Бердянськ, 13–15 вересня 2017 р. Бердянськ, 2017. С. 166–170.
22. Малихіна О.А. Окремі питання формування самоповаги у майбутніх вчителів в процесі їх професійної підготовки *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку*: матеріали II всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, м. Бердянськ, 25–26 квітня 2018 р. Бердянськ, 2018. Ч.1. С. 214–216.
23. Малихіна О.А. Окремі питання дослідження поведінкового компонента в структурі самоповаги студентів. *Інтеграційні можливості сучасної психології та шляхи її розвитку*: матеріали II всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 18–19 жовтня 2018 р. Запоріжжя, 2018. С. 52–54.
24. Малихіна О.А. Дослідження поведінкового компонента в структурі самоповаги студентів. *Актуальні прикладні та практичні проблеми психолого-педагогічної науки*: матеріали III міжнародної науково-практичної конференції. Бердянськ: ГО «Південно-східна українська асоціація практичних психологів та арт-терапевтів», м. Бердянськ, 7–8 липня 2018 р. Бердянськ, 2018. С.14–19.
25. Малихіна О.А. До питання життєвої перспективи особистості студента. *Навчання, виховання та розвиток у контексті життєвих перспектив особистості*: матеріали всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю, м. Бердянськ 25 квітня 2019 р. Бердянськ, 2019. С. 310–314.
26. Малихіна О.А. Характеристика методичних прийомів корекційно-розвивальної роботи з формування самоповаги у студентів. *Особистісне*

зростання: теорія і практика: матеріали IV міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Житомир, 21 квітня 2020 р. Житомир, 2020. С. 264–267.

27. Малихіна О.А. *Соціально-психологічні технології розвитку особистості*: матеріали V міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених, аспірантів та студентів, м. Херсон, 14 травня 2020 р. Херсон, 2020. С. 218–221.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
SUMMARY	6
СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА	10
ЗМІСТ	15
ВСТУП	17
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ САМОПОВАГИ У СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	24
1.1. Основні напрями та підходи до вивчення самоповаги як особистісного утворення.....	24
1.2. Психологічний зміст поняття «самоповага особистості».....	38
1.3. Вікові особливості прояву та структура самоповаги особистості.....	51
1.4. Обґрунтування психологічних умов формування самоповаги у студентів закладів вищої освіти.....	66
Висновки до першого розділу	76
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ САМОПОВАГИ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА	79
2.1. Організаційно-методичний інструментарій вивчення самоповаги в студентському віці.....	79
2.2. Якісні та кількісні показники особливостей прояву структурних компонентів самоповаги в студентському віці.....	92
2.2.1. Оцінка розвитку когнітивного компонента в структурі самоповаги студентів.....	94
2.2.2. Специфіка розвитку емоційно-ціннісного компонента в структурі самоповаги студентів.....	105
2.2.3. Розвиненість поведінкового компонента самоповаги в студентському віці.....	111
2.3. Встановлення рівнів розвитку самоповаги в студентському віці.....	117
Висновки до другого розділу	122

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ САМОПОВАГИ У СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	125
3.1. Психологічна програма формування самоповаги у студентів закладів вищої освіти	125
3.2. Оцінка ефективності програми формування самоповаги у студентів закладів вищої освіти	154
3.3. Практичні рекомендації психологам та кураторам академічних груп закладів вищої освіти щодо формування самоповаги у студентів	180
Висновки до третього розділу	187
ВИСНОВКИ	190
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	195
ДОДАТКИ.....	214

ВСТУП

Актуальність дослідження. Зміни, що відбуваються в Україні, обумовлюють перегляд життєвих принципів та цінностей кожної людини, що, у свою чергу, не може не впливати на формування та становлення особистості. У зв'язку з цим викликом часу стає максимальне розкриття потенціалу кожної людини, сприяння її саморозвитку та самореалізації, які детермінують прояв самоповаги особистості. Вивчення самоповаги як психологічного явища набуває особливої значущості в контексті формування особистості студента на сучасному етапі розвитку суспільства як суб'єкта, що активно опановує суспільний досвід. З огляду на це, актуалізується проблема створення цілеспрямованих психологічних умов формування самоповаги в студентському віці.

Науковим підґрунтям для розгляду проблеми самоповаги виступили праці видатних вітчизняних і зарубіжних науковців, які вивчали самоповагу як важливий компонент самосвідомості особистості (К. Абульханова, І. Кон, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, В. Франкл); як елемент системи самоствавлення (С. Панталеєв, В. Столін та інших); як ціннісне ставлення особистості до себе крізь призму життєвих смислів (Р. Ануфрієва, І. Бех, Є. Головаха, О. Злобіна, І. Кон, В. Татенко, Т. Титаренко); як внутрішнє усвідомлення і оцінку особистістю самої себе (Г. Каплан, С. Коперсміт, Л. Уелс, Р. Уайлі). Досліджувались сутнісні характеристики самоповаги (Х. Каплан, І. Кон, Дж. Марвел, К. Роджерс, В. Сафін, Л. Уелс); структурні складові (О. Колишко, С. Панталеєв, А. Петровський, Н. Сарджвеладзе, В. Столін); роль самоповаги у функціонуванні особистості (А. Адлер, Р. Бернс, У. Джеймс, І. Кон, А. Маслоу, К. Роджерс, М. Розенберг, В. Столін та ін); механізми формування сталої позитивної самоповаги та порушення її нормального розвитку (Р. Бернс, М. Лісіна, В. Столін, І. Чеснокова, К. Хорні та інші). Останнім часом науковці більш ґрунтовно почали досліджувати формування самоповаги на різних етапах онтогенезу: у дошкільному та молодшому шкільному віці самоповага формується під впливом оцінки дорослими дитини (В. Горбатих, Н. Дятленко,

Г. Ліпкіна); самоповага у підлітків розвивається гетерохронно, з переважанням оцінного над емоційним самостваленням (Т. Манько, І. Чеснова); у юнацькому віці становлення самоповаги обумовлено попереднім процесом формування особистості та переходить на новий рівень, коли загальна самооцінка відображає відповідність поведінки власним поглядам, переконанням і результатам діяльності (С. Герасіна, О. Камінська, Л. Кьор).

Незважаючи на представленість широкого спектру досліджень, у психологічних працях майже не приділяється увага вивченню психологічних умов формування самоповаги у студентів, тоді як їх виявлення розкриє можливості забезпечення особистісного зростання через формування самоповаги в студентському віці.

Таким чином, значущість проблеми та її недостатня наукова розробленість зумовили вибір теми нашого дисертаційного дослідження: ***«Психологічні умови формування самоповаги у студентів вищих навчальних закладів»***.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану наукових досліджень кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету «Трансформація життєвих перспектив особистості: онтогенетичний аспект» (Реєстраційний номер – 0117U003115).

Тему дисертаційного дослідження затверджено на засіданні Вченої ради Бердянського державного педагогічного університету (протокол № 8 від 26.02.2015 р.) й узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 3 28.04.2015 р.).

Об'єкт дослідження – самоповага особистості юнацького віку.

Предмет дослідження – психологічні умови формування самоповаги у студентів закладів вищої освіти.

Мета дослідження полягає в емпіричному виявленні психологічних особливостей розвитку структурних складових самоповаги; в обґрунтуванні

психологічних умов формування самоповаги у студентів закладів вищої освіти; розробці моделі й апробації психологічної програми формування самоповаги у студентів методами активного соціально психологічного навчання.

В основу дослідження було покладено **припущення** про те, що самоповага в студентському віці як структурно складне особистісне утворення в звичайних умовах розвивається недостатньо, а її формування буде більш успішним при створенні певних психологічних умов, спрямованих на гармонізацію складових самоповаги студентів закладів вищої освіти методами активного соціально психологічного навчання.

Для досягнення поставленої мети та згідно з висунутим припущенням нами було виокремлено такі **завдання**:

1. Визначити теоретичні підходи до вивчення проблеми самоповаги як особистісного утворення та психологічні умови її формування.

2. Емпірично дослідити особливості сформованості структурних компонентів самоповаги студентів та рівні її розвитку.

3. Обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити ефективність психологічної програми формування самоповаги у студентів закладів вищої освіти.

4. Розробити психологічні рекомендації щодо формування самоповаги в юнацькому віці.

Теоретико-методологічними засадами дослідження виступають концептуальні підходи, що розкривають сутність особистості та її розвитку (І. Бех, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтєв, С. Максименко, С. Рубінштейн та ін.); вчення про розвиток психіки й особистості в діяльності (Б. Ананьєв, О. Асмолов, І. Бех, В. Брушлинський, О. Леонтєв, С. Максименко та ін.); основні положення про умови виникнення і розвитку структур психіки: свідомості й самосвідомості (Б. Ананьєв, Л. Божович, М. Боришевський, І. Кон, В. Столін, Т. Титаренко, П. Чамата, І. Чеснокова та ін.); психолого-педагогічні засади щодо дослідження категорії «самоповага»

(Р. Берн, Е. Еріксон, І. Кон, А. Маслоу, А. Петруліте, К. Роджерс, В. Столін, І. Чеснокова); положення про закономірності психічного розвитку та становлення особистості в юнацькому віці (Л. Божович, І. Кон, А. Мудрик, П. Чамата).

Методи дослідження. Відповідно до визначеної мети та сформульованих завдань було використано такі методи дослідження:

- *теоретичні*: аналіз, порівняння, систематизація й узагальнення філософської та психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження;

- *емпіричні*: цілеспрямоване спостереження; тестування; індивідуальні та групові бесіди; аналіз продуктів діяльності; констатувальний і формувальний експерименти. Психодіагностичні методики, використані на різних етапах дослідження, представлено в другому розділі (табл. 1) дисертації.

- *математико-статистичні* методи обробки експериментальних даних на базі пакету статистичних програм IBM SPSS-20 (коефіцієнт кореляції Пірсона, *t*-критерій Стьюдента, критерій φ^* – кутового перетворення Фішера).

База дослідження: Психодіагностичне дослідження проводилося на базі Бердянського державного педагогічного університету, Маріупольського державного університету, Криворізького державного педагогічного інституту, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини серед студентів освітньої професійної програми «Бакалавр». До дослідження було залучено 350 респондентів студентського віку.

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів:

- *вперше* визначено поняття «самоповага в студентському віці» як складне особистісне утворення, яке змістовно обумовлено віковими новоутвореннями і включає когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий компоненти й виявляється в усвідомленому визнанні власних сильних і слабких сторін та їх безумовному прийнятті, ціннісно-позитивному ставленні до себе та оцінці власних досягнень у різних сферах життя; виокремлено структурні компоненти, критерії та конструкти самоповаги у студентів закладів вищої освіти: *когнітивний* – усвідомлення себе як носія позитивних соціально

бажаних характеристик (розуміння сутності самоповаги, уявлення про себе, адекватна самооцінка, здатність до самопізнання в процесі взаємодії); *емоційно-ціннісний* – суб'єктивізація ціннісного ставлення до себе, емоцій, почуттів і сенсоутворювальних мотивів як основи загальної життєвої установки щодо себе (ціннісне ставлення до себе, позитивні емоції та почуття до себе, сенсоутворювальні мотиви життєвих установок щодо себе); *поведінковий* – здатність до незалежності та свободи у прийнятті рішень стосовно себе та їх реалізації (конкретні дії стосовно себе, прагнення досягнення успіху, впевнена поведінка, постановка і реалізація цілей); обґрунтовано психологічні умови формування самоповаги у студентів закладів вищої освіти (усвідомлене уявлення про себе; адекватна самооцінка; ставлення до себе, як до іншого; оцінка іншими власних досягнень; взаємодія зі значущими іншими; позитивна мотивація стосовно себе; реалізація власного потенціалу впевненості в собі; потреба в досягненні успіху); досліджено особливості розвитку структурних компонентів самоповаги, рівні її сформованості (високий, середній, низький), обґрунтовано та апробовано модель і психологічну програму формування самоповаги у студентському віці, спрямовану на гармонізацію її складових шляхом актуалізації визначених психологічних умов;

- *розширено та доповнено* наукові уявлення про процес становлення та формування самоповаги особистості в юнацькому віці;

- *набула подальшого розвитку* система знань про структуру та зміст самоповаги особистості як психологічного феномену.

Практична значущість результатів дослідження полягає в можливості використання пакету діагностичних методик і розвивальної програми формування самоповаги у студентському віці практичними психологами, викладачами закладів вищої освіти та кураторами академічних груп у виховній роботі зі студентами. Положення та висновки дослідження можуть бути використані у процесі розробки та при викладанні навчальних курсів із вікової та педагогічної психології, психології вищої школи, спецкурсів і

спецсеминарів.

Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечувалися теоретичним і методологічним обґрунтуванням вихідних положень дослідження; застосуванням відповідних меті дослідження способів апробації результатів констатувального й формувального етапів експерименту; адекватністю методів дослідження його завданням; використанням адекватних меті дослідження методів математичної статистики.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні теоретичні положення і практичні результати дисертаційного дослідження обговорювалися й отримали схвалення на 11 Міжнародних та 8 науково-практичних конференціях різних рівнів, засіданнях кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету (2015 – 2020 р. р.).

Результати дисертаційного дослідження *впроваджено* в освітній процес Бердянського державного педагогічного університету (довідка № 57-08/803 від 28.08.2020 р.), Донбаського державного педагогічного університету (довідка № 68-20-16/1 від 03.06.2020 р.), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 634-33/03 від 06.07.2020 р.), Бердянського економіко-гуманітарного коледжу (довідка № 342 від 08.09.2020 р.), Маріупольського державного університету (довідка №01-24/570 від 07.09.2020 р.), Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (довідка №529 від 07.09.2020 р.).

Публікації. Основний зміст та результати дисертаційного дослідження висвітлено в 27 публікаціях автора: 4 у фахових періодичних наукових виданнях, затверджених МОН України; 3 статті – у періодичних виданнях включених до міжнародних наукометричних баз, 20 – матеріали наукових конференцій та інших наукових видань.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел (231 найменування, з яких 28 іноземною мовою) і додатків. Загальний обсяг дисертації становить 292 сторінок. Основний зміст дисертації викладено

на 182 сторінках. Текст дисертації містить 17 таблиць та 22 рисунки загальним обсягом 16 сторінок.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ САМОПОВАГИ У СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У першому розділі представлено теоретико-методологічне підґрунтя дослідження, здійснено аналіз теоретичних положень проблеми самоповаги особистості в структурі самосвідомості; розглянуто основні підходи вітчизняних і зарубіжних учених до визначення психологічної сутності самоповаги особистості; розкрито проблему становлення самоповаги в студентському віці, її структури та генези, обґрунтовано психологічні умови формування самоповаги.

1.1. Основні напрями та підходи до вивчення самоповаги як особистісного утворення

Засади теоретичного дослідження самоповаги як особистісного утворення ґрунтувалися нами на історичному принципі, вибудованому на порівняльно-описовому підході. Саме це дозволило аналізувати окреслену проблему в контексті соціально-історичного розвитку суспільства та багатовекторних досліджень різних аспектів питання теоретиками та практиками в галузі психології.

Ще в античний період Піфагор переймався ідеями самоповаги, звертаючись до людей із наполегливими порадами не втрачати в жодній ситуації самоповаги, не чинити ганебно ані за присутності будь-кого, ані потайки, наголошуючи на тому, що повага людини до себе завжди має бути на першому плані [46]. Аристотель і Марк Аврелій зауважували на необхідності виховання з самого дитинства самоповаги, людинолюбства, ціннісного ставлення до інших незалежно від статусу [15].

У середньовіччі феномен самоповаги особистості набув особистісної ваги, оскільки саме в цей період людина починає фігурувати вже як «Я».

Гуманісти М. Монтень, Н. Макіавеллі, У. Шекспір – представники епохи Відродження – акцентували увагу на унікальній цінності кожної людини, її своєрідності, вважаючи її визначальними рисами гордість і самоповагу, зазначаючи при цьому про необхідність усвідомлення власної сили й таланту. М. Монтень переконував: якщо в людини замало поваги до себе (утім, як і забагато), то в неї формується безліч вад [115]. У. Шекспір зазначав, що нестача самоповаги й самолюбство однаково заслуговують на осуд [145]. Р. Декарт так само, вивчаючи самоповагу особистості, дійшов висновку, що велич душі, яка дає право на самоповагу, полягає в усвідомленні можливості розпоряджатися власними бажаннями, що належить їй по праву. [56]. Такої ж ідеї дотримувались Дж. Голсуорсі та Л. Вовенарг [41; 49].

Засновник німецької класичної філософії І. Кант стверджував, що людина є метою, а не засобом; він був переконаний, що любити себе не можна і вважав негідним шукати особистого щастя; крім того, він увів поняття обов'язку особистості перед собою, пов'язуючи його із поняттям «заслуга», тобто, на його переконання, самореалізовуючись як елемент суспільства, людина винагороджується конкретними заслугами, визнанням, моральною гідністю тощо. І. Кант писав: «надзвичайно важливо для людини знати як належним чином посісти своє місце у світі і правильно зрозуміти, яким потрібно бути, щоб стати людиною» [75, с. 204]. Філософ чітко диференціював егоїзм, самолюбство, любов до себе, задоволення від себе й моральний обов'язок. Так званий моральний імператив І. Канта ґрунтується на тому, що самоповагу не варто вважати найважливішою характеристикою особистості [75].

Американський філософ Р. Емерсон трактував самоповагу через чуттєву сферу особистості, ствержуючи, що любов є виключно яскравим усвідомленням іншими рівня самоповаги людини, тобто якщо особистість не вміє поважати себе, то це засвідчує її невміння жити [197].

На думку Ф. Ніцше, любов до інших потрібно вважати слабкістю, навіть самозреченням; пропагуючи егоїзм і любов до себе, він був глибоко

переконаний, що повага до інших – це втеча від власного «Я» [47].

У своїх дослідженнях філософи Л. Архангельський [10], Блауберг І. [23], В. Блюмкін [24], І. Стремякова [164], В. Хвостов [174], А. Шишкін [189] розглядали категорію самоповаги у взаємозв'язку з самооцінкою, самосвідомістю, почуттям власної гідності, моральною вихованістю.

У вітчизняній філософії першим описав засади формування самоповаги особистості Г. Сковорода, який у збірці «Байки Харківські» (байка «Соловей, жайворонок і дрізд») сформулював власну дефініцію цього поняття: «...А не розуміти себе самого – це те ж саме, слово в слово, що згубити себе. Коли в твоїй хаті закопаний скарб, а ти про те не знаєш, це все одно, слово в слово, що його нема. Отже, пізнати самого себе, і відшукати самого себе, і знайти людину – одне і те ж, але ти себе не знаєш і не маєш у собі людини, в якій є очі й ніздрі, слух та інші відчуття, як же тоді можеш розуміти і знати свого друга, коли сам себе не розумієш і не маєш?» [153, с. 114]. Такої ж позиції автор дотримується і в притчі «Сфінкс»: «Щастя твоє в тобі самому: пізнавши себе, пізнаєш усе, а не пізнаєш себе – ходитимеш у темряві й боїтимешся там, де страху й не бувало. Пізнати себе вповні, пізнати й здружитися з собою – це невід'ємний світ, справдешнє щастя і досконала мудрість» [153, с. 141]. Його трактування набули поширення в працях багатьох як вітчизняних, так і зарубіжних науковців.

Отже, огляд історії філософської думки з проблеми самоповаги свідчить про актуальність досліджуваного особистісного утворення й у наші дні.

У педагогічному контексті питанню важливості самоповаги людини велику увагу приділяв В. Сухомлинський, переконуючи, що без самоповаги моральна чистота й духовне багатство особистості неможливі, оскільки він вважав, що самоповага, честь, гордість, гідність – це наріжний камінь, де відточується тонкість почуттів; наголошував, що самоповага органічно єднається із сумнівами, а самозалюблення не може співіснувати з нею [167].

Розглядаючи концепцію виховання самоповаги особистості, С. Герасіна [48], Т. Манько [109], Т. Петренко [128] наголошують на тому, що виховання є

спеціально організованим процесом формування в особистості соціальних і моральних цінностей, нормативних якостей особистості та зразків поведінки.

У психологічних дослідженнях останнього часу закріпилися різні підходи до вивчення окресленої проблеми, зокрема:

– особистісний: самоповага як вагома складова самосвідомості [1; 81; 111; 119; 181; 225];

– структурно-функціональний: самоповага – один із компонентів цілісної структури особистості як складне системне утворення, зважаючи на його цілісність і водночас багатоаспектність, багаторівневу будову та складну ієрархічну структуру, багатовекторні міжсистемні взаємозв'язки [55; 173; 184; 221];

– діяльнісний: самоповага – чинник, що зумовлює якість результатів персональної діяльності [42; 93; 148];

– динамічний: самоповага розглядається виключно через призму аналізу самосвідомості з урахуванням будь-яких вікових змін, наприклад, взаємозв'язку зі становленням особистості [133; 179; 201; 204];

Першим серед учених, які почали цілеспрямовано перейматися проблемами самосвідомості, був засновник функціонального напрямку психології У. Джеймс [55], який зацентрував особливу увагу на самоповазі. Він сформулював ідею, згідно з якою самооцінка може передаватися через модули самовдоволення й невдоволення власним «Я». Від самооцінки він відокремив самолюбство й самоповагу, вважаючи, що остання чітко пов'язана з успіхом, відображає справжні висоти людини, разом із тим пропорційно обернена розміру її домагань. Досліджуючи «самість» людини, автор зафіксував певні закономірності. Наприклад, для збереження самоповаги особистість має докласти неймовірних зусиль для досягнення успіху, і коли цього ми зробити не здатні, то обираємо інший шлях – заниження рівня домагань, коли самоповага зберігається навіть за неймовірно скромних успіхів.

Отже, самоповага особистості збільшуватиметься як за досягнення успіху, так і в разі його недосягнення, навіть коли рівень домагань незначний.

У. Джеймс вважав, що навіть за умови формального розуміння успіху треба обирати останній із запропонованих шляхів, умотивовуючи цим прагнення людини за будь-яку ціну бути попереду інших: «Всяке розширення нашого «Я» становить зайвий тягар і зайве домагання» [55, с. 280].

Р. Уайлі стверджував, що взаємозв'язок складників досягнень і здібностей із самоповагою є досить тісним [230]. Кожен постійно вимагає визнання високої оцінки власної гідності, з огляду на це потребує поваги інших, що дає можливість поважати самого себе.

Аналогічні аспекти потреб досліджує А. Адлер [204], котрий сформував теорію особистості, акцентуючи на поняттях мотивуючої сили первинної неповноцінності й компенсації, при цьому не розглядаючи негативних сенсів та аспектів. Він стверджував, що кожен розвиває власну унікальність тільки в прагненні долати реальні труднощі або ж такі, що усвідомилися як невідповідні. І саме цей постулат було покладено в підмурки гуманістичної психології.

А. Маслоу [110] у власній теорії також акцентував увагу на самоповазі особистості, зважаючи на джерела активності особистості, тобто мотиваційну сферу. Провідною думкою вважалася теза щодо первинних і спонтанних прагнень до самоактуалізації, реалізації власного потенціалу й амбіцій, тобто «бажання стати всім, чим можливо» [111, с. 135]. Оскільки ця потреба є вищою, вона виникає після задоволення нижчих, тому домагання визнання порівняно з потребою в любові й повазі посідає одну із середніх сходинок. Самоактуалізуючись, така людина має самоповагу високого рівня, однак потребу в любові й повазі інших – значно меншу. Феномени самоактуалізації й самореалізації є іншим аспектом самосвідомості – більш наближеним до самоусвідомлення особистістю власної унікальності, суб'єктивізму діяльності [61; 110].

Задоволення потреби людини кохати когось і бути коханою зменшує ступінь її впливу на поведінку, і з огляду на це виникає потреба в самоповазі, яку А. Маслоу диференціював на два типи: самоповага й повага іншими.

Перший об'єднує такі поняття: впевненість, компетентність, незалежність і свободу. Другий – визнання, оцінку, престиж, прийняття, репутацію і статус. Задоволеність потреби в самоповазі провокує в людини впевненість у власних діях, гідність, усвідомлення власної корисності й необхідності [111].

Сутність самоповаги, що трактується як прийняття когось іншого, детально прописано у феноменологічній теорії особистості К. Роджерса [142], на переконання якого самоповага детермінована афективно й мотиваційно. Провідним мотивом існування людини є самозбереження та саморозвиток, яскравий вияв найкращих власних уроджених якостей. Згідно з його теорією, самоствавлення презентується через почуття внутрішнього благополуччя чи неблагополуччя індивіда [143].

Центральною в теорії К. Роджерса є «Я-концепція» особистості, що презентує не лише сприйняття людиною самої себе через наявні характеристики, а й ті, які вона хотіла б у собі бачити. Автор зосереджується на тому, що рівень задоволення потреби в позитивній увазі від інших відображається в прийнятті самого себе й переживаннями прийняття іншими значущими [143].

У рамках Я-концепції відбувається внутрішнє самоусвідомлення й самооцінка, яка повністю залежить від рівня розвитку самосвідомості. Саме так трактує цю ідею Р. Бернс, який переконаний, що Я-концепцією є «сукупність усіх уявлень індивіда про себе, разом з їхньою оцінкою» [16, с. 30–31]. Науковець виокремив у ній три компоненти: образ-Я як уявлення про самого себе; самооцінку – його афективну оцінку, що може виявлятися по-різному, і це викликає різні емоції, пов'язані з їх прийняттям чи осудом; потенційну поведінкову реакцію як конкретні дії, що виникають унаслідок усвідомлення образу-Я й самооцінки.

Це дозволяє стверджувати, що Я-концепція презентується через три компоненти: когнітивний – уявлення про власні здібності, зовнішність, соціальну значущість тощо; емоційно-оцінний – самоповагу, самокритичність, себелюбство, самознищення тощо; поведінковий – прагнення бути зрозумілим

для інших, завоювати їхню симпатію й повагу, підносити свій статус або бажання залишатися в тіні, утримуватися від оцінки та критики, приховувати власні недоліки тощо [105].

Р. Бернс стверджує, що позитивна Я-концепція символізує позитивне ставлення до себе, тобто вона аналогічна самоповазі, самоприйняттю, усвідомленню власної цінності. На його думку, поняття «образ-Я» і «картина Я» часто вживаються в літературі як синонімічні конструкції, але не досить точно передають емоційний і динамічний характер уявлень про себе. Автор пропонує вживати їх на позначення виключно когнітивної складової Я-концепції, що є статичною, а для підкреслення іншої, оцінної, у науці прийнято вживати термін «самооцінка» [18].

Е. Дикстейн висунув ідею зв'язку рівня самоповаги з характером самосвідомості на п'яти рівнях. На першому виникає та розвивається почуття певної незалежності, уміння вивчати навколишній світ, прагнення турбуватися про себе. Саме тому багато дослідників пов'язують міру самоповаги з відмінностями в прагненнях, про які йдеться. На другому рівні здійснюється розвиток соціальної активності, тут мірою самоповаги виступає успішність у певних діях порівняно з іншими. На третьому формується здатність до самоспостереження, мірою самоповаги вважається досягнення «Я-ідеалу». Четвертий і п'ятий є альтернативними, що характеризують варіанти розвитку: четвертий – це рівень «Я» інтегрованого та інтегрувального цілого, а мірою самоповаги вважається ступінь усвідомлення та прийняття всіх без винятку аспектів власного існування, а на п'ятому самосвідомість характеризується через виявлення умовності меж «Я», усвідомлення власної обмеженості. Наголосимо, що вимірити самоповагу на цьому рівні надзвичайно проблематично, що пов'язується з відмінностями ступеня чесності ставлення до себе й визнання нестабільності «Я» [210].

Півстоліття тому серед психологів, що вивчали різні сфери особистості, знову зростає інтерес до феномену самоповаги. Вона починає розумітися як похідна сукупність конкретних окремих самооцінок, спільний знаменник або

підсумковий вимір, що демонструє прийняття чи неприйняття самого себе. Ця узагальнена й достатньо стійка самооцінка трактується як самоповага, що стає предметом психологічного аналізу.

Зарубіжні дослідники в цей же час формулюють нові підходи до розуміння глобальної самооцінки (загальної самоповаги, самоствавлення) та її структури. На думку Дж. Марвелла і Л. Уелса, низька самооцінка за окремими властивостями суперечить потребі постійно мати загалом високу самоповагу, а одним з імовірних механізмів розв'язання проблеми є зменшення ваги саме тих аспектів, за якими суб'єкт самооцінюється низько [231]. Цю позицію дослідним шляхом підтвердив М. Розенберг, встановивши, що вища значущість надається аспектам, у яких суб'єкти більш успішні [225].

У дослідженнях Г. Каплана [215], С. Куперсмита [207] і М. Розенберга [225] самоповагу визначено як самостійну змінну особливої етіології, котру дослідники трактують як специфічну особистісну маломобільну рису, яка практично ніколи не змінюється, незважаючи на жодні чинники. Основу стійкості загальної самоповаги складають два провідні мотиви: самоповаги й потреби в стабільності образу-Я. Перший розуміється як «переживання» щодо себе максимальної кількості позитивних переживань й мінімальну – негативних [101].

Привертає увагу й трактування самоповаги з огляду на самооцінку, запропоноване М. Розенбергом, котрий визначав досліджуване поняття «як позитивну або негативну установку, спрямовану на специфічний об'єкт званий «Я» [225, с. 55]. Дослідник стверджував, що самооцінка повною мірою демонструє ступінь розвитку самоповаги, власну цінність і позитивне ставлення до всього, що входить до сфери його «Я», а з огляду на це, наявність низької самооцінки – це шлях неприйняття себе, самозаперечення, негативне ставлення до власної особистості [225].

С. Куперсміт вважає, що самооцінка – «ставлення індивіда до себе, яке складається поступово й набуває звичного характеру» [207, с. 98]. Автор стверджує, що воно виявляється насамперед як почуття схвалення, рівень

якого презентує переконаність індивіда у власній самоцінності та значущості [207]. Отже, він доводить, що самоповагу треба розуміти як судження індивіда про цінність власної особистості, що виявляється в установках щодо себе: «Самоповага виражає установку схвалення або несхвалення і вказує, якою мірою індивід вважає себе здатним, значущим, процвітаючим і гідним» [207, с. 99].

Варто наголосити, що проблему самосвідомості, через призму якої й досліджується самоповага, учені безспідставно відносять до найскладніших у психології, мотивуючи це тим, що вона завжди залишається надзвичайно актуальною й водночас невичерпною. Як стверджував О. Леонтьєв, це одна з проблем, що є неймовірно складною для вивчення і в жодному разі не розв'язується за традиційних підходів [93]. Це ж стосується й певних процесів самосвідомості, зокрема формування ціннісного ставлення до власної особистості.

Неоціненним є внесок у теорію вивчення самосвідомості загалом та певних її процесів С. Рубінштейна [146], за теорією котрого до рис, які визначають ставлення до себе, належать почуття власної гідності, скромність, самооцінка, упевненість чи невпевненість у собі, самолюбство, зарозумілість, гордовитість, образливість, марнославство. І хоча автор серед цих проявів самоповагу прямо не називає, однак зауважує на значущості поважного ставлення до себе для особистісного розвитку та пропонує членам суспільства докорінно змінити ставлення до тих рис, які його визначають. Науковець зазначив, що «особистість як свідомий суб'єкт усвідомлює не тільки оточення, але й себе у своїх стосунках з оточенням... свідомо присвоює собі все, що робить, відносить до себе всі справи та вчинки, що скоює, і свідомо бере на себе відповідальність як їх автор і творець... Проблема... вивчення особистості... завершується розкриттям самосвідомості» [146, с. 434-435].

Вивчаючи самосвідомість особистості як багатокомпонентне утворення, М. Боришевський виділяв серед складових його структури низку взаємозалежних одиниць: самооцінку, домагання, соціально-психологічні

очікування й образ-Я. Номінуючи останнє як інтегральну форму самосвідомості, становлення якої стає ознакою нового рівня, дослідник наголошує, що в структурі самосвідомості особистості образ-Я є своєрідним стрижнем, який виступає засадою обрання людиною стратегії та норм поведінки, будучи при цьому (на особистісному рівні) узагальненим глобальним механізмом саморегуляції поведінки, який забезпечує ідентичність і самототожність особистості [26].

А. Черняк і Н. Костюкова, розглядаючи проблему самосвідомості в контексті дослідження Я-концепції людини, стверджують, що вона є найвагомішою складовою соціалізації особистості, її інтеграції в соціальне середовище. Науковці трактують самосвідомість як «вершину розвитку вищих психічних функцій, що дозволяє особистості не тільки відображати зовнішній світ, а й ідентифікувати себе в ньому, успішно пізнавати внутрішній світ, перетворювати й довершувати його і певним чином ставитись до себе» [183, с. 113]. У такій інтерпретації Я-концепція є підсумковим продуктом процесів самосвідомості, саме через неї будується сприйняття навколишнього світу й комунікація з іншими, вона стає середовищем поглядів, установок, цінностей і оцінок як компонентів системи.

Аби чітко довести важливість вивчення самоповаги як об'єкта окремого наукового дослідження, треба визначити її позицію в загальній структурі самосвідомості, котра трактується як самоусвідомлення або саморозуміння. Зокрема, В. Мерлін запропонував структуру самосвідомості, що складається з чотирьох основних компонентів: усвідомлення власної тотожності й відмінності від усього навколишнього світу; усвідомлення власного «Я» як активного початку суб'єкта діяльності; усвідомлення власних психічних властивостей, емоційна самооцінка; соціально-моральна самооцінка й самоповага, що вибудовується з урахуванням власного накопиченого досвіду спілкування й діяльності [114].

У процесі вивчення основних структурних одиниць самосвідомості О. Спіркін виокремив найважливіші її процеси: самопізнання й формування

ставлення до себе, одиницею якого вважав самооцінку. Автор стверджував, що рівень адекватності ставлення до себе, який деталізується через самооцінку, зрештою гармонізує дух, а це забезпечує впевненість у власних силах або призводить до постійного провокування й ескалації конфліктів, що може доводити людей до невротичних станів. Вищий рівень самооцінки виявляється через максимально адекватне ставлення до себе. Автор, практично ототожнюючи поняття самоставлення та самооцінки, спрощено розуміє зв'язок між ними [159].

І. Кон створив рівневу концепцію образу-Я, спираючись на поняття установки, базуючись на теорії диспозиційної регуляції соціальної поведінки В. Ядова [202]. У наукових доробках образ-Я визначається як установча трикомпонентна система: когнітивна, афективна й поведінкова, що є похідною від попередніх. Нижчий рівень образу-Я складають неусвідомлені установки, що виникають лише в переживаннях і асоціюються із «самопочуттям» та емоційним ставленням до власної особистості, над ними знаходяться усвідомлення й самооцінка окремих властивостей і якостей, згодом усі вони об'єднуються в достатньо гармонійну схему, яка зрештою вимальовується в чітку будову з ціннісних орієнтацій, зумовлених усвідомленням людиною мети власної життєдіяльності та різноманітних засобів її досягнення [85]. І. Кон наголошував, що вимірювання, які характеризують окремі складові або образ-Я загалом, включають такі елементи: стійкість (стабільність чи, навпаки, мінливість в уявленнях індивіда про себе і власні риси), упевненість у власних силах (усвідомлення реальності досягнення поставлених цілей), самоповага (самоприйняття власної особистості, усвідомлення самоцінності), кристалізацію (легкість чи складність змінювання уявлення про себе).

На думку В. Століна, визначати рівні самосвідомості треба за рівнями активності особистості, яку необхідно вивчати як біологічного і соціального індивіда. Запропоноване автором поняття сенсу «Я», покладене в основу самосвідомості на цих рівнях, виникає внаслідок «ставлення до мотиву або мети релевантних їх досягненню якостей суб'єкта та оформляється у

самосвідомості в значеннях (когнітивний аспект) і емоційних переживаннях (емоційний аспект)» [162, с. 104].

У процесі збільшення зв'язків людини з навколишнім світом, урізноманітнення форм і видів діяльності, розширення мотиваційної сфери цілком закономірно збільшується множинність сенсів «Я». Саме ця їхня сукупність становить цілісну гармонійну картину образу-Я. Індивідуальний сенс «Я» певною мірою тотожний самооцінці й виконує переважно функцію адаптації щодо діяльності суб'єкта. Разом із тим досить часто певна дія може пов'язуватися водночас і з позитивним, і з негативним сенсами особистості, і це відбувається одночасно, тому й маємо суперечність між сенсами «Я» [162].

І. Чеснокова [185] обґрунтовує три основні рівні в структурі самосвідомості: пізнавальну (самопізнання), емоційно-ціннісну (самоствавлення) та регулятивну (саморегуляція). На рівні самопізнання співвідносяться знання про себе – це стається в рамках зіставлення «Я» та «інша людина». Початково певна якість виокремлюється в когось іншого, а вже згодом проєктується на себе. Емоційно-ціннісний рівень складається з неймовірного різноманіття форм ставлення до себе (гордість, самолюбство, сумлінність, марнославство тощо), в якому авторка виокремлює й самоповагу. На регулятивному рівні в процесі аутокомунікації – у рамках ««Я» і «Я»» – особистість, оперуючи вже сформованими й адекватними знаннями про себе, співвідносить власну поведінку з усвідомленою та прийнятою мотивацією. Найвищого рівня розвитку самосвідомості на цьому рівні можна досягти за свідомого формування чітких активних життєвих планів, глибокої життєвої філософії, усвідомлення власної суспільної та громадської цінності, власної гідності. Указуючи на проблеми особистості, зумовлені низькою самоповагою (нездатність сформулювати чітке уявлення про себе, підвищену вразливість, неадекватне реагування на зовнішні впливи, прагнення скоротити до мінімуму соціальні контакти аж до самоізоляції), І. Чеснокова однак не аналізує їхньої генези й особливостей розвитку в онтогенезі. Зважаючи на досвід світової психологічної спільноти й результати власних досліджень, дослідниця

розробила схему, де особистість узагальнює неймовірну кількість проявів образів власного «Я» в різноманітних реаліях, ситуаціях і формах взаємодії з іншими, систематизує й узагальнює їх у єдине цілісне утворення – образ-Я [185].

В. Моросанова та Є. Аронова [117] розуміють самосвідомість як сукупність базових компонентів: ціннісного; мотиваційно-сміслового; уявлення про себе в минулому, сьогоденні й майбутньому чи уявлення про власний життєвий шлях і самоповагу, яку й виокремлюють як четвертий компонент самосвідомості.

О. Лебеденко стверджує, що в структурі самосвідомості варто виокремлювати чотири рівні: центральний (відповідь на питання «Який Я?», містить образи тіла, думки, бажання, фантазії, можливості, минуле, сьогодення й майбутнє); соціальний (відповідає на питання «Хто Я?» та полягає у визначенні «Я»-ролі); інтегрувальний (об'єднує два рівні в цілісний «Образ Я»); рівень «Я-концепції» (якими Я бачу інших і якими вони бачать моє «Я» [92].

На сьогодні в психологічній науці ще не сформульовано чіткого понятійного апарату та немає єдиної точки зору щодо структури самосвідомості, тому нерідко фіксуємо зміщення аж до міксування аспектів самоповаги й самоствавлення, самооцінки. Наприклад, А. Болотова переконана, що структурі самосвідомості особистості притаманні образ себе, самооцінка й самоствавлення [29].

Пізнаючи якості іншої людини в процесі спілкування на думку А. Петровського [129], особистість одержує необхідні відомості про себе, що дозволяє виробити оцінку власної особистості, в основі якої лежать знання про себе, свої можливості, ставлення до себе, до результатів власної діяльності.

А. Налчаджян визнає вагу соціальних чинників для збереження позитивної Я-концепції та високого рівня самоповаги, наголошуючи, що декому позитивна оцінка інших не потрібна. Дослідник визначає інтраіндивідуальне «Я» як «Я»–актуальне, вводячи до його структури те, якою

людина бачить себе в конкретній ситуації, оскільки розвиненій особистості притаманна система уявлень про себе, які вона вважає адекватними реальності, але при цьому індивід здатний знаходити в собі навіть неіснуючі якості [120].

Розуміння самоповаги залишається предметом психологічних дискусій і в останні десятиліття. Зокрема В. Раєва [139] дещо модифікує механізм самоповаги як емоційно-ціннісне ставлення до себе, що відображає загальний рівень будь-якої самооцінки, ґрунтуючись на збігові рівнів домагань і досягнень, тобто стверджує, що самоповага незалежна від переваг і недоліків оцінки референтною групою, а встановлюється за збігом планованого й досягнутого. Отже, висока самоповага властива тим, хто ставить реальні цілі й досягає їх, а низька – тим, хто уклав «наполеонівські плани» й не виконав їх, не досяг поставленої мети.

Е. Орлова [123] проблему самоповаги й самооцінки вивчає в контексті формування самоідентифікації за умови взаємодії вже окреслених і значущих особистісних характеристик. За результатами досліджень авторка доходить висновку, що особистість відчуває самоповагу, проявляючи конформність щодо очікувань інших, цінностей спільноти, моральних норм, і лише за таких умов «винагороджується».

С. Герасіна [48] пропонує досліджувати самоповагу як системний компонент ставлення особистості до власних успіхів, вважаючи, що основою розвитку самоповаги є сформованість способу самопізнання, а вагомою складовою способу самопізнання – динамічний процес самооцінювання, результатом якого потрібно вважати оцінку особистістю власних домагань.

Як бачимо, усі дослідження, проаналізовані вище, засвідчують існування стійкого інтересу до окресленої проблеми ціннісного ставлення особистості до себе. Аналіз філософських, психолого-педагогічних положень щодо різних аспектів самоповаги дає підстави зробити висновок про неабияку складність і актуальність проблеми в сучасній науці й дає змогу чітко виокремити такі психологічні підходи: особистісний, структурно-функціональний, діяльнісний,

динамічний.

У зарубіжній психології проблему самоповаги вивчали представники таких напрямів: психоаналітичного (А. Адлер, К. Юнг), функціонального (У. Джеймс), біхевіорального (Г. Каплан, С. Куперсміт, М. Розенберг), гуманістичного (Р. Бернс, Е Дікстейн, А. Маслоу, К. Роджерс). У психології радянського періоду так і в українській психології М. Боришевський, І. Кон, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, В. Сафін, О. Спіркін, В. Столін, І. Чеснокова та інші визначали самоповагу як складову емоційно-ціннісного компонента самосвідомості. Представники цих напрямів трактували самоповагу, ототожнюючи такі поняття, як «емоційно-оцінне ставлення», «емоційно-ціннісне ставлення», «повага до себе», «самоствалення», «самоприйняття», «ствалення до самого себе», «ціннісне ставлення до себе», «шанобливе ставлення до себе».

Водночас відсутність єдиного погляду на розуміння самоповаги особистості дає підстави для цілої низки узагальнень, зокрема про те, що узагальнене самоствалення (самоповага) є цілісним, одновимірним та універсальним утворенням, що виражає ступінь позитивності ставлення індивіда до уявлення про себе; узагальнене самоствалення (самоповага) формується обов'язково з усвідомленням, урахуванням та інтегруванням інших приватних самооцінок.

Однак попри певну розробленість проблем самосвідомості, образу-Я, самоствалення, самоповаги у віковій, педагогічній і соціальній психології, рівень їх дослідженості, зважаючи на багатовекторність і динамічність, лишається недостатнім.

1.2. Психологічний зміст поняття «самоповага особистості»

Сталення до самого себе, до власної особистості є одним із найважливіших відносин соціального та психологічного буття людини. Жодний прояв людини як свідомого суб'єкта, жодне сталення до

навколишнього світу й інших не обходиться без включення до процесів ставлення до себе. Воно оформлюється в загальному контексті психологічного вивчення особистості як питання про самосвідомість, про особистість як «Я», котра в ролі суб'єкта певним способом «привласнює» собі все, що робить, і свідомо чи несвідомо відносить до себе справи і вчинки, що йдуть від неї. При цьому будь-які уявлення особистості про себе супроводжуються тим чи іншим емоційно-ціннісним ставленням до себе, самооцінкою власних особливостей і проявів або загальною оцінкою власного «Я» як певної узагальненої цілісності [184].

Визначаючи зміст самоповаги як провідного поняття дослідження, ми взяли до уваги позиції вчених щодо свідомості та самосвідомості як центральних утворень у психічному житті особистості [1; 3; 9; 33; 73; 81; 89; 119; 137; 147; 159; 161; 162; 166; 181; 191; 196]. Автори розглядають самосвідомість як складний психічний процес сприйняття особистістю самої себе в різноманітних ситуаціях предметно-практичної діяльності та спілкування. У процесі розвитку самосвідомості збільшується кількість образів власного «Я», ускладнюється їхній зміст, відбувається інтеграція уявлень і переживань, складається узагальнений самообраз. Проблему самосвідомості, у контексті якої розглядається самоповага, психологи з повним правом відносять до однієї з найскладніших у психології, пояснюючи це, з одного боку, надзвичайною актуальністю, з іншого – складністю для вивчення. Як стверджує О. Леонт'єв, це одна з тих проблем, що важко піддається вивченню й не розв'язується традиційними способами дослідження [93].

Зазначимо, що навіть на рівні теоретичного аналізу надзвичайно складно охопити всі аспекти самоповаги. На жаль, на сьогодні стан проблеми не дозволяє ясно й однозначно трактувати це поняття, а загальноприйнята й стійка термінологія відсутня.

Залежно від дослідницьких орієнтацій у поняття «самоповага» вкладається різний психологічний зміст і, власне, у літературі відсутній

термін, який здатний максимально повно відобразити весь психологічний зміст цього поняття.

Більшість дослідників самоповаги описують її у співвідношенні зі спорідненими термінами, а саме: із самостваленням (self-regard) [224; 231], із самоприйняттям (self-acceptance), із любов'ю до себе (self-love) [224; 231], із почуттям компетентності (sense of competence) [224], із самооцінкою (self-concept) [215; 225].

У дослідженнях Р. Ануфрієвої [8], І. Беха [20], Є. Головахи [7], О. Злобіної [69], І. Кона [85], В. Татенка [168], Т. Титаренко [169] самоповага як ціннісне ставлення особистості до себе розглядається крізь призму проблеми життєвих смислів, особистісних виборів, особистої відповідальності й суб'єктності особистості.

У роботах А. Адлера [204], Р. Бернса [18], У. Джемса [55], Г. Каплана [213], І. Кона [86], С. Куперсмита [207], А. Маслоу [111], Дж. Марвела [231], Р. Мейлі [112], К. Роджерса [142], М. Розенберга [225], В. Сафіна [151], В. Століна [163], Л. Уелса [231] зміст самоповаги визначається як ставлення людини до себе або її усталена властивість, що відображається в установках стосовно себе, у міркуваннях про власну значущість і в переживанні схвалення чи несхвалення на свою адресу.

Аналіз проблеми самоповаги особистості проводиться переважно в контексті вивчення цілісно-моральної сфери особистості як вітчизняними (І. Бех [20], А. Богуш [25], І. Булах [35], Ю. Приходько [136]), так і зарубіжними (Г. Морева [116], П. Якобсон [203]) ученими.

Висвітлення терміна «самоповага» спостерігаємо в багатьох словниках та енциклопедіях. Термін «самоповага» в тлумачних словниках висвітлюється і в структурі поняття «гідність», і пояснюється як «повага високих моральних якостей у самому собі» [39].

Тлумачний словник із психології трактує самоповагу як рівень, де людина цінує сама себе і де, здебільшого, конкретизується її рівень (високий або низький) [30].

Ототожнення самоповаги з поняттям «самолюбство» знаходимо в словнику з етики, де перше формулюється як моральне почуття, у якому виявляється повага людини до себе як особистості, заснована на визнанні власної гідності [155].

Трактування самоповаги як позитивної духовно-моральної риси особистості, що відображає потребу високої оцінки та визнання суспільством, знаходимо в енциклопедичному словнику педагога. Вона виявляється через самооцінку власних дій і особистісних якостей та формується залежно від досягнення успіхів, особистих домагань і сторонніх оцінок. Самоповага дає відчуття свободи, сприяє вихованню почуття особистої гідності, допомагає в подоланні життєвих труднощів. Відсутність цього утворення викликає тяжкі переживання й породжує комплекс неповноцінності [125].

У повсякденному мовленні, а іноді і в науковій літературі слово «самоповага» припускає й задоволеність собою, і прийняття себе, й усвідомлення власної гідності, і позитивне ставлення до себе, й узгодженість свого наявного та ідеального [106].

Психологічна література характеризується різноманітністю й неоднозначністю, коли йдеться про тлумачення основних понять, що визначають процеси й результати функціонування самосвідомості й, зокрема, тих її сторін, що пов'язані з виробленням емоційного ставлення до себе.

У своєму дослідженні для з'ясування сутності феномену самоповаги ми будемо спиратися на категорію ставлення, вважаючи її найбільш продуктивною завдяки таким характеристикам: цілісність, вибірковість, у певній мірі усвідомленість, емоційна наповненість. А така здатність ставлень, як набування яскравої вираженості, значущості й перетворення на стійку якість, дає підстави вважати шанобливе ставлення до себе властивістю особистості. В. Столін номінує ці процеси виробленням ціннісного ставлення до себе, вбачаючи в них специфічну активність суб'єкта щодо власного «Я», яка полягає в певних внутрішніх діях та установках на них. Самоповагу він відносить до структурних компонентів самоставлення поряд із симпатією й

інтересом до себе [162]. Автор зауважує, що самоствавлення треба розуміти як узагальнене одномірне утворення, котре відображає більш-менш стійкий рівень позитивного чи негативного ставлення індивіда до самого себе, певне універсальне та стає почуття самоповаги, яке зафіксоване у визначеннях глобальної самооцінки [162].

Р. Шакуров наголошує, що самоповага, почуття честі, власної гідності є стійкими почуттями, і включає їх до складу самоствавлення [186], а С. Тищенко самоповагу, гордість, почуття власної гідності, упевненість чи невпевненість відносить до емоційно-ціннісного ставлення [170]. За умови відмінності в підходах зазначених авторів до трактування змісту самоствавлення стосовно провідного поняття дослідження спільним є обов'язкове включення самоповаги до його складу.

На думку Д. Леонтєєва [94], частиною більш широкого поняття – самоствавлення – є самоприйняття, найбільш поверховим проявом якого виступає самооцінка – загальне позитивне чи негативне ставлення до себе. Схожої позиції дотримуються С. Братченко й М. Міронова. Розглядаючи ставлення особистості до себе, вони вводять поняття «прийняття себе» як визнання себе й безумовну любов до себе такого, який ти є, як до людини, гідної поваги, здатної до самостійного вибору, віру в себе й власні можливості [35].

І. Чеснокова, розглядаючи емоційно-ціннісне ставлення до себе, виділяє самоповагу як основну форму його вироблення й узагальнене оцінне ставлення особистості до самої себе [185].

Узагальнюючи уявлення про самоповагу, І. Кон стверджує, що воно виражає рівень прийняття чи неприйняття індивідом самого себе, позитивне чи негативне ставлення до себе, похідне від сукупності окремих самооцінок [86, с. 71].

У поглядах на самоповагу з позицій її визначальної психологічної категорії спостерігаються розбіжності. І. Кон пропонує розглядати самоповагу як соціальну установку, підсумковий вимір «Я», що виражає рівень прийняття

чи неприйняття індивідом самого себе [81]; І. Чеснокова [185], В. М'ясищев [119] використовують категорію ставлення; О. Леонтьєв [93] – почуття, що є наслідком специфічного узагальнення емоцій.

Інше трактування пропонує В. Сафін. Виходячи з концепції цілісної самооцінки суб'єкта, він виділяє цілу низку аспектів, серед яких особливо виокремлює самоповагу – результат співвіднесення власного ставлення, оцінки зі ставленням інших до суб'єкта, з оцінкою його значущими іншими. Самоповага – більш глибоке глобальне утворення, ніж окремі самооцінки. Якщо образи-Я – більше когнітивні утворення, то самоповага – цілісне емоційно-ціннісне ставлення [152].

Цікавим у контексті предмета нашого вивчення є твердження К. Блага, М. Шебека [22], що самоповага є цілісним, відносно стійким чуттєвим ставленням до себе, до власних душевних процесів, особливостей, до власної вмілості, тобто ставлення до загального (глобального) «Я». Емоційний аспект самоставлення презентується як сума самооцінок, що інтегрується в самоповагу. Тоді не дивно, що в поведінці й діяльності людини виявляється багато параметрів, пов'язаних із самоповагою, які залежні від впливу глобальних параметрів самоставлення:

- структури самоставлення мотивують, спонукають до певного типу діяльності. Ця функція може полягати в уявленні про «ідеальне Я», «реальне Я» або «майбутнє Я». Саме самоповага має мотивувальний ефект, що потребує підкріплення через результати діяльності;

- самоповага як структура самоставлення може брати участь у цілеутворенні, мета обирається й узгоджується з урахуванням образу-Я загалом, може забороняти деякі вчинки чи дії або, навпаки, бездіяльність;

- як структура самоставлення самоповага може визначати ставлення до інших, характер і стиль спілкування з ними й виконувати функцію самоконтролю;

- самоповага може глобально впливати на розвиток особистості, вирішуючи, чи прогресувати певним рисам, ставати підставою залучення

людини в соціум.

На думку В. Іванової [70], потрібно розрізняти самоповагу – ставлення до себе наче зі сторони, зумовлене власними реальними перевагами чи недоліками, та самоприйняття – безпосереднє емоційне ставлення до себе, яке не залежить від того, чи є в людини певні риси, що пояснюють це ставлення. Нерідко трапляється високе самоприйняття при порівняно низькій самоповазі чи навпаки.

Кьор Л. визначає самоповагу як складне особистісне утворення, що відображає афективне ставлення до себе, а його становлення визначається системою різноманітних впливів [77].

Зв'язок самоповаги з таким психологічним утворенням, як самооцінка, розглядає Н. Дятленко. Вона дійшла висновку, що в ієрархічній структурі образу-Я самоповага є більш узагальненим утворенням, аніж самооцінка: «Самоповага є наслідком узагальнення особистістю окремих самооцінок, але не будь-яких, а лише тих, що наповнені особистісним сенсом» [63, с.168]. Узагальнюючи позиції відомих вітчизняних та зарубіжних психологів, Н. Дятленко розглядає самоповагу як властивість особистості, що характеризується відносно стійким, емоційно забарвленим ставленням до себе, яке акумулює узагальнені переживання власної «цінності» в очах значущих людей, усвідомлення власних чеснот [62].

У зарубіжній психології [216; 217; 224] самоповага найчастіше розглядають у зв'язку з вивченням уявлень особистості про себе як систему соціальних настановлень. При цьому під останнім розуміється гіпотетичний конструкт, що означає заснований на минулому досвіді стан готовності людини, який спрямовує, змінює чи в інший спосіб впливає на її поведінку .

Л. Уелс і Дж. Марвел пропонують співвідносити наявні точки зору з природою самоповаги [231], виділяючи три основні види розуміння самоповаги, які різняться теоретичними орієнтаціями та психологічним змістом, що вкладається в поняття самоповаги: любов до себе (self-love); самоприйняття (self-acceptance); почуття компетентності (sense of competence).

На думку Л. Уелса й Дж. Марвела, відмінності в підходах зумовлені розміщенням акцентів на почутті симпатії до себе чи на оцінюванні себе. Як уважають автори, терміни «любов до себе» й «самоприйняття» відрізняються за рівнем усвідомленості почуття симпатії до власної особи [231], тобто «самоприйняття» передбачає лише усвідомленість цього почуття або ставлення. Представники транзактного аналізу (Е. Берн [17], У. Джеймс [55], Д. Джонгвард [54], І. Стюарт [165], В. Джойнс [165] та інші) розуміють «Любов до себе» як глибинне почуття, що описується через драйви (потяги), або як почуття «онтологічної впевненості» в екзистенційному підході [96]. Розглядаючи самоповагу як компетентність, автори основну увагу зосереджували на механізмах оцінювання, що породжують відчуття впевненості. Основною характеристикою самоповаги на їхню думку, є переживання успіху чи невдачі [106].

С. Куперсміт [207] наголошує, що предметом самоприйняття й самооцінки індивіда може бути його тіло, його здібності, його соціальні відносини та безліч інших особистісних проявів, і відповідно до цього формується система окремих самооцінок. Однак передбачається, що ці самооцінки, взяті в їх динамічній сукупності, інтегруються в узагальнене переживання, пов'язане з цілісним образом-Я. Саме ця узагальнена й відносно стійка самооцінка (self-esteem), на думку автора, і є самоповагою – ставленням індивіда до себе, що складається поступово й проявляється як схвалення чи несхвалення, рівень яких визначає переконаність індивіда у своїй самоцінності, значущості.

Л. Уелс [231], Дж. Марвел [231], К. Роджерс [224] розглядають самоприйняття й самоповагу як два аспекти самоствавлення, які мають складну будову, що включає, принаймні, дві підсистеми: самооцінну й емоційну.

На наявність двох аспектів у самоствавленні вказують й інші автори. На думку С. Саймонда [229], те, що люди відчувають стосовно себе, зовсім не обов'язково визначається тим, наскільки вони вважають себе хорошими. Людина може любити себе навіть якщо самооцінка низька за якимись

важливими критеріями і, навпаки, вона може ставитися до себе з антипатією, навіть якщо її самооцінка висока [230]. З цією позицією погоджується С. Гордон [211], констатує відмінність між повагою й любов'ю як між різними формами емоцій. На його думку, самосимпатія й самоповага являють собою два різних типи самовідносин, що впливають із різних форм позитивного досвіду – афіліації та успіху в завданні.

Найпростішим розв'язанням цих питань є те, що система самовідносин – це конгломерат окремих самооцінок; відповідно до цього глобальна самооцінка (самоповага) може бути зрозуміла й операціоналізована як проста сума окремих самооцінок [206].

Спробу прямої перевірки положення про інтегральний характер узагальненої самооцінки зроблено в дослідженні Д. Ходжа й І. Маккарті [212]. Вони вивчали залежність між окремими самооцінками, їхньої суб'єктивною значущістю й загальною самоповагою. Інтегральна самооцінка окремих аспектів і самоповага (глобальна самооцінка), на думку авторів, – це різні конструкти, за якими треба шукати різний психологічний зміст. Це їм дозволило зробити висновок, що групові цінності більше впливають на глобальну самооцінку, ніж урахування індивідуальних оцінок цінностей. Основна ідея при цьому полягає в тому, що окремі самооцінки особистісних якостей безпосередньо не пов'язані із загальною самоповагою, а організуються в проміжний рівень, що задається сферами життєдіяльності суб'єкта чи його особистісних проявів.

Відповідно до думки Р. Щавельзона [227] узагальнена самооцінка знаходиться на вершині ієрархії та може бути розділена на академічну й неакадемічну (пов'язану чи непов'язану з успіхами в навчанні), остання ж поділяється на фізичні, емоційні та соціальні аспекти. Самооцінка й загальна самоповага є емоційною реакцією на певний зміст образу-Я, а якщо це так, то структура самоповаги практично збігається зі структурою образу-Я, який визначається тими сферами особистості й життєдіяльності, що потенційно можуть бути об'єктами усвідомлення й оцінки. Отже, психологічна структура

самоповаги виявляється редукованою до структури сфер життєдіяльності.

На думку М. Розенберга [225], рівень розвитку в індивіда почуття самоповаги – відчуття власної цінності й позитивного ставлення до того, що входить до сфери його «Я», – відображається в самооцінці, тому низька самооцінка передбачає неприйняття себе, самозаперечення, негативне ставлення до власної особистості. Він зазначав, що узагальнена самооцінка є сумою окремих самооцінок, «зважених» за суб'єктивною значущістю.

У низці досліджень [206; 213; 224] самоповагу розглядають як своєрідну особистісну рису, що мало змінюється від ситуації до ситуації й навіть не змінюється з віком.

Спираючись на позиції вчених, ми розглядаємо самоповагу як особистісне утворення, що є емоційно-ціннісною складовою самосвідомості, й виявляється в позитивному ставленні до себе, прийнятті себе, визнанні власної соціальної та людської цінності та зумовлюється рівнем домагань і досягнень власних цілей.

Формування самоповаги як дуже складного психологічного явища, яке відображає міру ціннісного ставлення особистості до себе, зумовлено низкою зовнішніх та внутрішніх впливів.

Визначальними впливами зовнішнього середовища, що опосередковують становлення самоповаги, на думку В. Мерліна [113], є індивідуальний досвід особистості (сукупний результат розумових і практичних дій, накопичений людиною), набутий нею в процесі предметно-практичної діяльності та досвіду спілкування з іншими. У реальній практиці зазначені чинники проявляються в єдності; люди спілкуються і, комунікуючи, займаються спільною справою. Досвід спілкування складається завдяки контактам із соціальним середовищем у системі «Я – інші люди» і передбачає взаємодію. Тому в плані становлення ціннісного ставлення до себе найбільш результативною вбачається цілісна система індивідуальної діяльності та спілкування [169].

На думку А. Белкіна, особистість набуває почуття власної гідності,

переживаючи ситуацію успіху, яка призводить до усвідомлення власної компетентності. Під ситуацією успіху він розуміє сполучення умов, які забезпечують успіх, що є результатом подібної ситуації. Із соціально-психологічної точки зору ситуація успіху – це цілеспрямований спеціально організований комплекс умов, який дозволяє особистості досягти значних результатів у діяльності, що супроводжуються позитивними емоційними переживаннями та припускають оптимальне співвідношення між очікуваннями інших і власними очікуваннями та результатами діяльності [16].

Дуже важливим моментом є те, що самоповага забезпечує психологічну стійкість тільки тоді, коли в її основі лежить дійсно повага з боку інших людей, а не лестощі, жалість, статус і положення в суспільстві. Повага з боку інших – це визнання особистості оточенням та цінування того, що вона робить. Потреба в позитивній увазі з боку людей відбивається в почутті прийняття індивідом самого себе і переживанням того, як його приймають значущі інші. К. Роджерс вважав позитивну оцінку індивіда з боку суспільства та прийнятої ним моралі важливою умовою формування самоповаги [224]. Якщо в людини не задовольняється потреба в повазі, виникає почуття неповноцінності, залежності та слабкості, безглуздості власного існування. Що сильніші ці переживання, то слабша здатність людини в реальності діяти ефективно. Ставлення до нас іншими хоч і залежить від наших якостей і вчинків, та не є абсолютним, воно залежить від особливостей інших людей, прийнятих у суспільстві стереотипів, та різних впливів зовнішньої ситуації. Тому небезпечно будувати самоповагу переважно на оцінці інших людей [225].

Практично будь-які соціальні контакти справляють на особистість формувальний вплив. Особливо важливими, на думку Е. Берна, є контакти зі значущими іншими, які, по суті, і визначають уявлення індивіда про самого себе [17]. В. Столін зауважує, що розвиток самосвідомості індивіда, структурним елементом якої є самоповага, характеризується ідентифікацією з батьками, засвоєнням стандартів виконання дій і формуванням самооцінки, отриманням самоідентичності в рамках сімейних відносин і відносин з

однолітками, формуванням статевої ідентичності, а пізніше професійної, становленням самоконтролю [163].

В основі стійкості загальної самоповаги, на думку деяких авторів [85; 110; 157; 214; 225], лежать дві основні спонуки: мотив самоповаги й потреба в сталості, стійкості образу-Я.

За визначенням Г. Каплана, мотив самоповаги – це особиста потреба зробити максимальним переживання позитивних установок стосовно себе та мінімальним – негативних [214]. Здебільшого мотиви самоповаги й послідовності «Я» збігаються, але бувають випадки, коли індивід наполегливо зберігає негативний образ-Я, не змінюючи його навіть у випадках позитивних зовнішніх оцінок та успіхів у сфері самореалізації. Задоволення мотиву самоповаги породжує в особистості почуття впевненості, гідність і усвідомлення того, що вона є «корисною і необхідною» [110].

На думку Л. Сохань, сталість і стійкість образу-Я як володіння певним «запасом міцності та надійності» необхідне для виникнення самоповаги [157]. Суперечка про стабільність або, навпаки, пластичність рефлексивного «Я» нерідко ґрунтується на підміні понять. Окремі самооцінки, локальні, спеціалізовані образи-Я дійсно дуже мінливі. Але їх зміна не означає загальної зміни «Я-концепції», що становить ядро особистості. Ситуативні зрушення в образі-Я зникають так само швидко, як і з'являються. Інформація про себе, що розходиться з власними уявленнями суб'єкта, приймається до уваги і серйозно враховується тільки в тому випадку, якщо суб'єкт не може відкинути та знецінити її. І. Кон вважає, що хоча віковий період стабілізації уявлень про себе проблематичний, образ-Я дорослої людини (починаючи з 25 років) відрізняється високою постійністю й мало змінюється аж до глибокої старості. При цьому самооцінка самої людини й оцінка близькими для неї людьми нерідко бувають схожими [85].

А. Маслоу [110] в ієрархії потреб виділяє незалежність і свободу в прийнятті рішень. На думку І. Кона незалежність і свобода у прийнятті рішень – це стійкість до зовнішнього примусу й контролю, право й можливість

самому приймати рішення, керуватися в житті власними стимулами [82]. Самостійна людина усвідомлює та вміє розподіляти власні цілі, здатна успішно контролювати не тільки власні пориви, але й зовнішні обставини.

Л. Уелс і Л. Марвел [231] виділяли в структурі самоповаги компетентність, що породжує відчуття впевненості. А. Бандура відводить провідне місце «очікуваній самоефективності», автор визначає її як тенденцію індивіда сприймати результат виконання завдання наслідком власної здатності. На думку А. Бандури, очікувана самоефективність виступає основним механізмом, що формує та підтримує певний (високий чи низький) рівень самоповаги [14].

Отже, становлення самоповаги як особистісного утворення зумовлено низкою впливів зовнішніх:

повагою інших, контактами зі значущими іншими, досвідом спілкування та діяльності, ситуацією успіху (А. Белкін, Е. Берн, В. Мерлін, В. Столін, К. Роджерс);

внутрішніх: сталістю і стійкістю образу-Я, мотивом самоповаги, відчуттям власної компетентності, досягненням успіху, незалежністю та свободою в прийнятті рішень (А. Бандура, Х. Каплан, І. Кон, А. Маслоу, Л. Сохань).

Здійснений аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури, присвячений окресленій проблемі, засвідчив, що не існує однозначної загальноприйнятої і сталої термінології для позначення компонента самосвідомості, пов'язаної зі ставленням до себе – самоповаги, а також визначеного змісту цього феномену. Воно позначається як у структурних термінах, так і з точки зору його функцій і видів. В означеному контексті зазначимо, що теоретичний аналіз психологічних аспектів самоповаги є непростим, оскільки автори, залежно від дослідницьких орієнтацій, вкладають у поняття «самоповага» різні психологічні значення.

Для нашого подальшого дослідження важливим є розгляд сутності, структури та генези самоповаги в юнацькому віці, а також вивчення етапів її

формування в різні вікові періоди, на що будуть спрямовані наші зусилля в наступному підрозділі.

1.3. Вікові особливості прояву та структура самоповаги особистості

Самоповага є надзвичайно важливим і досить багатозначним компонентом Я-концепції. Вона припускає задоволеність собою, прийняття себе, почуття власної гідності, позитивне ставлення до себе й узгодженість наявного й ідеального «Я». В онтогенезі ціннісне ставлення до себе починає складатися одночасно з формуванням образу-Я.

Для розуміння сутності та структури самоповаги в студентському віці коротко розглянемо особливості її розвитку в онтогенезі.

Самоповага починає формуватися з раннього віку, коли дитина не усвідомлює себе окремо від інших, і її ставлення до себе формується через ставлення дорослих та розвивається на всіх етапах онтогенезу [57; 129].

Дослідники звертають увагу, що саме з раннього віку необхідно дбати про самоповагу, пояснюючи це слабкою структурованістю та високою пластичністю образу-Я в цей віковий період [57; 160].

Спочатку дитина відчувається улюбленою чи знехтуваною, і лише потім набуває здатності та засобів когнітивного самопізнання, тобто відчуття «який я» складається раніше, ніж «хто я» [143]. Науковці наголошують, що ранні відмінності в діадичному емоційному регулюванні є одним із найсильніших провісників самооцінки, стійкості до зовнішніх впливів і соціальної компетентності в більш пізньому віці [226]. Поведінка батьків та їхні виховні установки дуже важливі для розвитку самоповаги дитини. Саме від виховання в ранньому дитинстві залежить адекватність самооцінки й самоповаги. Якщо дитину сприймають як власність, у неї з'являється відчуття малоцінності, на це впливає відсутність теплої емоційної атмосфери в сім'ї, переважання жорстких заходів впливу, авторитарність і деспотичність батьків. До кінця раннього віку дитина відокремлюється від інших і починає усвідомлювати

власні щораз вищі здібності [28].

Самоповага в дітей дошкільного віку як властивість особистості, що характеризується відносно стійким емоційно забарвленим ставленням до себе й акумулює узагальнені переживання власної «цінності» в очах значущих людей, усвідомлення власних чеснот, розглядається в дослідженнях Н. Дятленко [62], О. Кононко [88], С. Тищенко [170].

Оцінка поведінки дошкільника здійснюється на підставі його порівняння з можливостями, вчинками та якостями однолітків. При цьому становлення самооцінки дошкільника відбувається в загальному контексті усвідомлення ним себе. Самоповага дошкільника має діяльнісну опосередкованість і є наслідком трансформації та інтеграції зовнішніх впливів та внутрішньої активності індивіда. До зовнішніх впливів належать предметно-практична діяльність і спілкування. При цьому предметно-практична діяльність не має бути примусовою, вона повинна приносити дитині задоволення та сприйматися нею як суб'єктивно значуща. Справа, за яку береться дитина, починає поступово втрачати свою «нейтральність» і набувати певної цінності. У такий спосіб відбувається неначе конкретизація й опредметнення образу-Я через включення в різні види предметно-практичної діяльності й переживання самого себе в ролі суб'єкта [50].

До молодшого шкільного віку думки батьків, вихователів і однолітків безпосередньо визначають самоставлення дитини. Знання про себе дитина отримує через оцінки власної успішності іншими. Механізмом зміни орієнтира з предметної діяльності на взаємини з дорослими виступає зміна форми спілкування. Оцінки й думки людей стосуються не тільки діяльності молодшого школяра, але і його самого як особистості. При цьому вони орієнтують дитину на сприйняття й оцінки інших, які інтеріоризуються й починають виступати критерієм її власної самооцінки. Отже, самооцінка молодшого школяра розвивається під впливом успішності в діяльності, до якої додається і вплив взаємин з однолітками й дорослими. На думку науковців [97; 187; 192; 198], молодший шкільний вік потрібно розглядати як період, коли

можуть сформуватися почуття гідності чи комплекс неповноцінності, а самоповага учня взаємопов'язана з його шкільними результатами.

Експериментально встановлено, що в онтогенезі ціннісне ставлення до себе й формування образу-Я починаються одночасно. Внутрішніми передумовами самоповаги як інтегрованої та узагальненої характеристики особистості виступають такі особливості: прагнення до постійного поновлення позитивних переживань, здатність до узагальнення переживань щодо «Я», функціонування елементарної рефлексії, відокремлення часткової самооцінки від загальної [62].

Рівень самоповаги й фактори, від яких вона залежить, із віком змінюються. У дошкільному й молодшому шкільному віці розвиток самоповаги спирається на оцінку дитини дорослими, характер її спілкування з ними та успішність у діяльності.

У підлітків самоповага розвивається гетерохронно [109]. Цей процес більш виражений за параметром оцінного, ніж емоційного самоставлення. Повага підлітком себе як особистості стає менш залежною від батьківських оцінок. Основи її формування починають переміщуватися зі сфери взаємин із батьками у сферу контактів з однолітками, сферу успішності власної діяльності й оволодіння власною поведінкою, тоді як емоційне благополуччя в сім'ї продовжує впливати на характер його емоційного ставлення до себе [184]. Іншим детермінуючим критерієм є успішність у навчанні. Учителі й батьки часто за будь-яку ціну намагаються «замкнути» самоповагу дитини на навчальній успішності, не беручи до уваги її досягнень в інших сферах діяльності, тим самим надаючи їй життєвим цілям і самосвідомості небезпечну односторонність, яка в разі невдачі в навчанні може обернутися довгостроковим відчуттям особистої неповноцінності, потенційно небезпечною психопатологією.

Зазначені критерії зберігаються й на наступних вікових етапах.

Формування ідентичності, яке відбувається в юнацькому віці, може бути чітким або дифузним, негативним або позитивним.

Г. Каплан наголошує, що негативне самосприйняття в юнацькому та підлітковому віці виникає з трьох джерел [214]:

- вони вважають, що не мають особистісно-цінних якостей або не можуть здійснити особистісно-цінні дії, а навпаки, мають негативні риси чи здійснюють негативні дії;
- вони вважають, що значущі для них люди ставляться до них не позитивно, а тільки негативно;
- вони не вміють ефективно використовувати захисні механізми, що дозволяють зняти чи пом'якшити наслідки двох перших елементів суб'єктивного досвіду.

Оскільки потреба в самоповазі в таких школярів особливо сильна, а соціально-прийнятними способами не задовольняється, то вони підтримують високий рівень самоповаги за рахунок девіантних форм поведінки.

У більшості старшокласників, на думку І. Кона [85], рівень самоповаги підвищується. Зростання триває й після закінчення школи, коли трудова чи навчальна діяльність у виші починає «переважувати» негативний сімейний або шкільний досвід. Загалом же загальна самоповага – риса досить стійка, і її зниження може мати довгострокові наслідки, породжувати низку труднощів у спілкуванні й міжособистісних відносинах.

Співвідносячи закономірності розвитку самоповаги в онтогенезі, варто зазначити, що становлення самоповаги студента зумовлене особливостями всього попереднього процесу формування особистості [104].

Особистісно-професійний розвиток студентів у закладах вищої освіти безпосередньо залежить від тих сенсів і цінностей, які вони знаходять у професійній діяльності. У процесі професійного навчання виділяється завдання активізації прагнення до самопізнання. Усвідомлення власних якостей, здібностей, можливостей розвитку сприяє змістовному насиченню навчальної діяльності та збагаченню смислових зв'язків. Через самопізнання студент починає орієнтуватися в ціннісно-смисловому сенсі власної діяльності. Наявність і усвідомлення значущої мети, ідеї, смислу, тобто

змістовного компонента професійної спрямованості – важлива умова професійного й особистісного розвитку студента [57].

У дослідженнях Б. Ананьєва [4], Л. Анциферової [9], І. Кона [81], К. Платонова [133], О. Толстих [172] та інших поширена концепція «необмеженого розвитку», згідно з якою розвиток являє собою еволюційно-інволюційний поступальний рух, що не припиняється до моменту закінчення самого життя. Це дозволяє припустити, що коли психічний розвиток триває протягом усього життя і його складниками є психічні новоутворення та особливості, специфічні для кожного вікового періоду, то студентському віку як соціально-психологічній віковій категорії, яка характеризується інтенсивним розвитком всієї структури особистості, також притаманні певні психічні новоутворення та психічні особливості. Дослідження показали, що в студентському віці відбувається подальший психічний розвиток людини, складне переструктурування психічних функцій, змінюється вся структура особистості у зв'язку з входженням у нові, більш широкі й різноманітні соціальні відносини (Б. Ананьєв [5], Р. Грановська [52], М. Дворяшина [5], О. Дусавицький [60], І. Зимня [67], І. Кон [85], Л. Співак [158]).

За твердженням Б. Ананьєва [3], студентський вік є сенситивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини. Саме тут відбувається становлення молодого людини як особистості, коли вона, пройшовши складний шлях онтогенетичної ідентифікації, уподібнення іншим людям, засвоїла від них соціально значущі властивості особистості: здатність до співпереживання й активного морального ставлення до людей, до себе й природи; здатність до засвоєння конвенціональних ролей, норм, правил поведінки в суспільстві тощо.

Як вікова категорія студентство співвідноситься з етапами розвитку дорослої людини, являючи собою «перехідну фазу від дозрівання до зрілості», й визначається як пізня юність-рання дорослість (18–25 років). Виокремлення студентства всередині періоду зрілості – дорослості засновано на соціально-психологічному підході.

Розглядаючи студентство як «особливу соціальну категорію, специфічну спільність людей, організовано об'єднаних інститутом вищої освіти», І. Зимня виділяє основні характеристики студентського віку, що відрізняють його від інших груп населення високим освітнім рівнем і пізнавальною мотивацією, найвищою соціальною активністю й досить гармонійним поєднанням інтелектуальної та соціальної зрілості [67].

На думку І. Кона, в юності у молодій людині виникає проблема вибору життєвих цінностей; вона прагне сформувати внутрішню позицію стосовно себе («Хто Я?», «Яким Я повинен бути?»), стосовно інших, а також щодо моральних цінностей. Саме в юності молода людина свідомо формує власне ставлення до категорій добра і зла. «Честь», «гідність», «право», «обов'язок» та інші категорії, що характеризують особистість, гостро хвилюють людину в юності [81].

Юнацький вік дослідники характеризують [1; 3; 34; 122; 134] як період, що становить початкову ланку в ланцюзі зрілого віку, для якого властиві найвищий ступінь активності й гармонійне поєднання інтелектуальної та емоційної зрілості. Ці особливості студентського віку дозволяють ставитися до студента як до суб'єкта, що вступив у життєвий період активного розвитку й формування структур самоствавлення. За словами В. Століна, емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе, що є результатом та інтегратором механізмів особистісної самосвідомості, має складну психологічну структуру. В основу самоствавлення дослідник покладає три емоційних виміри: самоповагу, аутосимпатію й близькість до себе (самоінтерес), які за рахунок адитивності цієї структури інтегруються в загальне почуття позитивного чи негативного ставлення до себе [162]. Зарубіжні автори [123; 222], відносячи самоповагу до провідних компонентів структури самосвідомості, вважають її характеристикою зрілої, самоактуалізованої особистості, що займає активну життєву позицію. Самоповага забезпечує їй внутрішню цілісність, почуття цінності стосовно власного «Я», гордість за власні досягнення й силу «Я». Студентський вік є активним періодом життя для вироблення й актуалізації

провідних складових емоційно-ціннісного самоствалення. Відчуваючи себе здатною на соціально значущі дії, уявляючи собі мету та шляхи її досягнення, власні майбутні дії, особистість, досягнувши мети, змінюється. У зв'язку з цим аспект самоповаги завжди знаходиться в динамічному балансі.

Найважливішим новоутворенням юності, на думку І. Кона [84], є сенс життя. Він відзначає, що саме в цей період проблема сенсу життя стає глобальною та всеохопною з урахуванням ближньої та дальньої перспективи. Юнак починає відчувати необхідність звільнення від безпосередньої залежності від тісного кола значущих осіб. Ця залежність спричиняє найсильніші переживання, захоплює емоційно й зумовлює величезну кількість проблем. Для того, щоб дійти до розуміння відносності будь-якої незалежності, цінувати авторитет значущих осіб, юнак проходить через глибинні рефлексивні страждання й набуває здатності ідентифікувати себе зі значущими іншими та приймати їх. Саме доросла й соціально зріла людина несе в собі постійність образу-Я, органічно поєднуючи в собі не тільки «незалежність», а й розуміння необхідності залежності від суспільних відносин. Юність – пора самоаналізу й самооцінок. Самооцінка здійснюється шляхом порівняння ідеального «Я» з реальним. Але ідеальне «Я» ще не вивірено й може бути випадковим, а реальне «Я» ще всебічно не оцінено самою особистістю. Ця об'єктивна суперечність у розвитку особистості молодій людині може викликати в неї внутрішню невпевненість у собі чи почуття незрозумілості.

В. Астахова [12] наголошувала ще на одному важливому новоутворенні цього періоду – розвитку самоосвіти, тобто самопізнання, а сутність його – установка щодо самого себе, яка включає відкриття власного «Я»; уявлення про індивідуальність, якості й сутності; самооцінку й самоповагу.

На думку Л. Просандеєвої, у юнацькому віці відбувається нове осмислення ціннісного «Я», «здійснюється нарощування й розширення автономності особистості, переоцінка привабливості, з'являється духовне самосприйняття, відбувається пошук сенсу життя, узгодження переживань,

зокрема зростання інтелектуальних можливостей» [137, с. 400]. Авторка зазначає, що, інтегруючи власне «Я», юнак починає прагнути до духовного зростання, особистого самовизначення, побудови цінісного «Я».

У рамках становлення нового рівня самосвідомості в молодій людині відбуваються кардинальні зміни відносно себе. Їхнім центральним моментом є зміна підстав і критеріїв для самоповаги, оскільки вони зміщуються, як говорив Л. Виготський, «із зовні, у середину», набуваючи якісно інших форм порівняно з критеріями оцінки людиною інших [43].

Цей етап є важливим, оскільки задає умови для формування в молодій людині нового типу ставлення до себе, заснованого на переході від окремих самооцінок до загальної та цілісної, що відбулося на попередніх етапах розвитку. Ставлення до себе стає автономним від оцінок інших, окремих успіхів і невдач або впливів конкретних ситуацій. Оцінка особистістю власних окремих якостей і сторін відходить на другий план або грає залежну роль, а провідним стає деяке загальне й цілісне прийняття себе, тобто самоповага. Розпочавши власне інтенсивне формування в юності, емоційно-ціннісне ставлення до себе переходить у студентстві на новий рівень, коли загальна самооцінка складається з відповідності поведінки власним поглядам і переконанням та результатів діяльності [162; 214; 216].

У період навчання в закладі вищої освіти особистість за гармонійного розвитку характеризується збалансованим розвитком когнітивного й емоційного компонентів загальної самооцінки. У цьому контексті підвищення усвідомленого ставлення до себе призводить до того, що знання про себе починають регулювати й визначати емоції, адресовані власному «Я». У молодій людині складаються відносно стійкі уявлення про себе як цілісну особистість, відмінну від інших. Щоб уникнути зниження самооцінки й самоповаги, студенти часто пояснюють власні невдачі браком зусиль. Як основна аргументація висувається виправдання про те, що невиконання завдання чи погано опрацьована тема пов'язана з недостатньою роботою в цьому напрямку, а неуспіх зумовлений недостатніми зусиллями. Така

атрибуція допомагає підтримувати самооцінку й самоповагу, однак прагнення уникати невдачі призводить і до інших негативних наслідків. Наприклад, намагаючись уникнути неуспіху, студент ставить перед собою занадто низькі цілі, бо вони гарантують успіх. За подібного вибору в молодій людині зберігається самоповага і стабільна самооцінка. Однак неможливість досягти високих результатів при виконанні дуже складних завдань дозволяє індивідові виправдовувати себе, що також не знижує самооцінку й самоповагу.

В. Столін [162] виділяє когнітивну й емоційну складові ставлення особистості до себе. Ці компоненти взаємопов'язані та взаємозумовлюють один одного, прирівнюються або протиставляються один одному. Перший із них є складним і багатовимірним, зважаючи на поліморфний і багатовимірний об'єкт – реальне «Я» особистості. При цьому емоційний (афективний) компонент більш ранній в онтогенетичному плані й менш усвідомлюваний. В. Столін, вивчаючи цей аспект, виокремив три виміри структури ставлення до себе, які формуються на вісях: «симпатія – антипатія», «повага – неповага», «близькість – віддаленість» [162].

Певний дослідницький інтерес становлять погляди А. Петровського [129], згідно з якими ставлення особистості до себе побудовано за принципом динамічної ієрархії (а не адитивності, як у В. Століна), коли та чи інша модальність емоційного ставлення може виступати як «ядерна структура», фактично визначаючи зміст і витриманість узагальненої сталої самоповаги. Причому зміст «ядерної структури» визначається соціальним середовищем, соціальною ситуацією розвитку, яка впливає на ієрархію провідних діяльностей і мотивів. Отже, співвідношення і ступінь значущості компонентів залежать насамперед від ієрархії діяльностей, у яких індивід убачає переважну сферу самореалізації.

С. Панталеєв виділяє оцінну й емоційно-ціннісну підсистеми. Оцінна включає почуття компетентності, почуття ефективності; емоційно-ціннісна – почуття власної гідності, самоцінність, самоприйняття. Обидві підсистеми постійно взаємодіють і взаємовпливають одна на одну, по-різному пов'язані з

особистісними характеристиками й посідають особливе місце в системі саморегуляції особистості [127].

У роботах Н. Сарджвеладзе [150] структура ставлення особистості до себе доповнена конативним (поведінковим) компонентом, основу якого складає готовність до певних дій, спрямованих на себе.

О. Колишко [80], ґрунтуючись на системному аналізі самоствавлення, пропонує розглядати його одночасно на трьох рівнях психологічного буття людини: діяльності, особистості як суб'єкта цієї діяльності та самосвідомості як смислового ядра особистості. Включаючись у певну діяльність, особистість осмислює себе як суб'єкта діяльності. Результатом такого осмислення є ставлення особистості до себе як вираження самосвідомості, особистісного смислу «Я» щодо мотивів самореалізації. Формуючись у процесі осмислення особистістю себе як суб'єкта життєвих відносин, самоствавлення виявляється в структурі особистості як смислова диспозиція. При цьому, будучи стійкою, відносно незалежною від актуального життєвого досвіду, вона проєктується в діяльність як установка, стан готовності певної поведінки особистості.

Ґрунтуючись на дефініціях поняття самоповаги в науковій літературі та беручи до уваги думки різних науковців щодо структури цього утворення, ми сформулювали власне визначення *самоповаги в студентському віці* як складного особистісного утворення, що змістовно зумовлюється віковими новоутвореннями та включає когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий компоненти й виявляється в усвідомленому визнанні власних сильних і слабких сторін та їх безумовному прийнятті, ціннісно-позитивному ставленні до себе, оцінці власних досягнень у різних сферах життя.

Формування самоповаги є складним і цілісним процесом, тому для забезпечення його ефективності та результативності ми розробили модель самоповаги в студентському віці. Дефінітивний аналіз досліджуваного феномену дав нам змогу виокремити три основні компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий.

Схематичне відображення моделі самоповаги в студентському віці

представлено на рис. 1.1.

Когнітивний компонент самоповаги відображає уявлення студента про самого себе. Найчастіше ці уявлення здаються йому переконливими незалежно від того, базуються вони на об'єктивному знанні чи суб'єктивній думці, є істинними чи помилковими. Якості, що людина приписує власній особистості, далеко не завжди об'єктивні і з ними не завжди готові погодитися інші, найчастіше людина намагається схарактеризувати себе з позитивного боку, і тут завжди буде сильний особистісний оцінний момент.

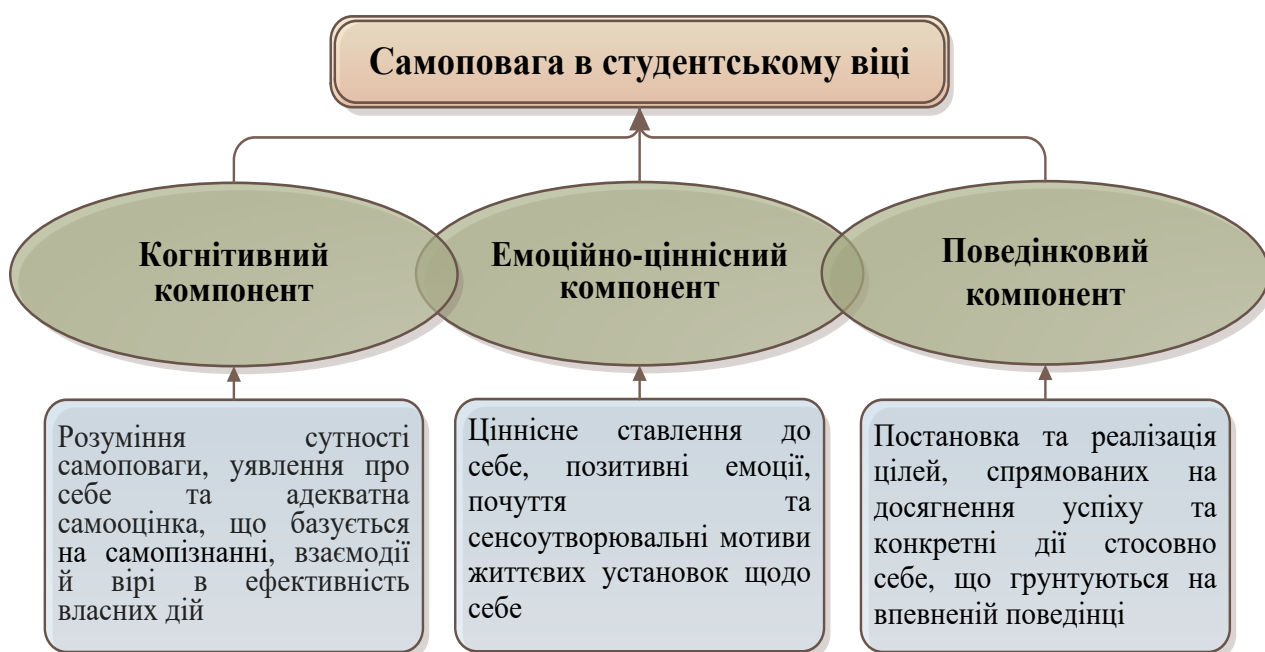


Рис. 1.1. Модель самоповаги в студентському віці

Самоповагу формують різні зовнішні впливи, які відчуває індивід. Особливо важливі для людини контакти зі значущими для неї людьми, саме вони визначають уявлення індивіда про самого себе.

Кожна людина в процесі різноманітної діяльності та взаємодії з іншими постійно формує уявлення про себе, які час від часу змінюються, збагачуються й уточнюються. Процеси уяви конститують ідеальне «Я», механізм дії якого полягає в тому, що зміст реального буття особистості й зміст ставлення до себе визначаються не наявними зовнішніми або спеціальними внутрішньо притаманними станами, а їх співвіднесенням і погодженням з можливими й

ідеальними проявами життєдіяльності особистості.

Когнітивний компонент, згідно з думкою Н. Сарджвеладзе [149], включає самооцінку, оскільки завдання «роботи» самосвідомості й самопізнання полягає не тільки в тому, щоб розраховувати на себе в процесі активності і знати щось про себе, але і в тому, щоб оцінити власні властивості й можливості за певними критеріями («хороший-поганий», «гідний-негідний» тощо). Шляхом самопізнання особистість прагне зрозуміти не тільки те, хто вона, але яка вона є. Схожу з Н. Сарджвеладзе позицію має С. Пантилєєв [127], виділяючи самооцінку в окремий компонент самоповаги, що засновується на оцінці ефективності власних дій. Дослідник наголошує, що самооцінка виступає у вигляді операцій соціального порівняння в системі «Я – Інші» та відображає суб'єкт-суб'єктні стосунки зверхності й переваги.

Отже в якості конструктів, що складають когнітивний компонент можна виділити: розуміння сутності самоповаги; уявлення про себе; адекватна самооцінка; віра в ефективність власних дій; здатність до самопізнання в процесі взаємодії.

Емоційно-ціннісний компонент. Людина не тільки знає щось про себе, але й може любити або зневажати себе з приводу того, що їй відомо, тобто емоційно ставиться до того, що вона знає про себе. Емоційно-ціннісний компонент виступає як емоційне ставлення до себе як до іншого та є стилем ставлення до себе, загальною життєвою установкою, що формується в процесі становлення особистості [223; 230]. В основі емоційно-ціннісної підсистеми самоповаги лежить життєвий досвід емоційних стосунків зі значущими людьми, насамперед із батьками. Ця підсистема формується на інтрасуб'єктивному рівні оцінки в рамках порівняння «Я – Я» й відображає ступінь відповідності особистісних якостей тим вимогам, які особистість висуває до себе. Ця підсистема принципово не має зовнішніх стосовно особистості оціночних підстав і мало залежить від її реальних успіхів і невдач. Вона індивідуалізована й залежна від суб'єктивних критеріїв оцінки, внаслідок

чого є досить стабільним особистісним утворенням, відносно мало схильним до впливу актуального досвіду, виражає узагальнену правдиву оцінку особистістю власного «Я» як умови самореалізації й тісно пов'язана з її сенсоутворювальними мотивами. В. Горбатих, погоджуючись з думкою К. Роджерса та Д. Уайлі, наголошує, що емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе є позитивним і «виявляється у визнанні власних чеснот, усвідомленні власної значущості для оточення, здатності поводитися чесно і правдиво, обов'язковості виконання обіцяного, відстоюванні власної гідності, вмінні не погодитися з несправедливими оцінками та принизливим поведінням» [50, с. 39].

Тож до конструктивних емоційно-ціннісного компоненту увійшли: ціннісне ставлення до себе; позитивні емоції та почуття до себе; сенсоутворювальні мотиви життєвих установок щодо себе.

Поведінковий (конативний) компонент, на думку Н. Сарджвеладзе, виступає як внутрішні дії-наслідки на власну адресу або як готовність до їх реалізації [150]. Маються на увазі маніпулятивно-інструментальне або діалогічне ставлення до себе, самовпевненість/впевненість (відкидання сумнівів) або самопослідовність, самоприйяття (схвалення самого себе, довіру до себе, згода з собою) або самозвинувачення, поблажливість до себе або самобичування, самоконтроль і самокорекція, очікуване ставлення інших (відбір інформації про себе) і самопредставлення іншому. Конкретні дії або плани дій стосовно себе по-різному здійснюються залежно від того, як особистість ставиться до себе: як до об'єкта впливу або як до суб'єкта дії.

Д. Макклелланд вважав, що для особистості важливо мати можливість самостійно планувати свою роботу, ставити цілі і завдання, покладатися при їх вирішенні на власні сили, а не на вказівки вище розташованих осіб [219]. На його думку, люди, що обирають завдання, вирішення яких вимагає зусиль мають високе прагнення досягнення успіху, але важливо, щоб завдання в принципі було вирішуваним, тобто задоволення приносить не сам процес

вирішення, а досягнутий результат.

На думку Н. Дятленко, особливості прояву потреби в досягненні закладаються в дитинстві, під впливом батьківських установок [62]. Якщо батьки самі володіють цією потребою, вони, як правило, підтримують почуття самостійності та ініціативності у власних дітях. Ті ж, хто має слабку потребу в досягненнях, схильні надмірно опікати дітей, надавати їм менше свободи, і в результаті діти виростають менш упевненими в собі і власних силах, воліють покладатися на керівництво, авторитети, ніж приймати власні рішення і брати відповідальність на себе.

Особистість якій притаманна впевнена поведінка, в цілому, задоволена собою та спроможна вільно висловлювати власні почуття, вірити в досягнення омріяного результату [76]. В. Ромек характеризує впевнену поведінку зазначав, що вона проявляється у позитивній оцінці власних навичок і можливостей, що достатні для досягнення власних цілей та задоволення власних потреб [144].

Отож конструктами поведінкового компоненту виступають: конкретні дії стосовно себе; прагнення досягнення успіху; впевнена поведінка, постановка та реалізація цілей.

Структурні компоненти самоповаги незалежно від їхнього семантичного змісту й емоційного тону об'єднані в єдину систему з тісною інтеграцією компонентів. Уявлення про себе виступає необхідною ланкою в саморегуляції й самоконтролі поведінки на особистісному рівні людської активності. Те, що уявляється, співвідноситься із завданням конкретної діяльності й порівнюється з нею, на основі чого суб'єкт виробляє певну стратегію дії. Переживання певних емоційних станів стосовно себе в специфічному людському спілкуванні визначає, наскільки людина може уявити себе на місці іншого, дає інформацію одночасно про емоційний стан інших і власний, що сприяє соціальній регуляції міжособистісних відносин. Складні процеси наділення себе певними властивостями, мотивування власної поведінки, пояснення

іншим і собі причин певного власного вчинку включаються в багатогранний процес самопізнання й формування узагальненого ставлення до себе.

Розподіл за групами структурних компонентів досить умовний, оскільки в реальних умовах для формування самоповаги в студентському віці необхідна комплексна взаємодія всіх зазначених компонентів. Хоча всі вони функціонують як єдине ціле, їхнє розгрупування дає можливість виділити основні ймовірні прояви самоповаги особистості.

Самоповага в студентському віці як особистісне утворення набуває нової якості, оскільки, пройшовши складний шлях онтогенетичної ідентифікації, уподібнення іншим, засвоївши від них соціально значущі властивості особистості, молода людина здобуває новий тип ставлення до себе, заснований на переході від окремих самооцінок до загальної та цілісної, що відбувся на попередніх етапах розвитку.

Отже, підсумовуючи аналіз робіт науковців, що досліджували структуру та механізми формування самоповаги, можемо констатувати:

- ціннісне ставлення до себе в онтогенезі починає складатися одночасно з формуванням образу-Я;
- найбільшій актуальності формування самоповаги набуває саме в студентському віці як активному періоді вироблення й актуалізації емоційно-ціннісних компонентів самоставлення;
- унаслідок вивчення наукових здобутків низки науковців щодо трактування поняття «самоповага в студентському віці» ми сформулювали власне визначення цього терміна [104].
- формування самоповаги у студентів є складним і цілісним процесом, тому для забезпечення його ефективності та результативності було розроблено структурну модель самоповаги в студентському віці, узгоджену з основними етапами розвитку особистості. Вона включає в себе три компоненти, а саме: когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий. Ми вважаємо, що, розвиваючи зазначені компоненти, можна досягти високого рівня самоповаги,

що стимулюватиме саморозвиток здобувачів освіти.

1.4. Обґрунтування психологічних умов формування самоповаги у студентів закладів вищої освіти

Сьогодні заострило актуальність проблеми самореалізації особистості, її саморозвитку й самоствердження. Питання самореалізації неможливо розглядати поза контекстом розв'язання проблеми становлення самоповаги особистості, яка впливає на самооцінку й самопізнання, міжособистісні стосунки й загальну успішність особистості. Особливого значення питання становлення самоповаги набуває в студентському віці, оскільки в цей період особистість перетворюється на розвиненого суб'єкта, для якого засвоєний суспільний досвід стає особистісно цінним.

Співвідносячи закономірності розвитку особистості, варто зазначити, що становлення самоповаги студента підготовлене всім перебігом попереднього формування особистості молодого людини.

Науковці вважають, що психічний розвиток людини в студентському віці відбувається шляхом складного переструктурування психічних функцій, зміни всієї структури особистості у зв'язку зі входженням у нові, широкі й різноманітні соціальні відносини (Б. Ананьєв [3], І. Кон [85], С. Куперсмит [207], А. Спіркін [159], І. Чеснокова [185] та інші). Зазначається, що в студентському віці виникають умови для формування нового типу ставлення до себе, заснованого на переході від окремих самооцінок ідеального «Я» до реального «Я» [185]. Ідеальне «Я» може бути не ввіреним і випадковим, а реальне – ще всебічно не оцінене самою особистістю та може викликати в молодого людини внутрішню невпевненість і зниження самоповаги [207].

Процес формування самоповаги в студентському віці є складним і передбачає формування любові й ціннісного ставлення до себе, адекватної самооцінки, позитивного самостварення, інтересу до себе та самопізнання,

усвідомлення самоповаги як гуманістичної цінності. З огляду на це, будувати роботу з формування самоповаги в студентському віці необхідно з урахуванням напрацювань, які розроблені в різних психологічних напрямках та підходах.

Сутність психологічного явища, зокрема й самоповаги, досліджується на основі головних чинників та умов, що впливають на їх виникнення й формування. До поняття «умова» в психології вдаються, зазвичай аналізуючи психічний розвиток людини, для визначення поєднання зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на цей процес. До перших учені (Л. Виготський [43], С. Максименко [100] та ін.) відносять умови природного й соціального середовища, у яких людина живе, навчається, працює, реалізуючи власні потенційні можливості. Під другими науковці (І. Бех [20], І. Булах [35], С. Рубінштейн [148], Є. Шорохова [192] та ін.) розуміють сукупність спадкових задатків, психічних властивостей особистості, що формується, увесь її життєвий досвід.

Процес становлення особистості та її розвиток, на думку Г. Костюка, здійснюється як «саморух» у єдності зовнішніх і внутрішніх умов [89]. Зовнішні умови визначаються природним і суспільним середовищем, необхідним для існування індивіда. Згідно з формулою детермінації С. Рубінштейна [147] зовнішні умови впливають на процес розвитку через внутрішні, що містяться в самому індивіді.

Під час визначення психологічних умов формування самоповаги у студентів, ми спиралися на окремі положеннями ідей С. Рубінштейна. По-перше, чинники зовнішнього середовища опосередковують ставлення до себе: «кожна із зовнішніх подій має і свою внутрішню сторону; об'єктивне, зовнішнє змінює взаємини з людьми, які оточують, відображаючись у свідомості, змінює і внутрішній світ, психічний стан людини, перебудовує її свідомість, внутрішнє ставлення до інших людей і до самої себе», по-друге, – «через ставлення до інших людей в особистості формується ставлення й до самої себе»; по-третє, – «моє ставлення до самого себе опосередковано

ставленням до мене іншого» [146, с. 637].

Визначення психологічних умов формування самоповаги в студентському віці ґрунтується на наукових працях зарубіжних (Х. Каплан [214], І. Кон [85], Л. Кьор [77], С. Панталеєв [127], М. Розенберг [225], К. Роджерс [224], С. Рубінштейн [146], В. Столін [163],) і вітчизняних (М. Боришевський [26], І. Бех [21], І. Булах [36], В. Горбатих [50], Н. Дятленко [62], О. Кононко [87], С. Тищенко [171]) учених і спирається на результати констатувального експерименту, який дозволив дослідити й простежити особливості прояву структурних компонентів самоповаги в студентському віці.

Самоповага формується завдяки певному уявленню про самого себе як про здібного на суспільно значущі вчинки і дії. Уявлення про себе (суб'єктивний образ власного «Я») складається під впливом оцінного ставлення інших при співвіднесенні мотивів, цілей і результатів власних вчинків і дій з канонами й соціальними нормами поведінки, прийнятими в суспільстві. Уявлення про себе, на думку В. Століна [162], є одночасно продуктом самосвідомості та його умовою; людина пізнає себе і ставиться до самої себе за допомогою самосвідомості, що є процесуальною стороною.

В. Балін [13], розглядаючи формування самосвідомості як складної форми індивідуальної свідомості, що формується на «почутті Я», однією з умов називає усвідомленість власного місця в навколишньому світі. Кожна людина, незалежно від віку, має власні уявлення про себе, здібності й можливості. Це сильно впливає на її характер, відносини з іншими людьми, цілі, які вона ставить перед собою і яким шляхом їх досягає.

Сформована система уявлень про себе, за твердженням І. Кона [83], зазнає якісних і кількісних змін у процесі дорослішання й дає можливість особистості найбільш оптимально взаємодіяти в будь-якій спільноті, презентувати себе найбільш сприятливим чином.

Загалом уявлення про себе дослідники [4; 18; 28; 85; 162] розуміють як результативну сторону самосвідомості, підсумковий продукт процесу

самопізнання, сполучений з оцінкою, що функціонує насамперед у системі соціальних установок. Саме завдяки певному уявленню про самого себе як про здатного на суспільно значущі вчинки та дії й формується самоповага.

На думку психологів (Т. Драгунова [59], І. Кон [81], В. Столін [162], Р. Лейнг [96], К. Роджерс [142]), уявлення про себе як певну окрему частину всіх уявлень, що складаються в людини впродовж її життя, є складним динамічним утворенням, що має певні просторові й часові характеристики, як-от: цілісність, повнота, узагальненість, чіткість, яскравість, контрольованість образу, конкретність, диференційованість.

Отже, як першу психологічну умову формування самоповаги в студентському віці ми виділяємо *усвідомлене уявлення про себе*.

Дослідники в галузі вікової та загальної психології (І. Бех [21], Л. Долинська [40], А. Захарова [65], І. Зимня [67], С. Максименко [100], С. Рубінштейн [147] та ін.) одностайні у своїх переконаннях, що самоповага спирається насамперед на самооцінку, яка задіяна в усіх сферах життєдіяльності людини й опосередковує інтеріоризацію власного досвіду та зовнішніх впливів, сприйняття самої себе і оточення. Вони наголошують на тому, що самооцінка відображає рівень розвитку в індивіда самоповаги, відчуття власної цінності й позитивного ставлення до всього, що входить до сфери «Я».

На значенні самооцінки для формування самоповаги наголошував О. Спіркін [159], зазначаючи, що міра адекватності ставлення до себе, внутрішня гармонія чи постійний внутрішній конфлікт залежать від самооцінки, яка забезпечує розумну впевненість у собі. На його думку, самооцінка відображає рівень розвитку самоповаги особистості, відчуття власної цінності й позитивного ставлення до всього, що входить до сфери «Я».

Здатність до самооцінки, за твердженням В. Мерліна [114], формується в юнацькому віці на основі накопиченого досвіду спілкування й діяльності.

На думку І. Чеснокової [185], розширюючи досвід спілкування, особистість розширює можливості рольового збагачення й оволодіння новими

критеріями оцінок. Можливості, що їх накопичує особистість в індивідуальному досвіді, проявляються в досвіді спілкування з тими, хто її оточує. Самооцінка, на її думку, є одним із суттєвих утворень особистості, що відображає потребу індивіда відповідати не тільки рівню інших, а й рівню власних особистісних оцінок.

В. Астахова [12] наголошує, що критична самооцінка раніше сформованих цінностей і сенсу життя здійснюється шляхом самопізнання через розвиток рефлексії у вигляді роздумів над власними переживаннями, відчуттями й думками.

У студентському віці в процесі спілкування з однолітками, на думку Л. Бороздіної та О. Молчанової [32], відбувається порівняння себе з рівними та взаємний обмін оцінними впливами, що є джерелом оцінних впливів та виявляється у ставленні до реального світу, самого себе й інших. Адекватно сформована самооцінка виявляється не як сума окремих характеристик, не як знання самого себе, а як деяке ставлення до себе й передбачає усвідомлення себе як певного стійкого об'єкта. Стійка самооцінка дозволяє зберегти стабільність особистості незалежно від мінливих ситуацій, забезпечуючи змогу лишатися самим собою.

Дослідниці Є. Анісімова та О. Трошихіна [6] зазначають, що самооцінка є наслідком успіхів у різних сферах життя особистості, на основі якої й формується самоповага дорослої людини.

Виходячи із зазначеного, наступною психологічною умовою формування самоповаги є *адекватна самооцінка*.

У традиції представників школи Д. Узнадзе [173] концептуальна модель ставлення до себе, як до іншого, розглядається як соціальна установка. Представник цієї школи Н. Сарджвеладзе [149], розглядаючи ставлення до себе як до суб'єкта потреби щодо ситуації її задоволення, спрямованої на себе, вводить у науковий обіг поняття «самоставлення» як спеціальний термін, що визначає підклас соціальної установки. Будь-який прояв особистості як суб'єкта соціуму супроводжується включенням у процес самоставлення.

Особисте ціннісне судження, виражене в установках індивіда до себе (схвалення або несхвалення), на думку С. Куперсмита, вказує, якою мірою індивід уважає себе здібним, значним, процвітаючим, гідним [207].

Самоставлення, згідно з позицією В. Століна [162], впливає на прояв соціальної активності особистості, зумовлює її адекватність і диференційованість. Воно актуалізується на всіх етапах здійснення поведінкового акту, починається з його мотиваційних компонентів і закінчується власною оцінкою досягнутого ефекту поведінки, виступає мотивом саморегуляції поведінки, бере участь у механізмах регуляції власної поведінки як на рівні конкретної ситуації, так і тривалої реалізації далекоглядних задумів. Ставлення до себе – найважливіша форма людських відносин, яка виявляється через визнання значущості, поваги до потреб та особистого простору інших.

Отже, наступна умова – *ставлення до себе, як до іншого*.

За А. Маслоу, найзначніші людські потреби – визнання й самоповага. Кожна людина, щоб добре почуватися, прагне знати, що вона може справлятися із завданнями та вимогами, які постають перед нею, відчувати себе особистістю, потребує визнання, що проявляється у стійкій і, переважно, високій оцінці власних чеснот іншими [110].

Близькою до потреби у визнанні є потреба у схваленні. Підтримка і схвалення з боку іншого, на думку Д. Краун [208], А. Маслоу [110] і Х. Хекхаузена [175] не дозволяє втратити впевненість у власних силах. Усе те, за що людина отримує схвалення, поступово стає її власним надбанням і сприймається як цінність, а усвідомлення себе володарем цих цінностей викликає в юної особистості позитивні переживання щодо власного «Я». На тлі визнання і схвалення, віри в себе розвиваються найкращі її якості.

С. Тищенко вважає, що задоволення потреби у визнанні призводить до підвищення емоційно-ціннісного ставлення людини до себе й розвитку на цій основі самоповаги [170].

Є. Анісімова й О. Трошихіна [6], вивчаючи аспекти прийняття себе та поваги до себе в процесі розвитку особистості, наголошували, що самоповага формується на основі самоприйняття себе в діяльності через збагачення оцінками інших. Самоповага формується в сукупності процесів міжособистісної взаємодії, під час якої відбувається усвідомлення та прийняття оцінок і думок інших про самого себе та свої досягнення, що відображається в різних узагальнених оцінках індивіда іншими. Відбувається не тільки соціальна взаємодія, а й проясняється позиція інших щодо індивіда.

Формування самоповаги як динамічного саморефлексивного утворення особистості, на думку І. Кона [84], виявляється в діалектиці між образом-Я і відображенням оцінок інших, які утворюють єдине ціле. Через оцінку своїх досягнень іншими особистість отримує зворотну реакцію, завдяки якій може реально оцінити себе, отримавши чітку картину власних досягнень. Що вища оцінка досягнень особистості іншими, то впевненіше вона відчувається.

Спираючись на зазначене, сформулюємо наступну умову – *оцінка іншими власних досягнень*.

Соціальною детермінантою формування особистості є взаємодія з іншими людьми. У результаті чого, на думку Ч. Кулі [91], вона створює власне «дзеркальне Я», що складається з трьох елементів: як мене сприймають інші; як вони реагують на те, що бачать у мені; як я відповідаю на сприйняття інших. Через уявлення особистості про саму себе, що є суб'єктивним відображенням думок та оцінок тих, із ким вона взаємодіє, формується самоповага. Найбільше значення в становленні самоповаги відіграє взаємодія з групою осіб або окремими особами, близькими до людини, яких Ч. Кулі [91] назвав первинними: сім'я, неформальні об'єднання, академічна група тощо. Саме через позитивну взаємодію зі значущими іншими особистість прагне утримувати чи підвищувати загальну самооцінку.

Прагнення особистості досягти позитивного результату у взаємодії зі значущими іншими Н. Дятленко виділяє як одну з важливих рушійних сил розвитку самоповаги, оскільки це є умовою самовираження і призводить до

переживань власного успіху, отже, збагачує позитивні переживання власного «Я» [62].

На значенні життєвого досвіду емоційних відносин зі значущими людьми і насамперед із батьками для розвитку емоційно-ціннісної підсистеми самоповаги наголошують дослідники В. Горбатих [50], І. Кон [83], Л. Кьор [77].

Взаємозв'язок з іншими як умову формування самоповаги також виділяли Е. Десі та Р. Райан [209], визначаючи це як внутрішню психологічну потребу особистості.

Розглянуте дає можливість виділити подальшу умову – *взаємодію зі значущими іншими*.

С. Панталеєв стверджував, що в основі формування самоповаги лежать два основні внутрішні мотиви: мотив самоповаги й потреба в сталості, стійкості образу-Я та пов'язаного з ним ставлення до себе [127].

На думку Є. Ільїна [71], мотив – це не тільки спонука, у ньому насамперед виявляється ставлення до того, що людина робить і що буде робити, тож мотиваційний процес може супроводжуватися як позитивними, так і негативними емоційними переживаннями, що зберігаються протягом діяльності чи спілкування. Позитивна мотивація, за твердженням автора, виникає в індивіда за бажання самостійного задоволення потреби; у ситуації примусу отримуємо негативні емоції і, як наслідок, – негативну мотивацію.

Г. Каплан [213], наголошуючи, що висока самоповага асоціюється з позитивними, а низька – з негативними емоціями, вважав за необхідне підтримувати рівень мотивації, ґрунтуючись на особистій потребі зробити максимальним переживання позитивних і мінімальним негативних установок стосовно себе. Формуючи високий рівень самоповаги особистості, треба підтримувати позитивну мотивацію, тобто спонукання з виключно позитивним емоційним фоном, що буде супроводжувати прийняття рішення й виконання його як стосовно себе, так і стосовно будь-якої діяльності або спілкування.

Є. Анісімова, О. Трошихіна [6] зауважують, що діти батьків, які

підтримували в них почуття автономії та ініціативи, більш позитивно мотивовані й орієнтовані на опанування різних ситуацій.

Грунтуючись на думках науковців, сформулюємо наступну умову формування самоповаги – *позитивна мотивація стосовно себе*.

У формуванні образу-Я, а саме її емоційної складової – самоповаги, певну роль відіграє внутрішній потенціал (прагнення, потреби, рівень активності, впевненості в собі), що спрямовується юною особистістю на збереження й підтримку високої власної цінності. Науковці [88; 146] звертають увагу на те, що особистість залежно від особливостей свого внутрішнього світу по-різному сприймає зовнішні впливи.

Високий рівень реалізації власного потенціалу, на думку науковців (К. Абульханова [1], Б. Ананьєв [3], Д. Леонтьєв [94], С. Максименко [100], В. Петровський [130] та ін.), дає можливість досягти певної мети чи намічених результатів, що зрештою підвищує загальну самооцінку та впевненість у собі. Реалізацію особистістю власного потенціалу вони розглядають як цілеспрямоване розгортання в процесі саморозвитку потенційних і латентних до певного часу задатків, можливостей, умінь й якостей особистості. Основою успішної реалізації потенціалу особистості в студентському віці є власна активність індивіда, що актуалізується в ситуації саморозвитку й забезпечується розвитком особистісних властивостей, які сприяють її соціалізації, індивідуальному та професійному розвитку [95]. При цьому реалізація власного потенціалу не відбувається в разі заниженої самооцінки, наголошує Л. Кьор [77], оскільки студент обирає надто прості завдання. Цілі, які відповідають його можливостям і успішно реалізуються, можливі лише за адекватної самооцінки. Реалізуючи власний потенціал, молода людина поєднує в діяльності мотиви і здібності, об'єктивно спрямовуючи її залежно від власних потреб і ціннісних орієнтацій [84].

Необхідною умовою існування особистості як суб'єкта активності, здатного до самостійного вибору цілей, за твердженням Т. Чаморро-Премузика [182], є впевненість у собі, спонука людини діяти відповідно до

власних поглядів і принципів, узгодженість суджень без страху помилки, стан буття без сумніву.

Отже, спираючись на думки науковців, сформулюємо ще одну умову – *реалізація власного потенціалу впевненості в собі*.

У. Джемс [55] вважав, що саме успіх впливає на загальну самооцінку (самоповагу). Потреба в досягненні успіху, за твердженням А. Шахвердової [188], – це прагнення перевершити досягнуті рівні виконання чи реалізації діяльності, це змагання з самим собою або з іншими, що виявляється в тенденції до покращення результату, переживанні успіху в будь-якій діяльності (значущій або не зовсім), тяжіння неодмінно завершити роботу.

Згідно з Г. Мюрреєм, стійкою диспозицією особистості є переживання гордості й задоволення при досягненні успіху, людина прагне до розв'язання складних завдань, до максимальної самостійності, до відповідності високим стандартам, до суперництва з іншими й підвищення самоповаги за допомогою реалізації власного потенціалу [220].

Відповідно до теорії мотивації досягнення успіху в різних видах діяльності Д. Аткинсона й Д. Макклеланда [219], люди, мотивовані на успіх, ставлять перед собою цілі, досягнення яких однозначно розцінюється ними як успіх. Вони сміливі й рішучі, прагнуть неодмінно досягти успіху в діяльності, розраховують на визнання власних дій, спрямовані на реалізацію цілей. М. Розенберг [225] виявив, що більш висока значущість приписується індивідом саме тим аспектам життя, за якими він успішний. Р. Зверева зазначає, що детермінантою розвитку самоповаги є потреба в досягненні успіху [66].

Л. Адамова [2] встановила, що успіх або неуспіх у навчальній і професійній діяльності є чинником прийняття або неприйняття себе. У студентському віці потреба в досягненні успіху сприяє мобілізації всіх особистих ресурсів, зосередженості уваги на досягненні кінцевої мети та підвищенні рівня самоповаги.

Отже, останньою умовою визначено *потребу в досягненні успіху*.

З огляду на зазначене можна визначити такі психологічні умови формування самоповаги в студентському віці: уявлення про себе; адекватна самооцінка; самоствавлення до себе, як до іншого; оцінка іншими власних досягнень; позитивна взаємодія зі значущими іншими; позитивна мотивація стосовно себе; реалізація власного потенціалу впевненості в собі; потреба в досягненні успіху. Ефективність формування самоповаги у студентів закладів вищої освіти буде залежати від створення визначених нами психологічних умов, що є базовою основою цього процесу.

Висновки до першого розділу

Аналіз філософської та психолого-педагогічної наукової літератури дозволяє простежити розвиток теоретичних уявлень щодо сутності самоповаги й виділити дві основні точки зору. З позиції першої самоповага розглядається як важливий компонент самосвідомості особистості – процес вироблення ціннісного ставлення до себе. Друга позиція характеризує самоповагу в рамках вивчення образу-Я як його елемента, конкретизуючи першу тим, що джерельною основою формування самоповаги є сформованість способу самопізнання особистості.

Здійснений теоретичний аналіз показав, що не існує однозначного тлумачення поняття «самоповага». Науковці розглядають самоповагу як особистісну рису, що виявляється в почутті схвалення або несхвалення на свою адресу; судження про власну значущість, яка виявляється в установках індивіда та є відносно стійкою; властивість особистості, що є емоційно забарвленим ставленням до себе й акумулює узагальнені переживання власної цінності; глобальне утворення, яке виражає цілісне емоційно-ціннісне ставлення до себе; складне особистісне утворення, що виявляється в афективному ставленні до себе. Ґрунтуючись на виділених положеннях, самоповагу було визначено як особистісне утворення.

Виявлено, що становлення самоповаги зумовлено повагою інших,

контактами зі значущими іншими, досвідом спілкування та діяльності, ситуацією успіху, сталістю та стійкістю образу-Я, самовираженням, мотивом самоповаги, відчуттям власної компетентності, досягненням успіху, незалежністю та свободою в прийнятті рішень.

Підкреслено важливість студентського віку в розвитку самоповаги особистості. Ставлення до себе стає автономним від оцінок інших, окремих успіхів і невдач або впливів конкретних ситуацій. Розпочавши своє інтенсивне формування в онтогенезі, емоційно-ціннісне ставлення до себе переходить в студентстві на новий рівень, коли ступінь позитивності відносин індивіда до власного уявлення про себе певним чином інтегрується з приватних самооцінок, коли загальна самооцінка складається з відповідності поведінки власним поглядам і переконанням та результатів діяльності. З урахуванням наукових позицій учених було сформульовано визначення самоповаги в студентському віці.

Узагальнивши наукові погляди низки дослідників, ми виділили компоненти самоповаги: когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий. Когнітивний характеризується уявленням про самого себе, самооцінкою, заснованою на самопізнанні в процесі різноманітної діяльності та взаємодії з іншими. Емоційно-ціннісний включає позитивні емоції, почуття й сенсоутворювальні мотиви, що стають основою загальної життєвої установки щодо себе. Поведінковий компонент визначається постановкою цілей і побудовою планів щодо себе та їх реалізацією. На підставі виокремлених структурних компонентів було розроблено модель самоповаги в студентському віці.

На основі теоретичного аналізу психологічних характеристик самоповаги визначено комплекс взаємопов'язаних психологічних умов. До вказаних умов належать: усвідомлене уявлення про себе; адекватна самооцінка; самоставлення до себе, як до іншого; оцінка іншими власних досягнень; взаємодія зі значущими іншими; позитивна мотивація стосовно себе; реалізація власного потенціалу впевненості в собі; потреба в досягненні

успіху. Окреслені теоретичні положення лягли в основу емпіричного вивчення особливостей прояву самоповаги в студентському віці, на що будуть спрямованні зусилля в наступному розділі.

РОЗДІЛ 2.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ САМОПОВАГИ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

У другому розділі дисертаційної роботи дібрано психодіагностичний інструментарій для дослідження самоповаги студентів, виокремлено критерії та конструкти самоповаги, проаналізовано результати експериментального вивчення структурних компонентів (когнітивного, емоційно-ціннісного, поведінкового) зазначеного особистісного утворення у студентів закладів вищої освіти. На основі здобутих результатів визначено рівні прояву самоповаги студентів: високий, середній, низький.

2.1. Організаційно-методичний інструментарій вивчення самоповаги в студентському віці

Здійснений у першому розділі теоретичний аналіз наукових джерел не дає підстав повною мірою оцінити специфіку самоповаги в студентському віці, оскільки цей аспект недостатньо висвітлений у працях зарубіжних і вітчизняних учених. Отже, виникла необхідність провести емпіричне дослідження, метою якого було вивчення особливостей прояву самоповаги в студентському віці, а також підтвердити припущення, що рівень сформованості компонентної структури самоповаги є недостатнім для ефективного функціонування зазначеного особистісного утворення в студентському віці.

Констатувальний експеримент було організовано на базі закладів вищої освіти: Бердянського державного педагогічного університету, Маріупольського державного університету, Криворізького державного педагогічного університету, Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини. Вибіркова сукупність досліджуваних склала 350 респондентів, здобувачів вищої освіти 1-4 курсів, віком (18-22 р.), різних

спеціальностей.

Експериментальні заходи проводилися впродовж 2015–2017 рр. у декілька етапів, а саме:

Перший етап дослідження – підготовчий: було визначено проблему, сформульовано мету, завдання та припущення; розроблено й підготовлено процедуру дослідження самоповаги у студентів закладів вищої освіти; виокремлено психологічні характеристики самоповаги; проаналізовано її прояв в онтогенезі; досліджено особливості самоповаги в студентському віці та розроблено й обґрунтовано модель зазначеного особистісного утворення, яка включає когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти.

Другий етап передбачав розробку концепції експериментальної роботи, добір адекватних, взаємодоповнювальних, надійних, валідних методів і методик, спрямованих на вивчення особливостей розвитку самоповаги в студентському віці.

Третій етап – констатувальний експеримент, головною метою якого було дослідження особливостей прояву структурних компонентів самоповаги в студентському віці. Відповідно до мети було сформульовано завдання цього етапу:

- визначити критерії, конструкти й рівні прояву структурних компонентів самоповаги;
- сформулювати дослідницьку вибірку, що відповідає предметові й завданням дослідження;
- дослідити динаміку змін конструктів структурних компонентів самоповаги студентів закладів вищої освіти;
- на основі узагальненого аналізу здобутих результатів дослідження визначити рівні розвитку самоповаги студентів.

Методологічною основою емпіричного дослідження стали основні положення психологічних теорій особистості (І. Бех [20], (М. Боришевський [26], С. Максименко [100], самосвідомості (І. Кон [83], О. Леонтєв [93]) та самоповаги (Р. Бернс [18], Е. Еріксон [199],

А. Маслоу [110], С. Панталеєв [127], А. Петруліте [131], К. Роджерс [142], В. Столін [162], І. Чеснокова [185]); наукові уявлення про психологічну сутність і закономірності розвитку особистості студентського віку (Б. Ананьєв [3], В. Астахова [12], І. Булах [36], Л. Долинська [58], І. Іллінський [72], Е. Еріксон [199], І. Кон [85], О. Скориніна-Погребна [154], Г. Петрученя [132] та ін.); теоретичні положення й концептуальні засади дослідження самоповаги (С. Герасіна [48], В. Горбатих [50], Н. Дятленко [62], О. Камінська [74], Л. Кьор [77], Т. Манько [109], Н. Шевченко [191]).

У процесі добору методик діагностики особливостей прояву структурних компонентів самоповаги нами було враховано психологічну модель особистісного утворення в студентському віці. Саме цей віковий період онтогенезу, за твердженням Б. Ананьєва [3], є сензитивним періодом для становлення основних соціогенних потенцій людини, а отже, розвиток когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів самоповаги є необхідним для повноцінного формування зазначеного особистісного утворення в студентів. Запропонована модель включає в себе названі компоненти, що тісно взаємопов'язані між собою. Отже, досліджуючи один із них, необхідно враховувати особливості прояву інших для створення цілісної картини прояву самоповаги в студентському віці.

Дослідженню особливостей розвитку самоповаги в студентському віці передувало виокремлення критеріїв і конструктів розвитку її компонентів. При виборі критеріїв ми спиралися на результати проведеного теоретичного аналізу досліджуваної проблеми та наукові розробки структури самоповаги в студентському віці.

У психолого-педагогічній літературі [1; 14; 28; 33; 37; 53; 82; 93; 97; 126; 148; 193] виокремлено різноманітні критерії стосовно розвитку особистості та її поведінки. Одним із основоположних є особистісний підхід (С. Рубінштейн [146], Л. Божович [28], К. Абульханова [1]), у межах якого досліджуються основні механізми психічної діяльності особистості.

Системний підхід передбачає дослідження самоповаги як певної

системи, що розуміється як «безліч елементів, що знаходяться у відносинах і зв'язках один з одним, яка утворює певну цілісність, єдність» [22, с. 34]. Це дозволяє не тільки розкрити цілісність об'єкта й механізмів, що його забезпечують, не тільки виявити безліч типів його зв'язків, а й побудувати на цій основі єдину теоретичну картину [22].

Вихідні положення цих підходів дають можливість розкрити особливості становлення, розвитку й формування когнітивної, емоційно-ціннісної та поведінкової складових самоповаги.

Критерієм розвитку когнітивного компонента, ґрунтуючись на концептуальних положеннях Б. Ананьєва [4], М. Боришевського [26], І. Кона [84], А. Налчаджяна [120], Е. Орлової [123], К. Роджерса [143], визначено *усвідомлення себе носієм позитивних соціальних характеристик*, тобто поступове опанування уявленнями про себе, власну самооцінку, засновану на самопізнанні в процесі різноманітної діяльності та взаємодії з іншими.

Критерієм розвитку емоційно-ціннісного компонента потрібно вважати *суб'єктивізацію ціннісного ставлення до себе, емоцій, почуттів і сенсоутворювальних мотивів як основи загальної життєвої установки щодо себе* (А. Адлер [204], Л. Божович [27], І. Бех [19], Д. Бірн [37], Г. Костюк [89], С. Панталеєв [127], В. Столін [163], М. Розенберг [225], В. Сафін [151], П. Чамата [181] та інші), тобто вироблення індивідуального стилю ціннісного ставлення до себе, сенсоутворювальних мотивів як основи загальної життєвої установки.

Для поведінкового компонента, на основі досліджень С. Братченка [34], А. Бандури [14], М. Гайдара [44], Р. Кричевського [90], М. Міронової [35], В. Татенко [168], Л. Уелса [231], критерієм сформованості виступає *здатність до незалежності та свободи в прийнятті рішень стосовно себе та їх реалізації* – вибір та реалізація певної лінії поведінки стосовно себе, стратегії формування індивідуального життєвого шляху, реалізації власного потенціалу в певних видах діяльності [43; 91; 168].

Через складність процесу формування самоповаги в студентському віці кількість конструктів для визначення прояву самоповаги досить велика: розуміння сутності самоповаги, уявлення про себе, адекватна самооцінка, віра в ефективність власних дій, здатність до самопізнання в процесі взаємодії (когнітивний компонент); ціннісне ставлення до себе, позитивні емоції та почуття до себе, сенсоутворювальні мотиви життєвих установок щодо себе (емоційно-ціннісний компонент); конкретні дії стосовно себе, прагнення досягнення успіху, впевнена поведінка, постановка та реалізація цілей (поведінковий компонент). Для отримання достовірних результатів у процесі дослідження ми використали комплекс взаємодоповнювальних методик, які були підібрані відповідно до презентованої в попередньому розділі структурної моделі самоповаги в студентському віці. Саме ці методики дозволили виявити особливості прояву кожного компонента самоповаги (когнітивного, емоційно-ціннісного й поведінкового), відповідність яких подано в таблиці 2.1.

Добір психодіагностичного інструментарію дослідження здійснювався з урахуванням можливостей його використання як під час констатувального, так і під час формувального етапів експерименту. Вибір методик передбачав їхню адекватність поставленим завданням дисертаційної роботи та відповідність віковим особливостям досліджуваних.

Когнітивний компонент, що включав у себе розуміння сутності самоповаги, уявлення про себе, адекватну самооцінку, віру в ефективність власних дій, процес самопізнання особистості, яка прагне зрозуміти не тільки те, хто вона, але й яка вона є, досліджувався за допомогою комплексу методик: анкети «Самоповага» О. Малихіної; методики самооцінки особистості С. Будассі [121]; тесту загальної самоефективності Р. Шварцера, М. Єрусалема в адаптації В. Ромека [190]; суб'єктивної оцінки міжособистісних стосунків С. Духновського [61].

Зокрема конструкти когнітивного компоненту, як-от: розуміння сутності самоповаги, уявлення про себе – досліджувалися за допомогою розробленої

нами анкети «Самоповага». Саме в студентському віці найважливішим новоутворенням є розвиток самоосвіти, тобто самопізнання, а сутність його – установка щодо самого себе, яка включає відкриття власного «Я»; уявлення про власну індивідуальність, якості й сутності; самооцінку й самоповагу [12]. Це період активного пізнання себе у формі роздумів над власними переживаннями, відчуттями, думками, що зумовлює критичне ставлення до себе, формування власних життєвих принципів, цінностей і поглядів. Студенти вже мають певне уявлення про себе та в змозі його сформулювати й визначити власне розуміння поняття самоповаги.

Таблиця 2.1

Компоненти, критерії, конструкти та методики діагностування самоповаги у студентів закладів вищої освіти

Компоненти	Критерії	Конструкти	Методики
Когнітивний	Усвідомлення себе носієм соціальних характеристик.	Розуміння сутності самоповаги. Уявлення про себе. Адекватна самооцінка. Віра в ефективність власних дій. Здатність до самопізнання в процесі взаємодії.	Анкета «Що таке самоповага?». Методика самооцінки особистості (С. Будассі). Тест загальної самоефективності Р. Шварцера, М. Єрусалема, в адапт. В. Ромека. Суб'єктивна оцінка міжособистісних стосунків (С. Духновський.)
Емоційно-ціннісний	Суб'єктивізація ціннісного ставлення до себе, емоцій, почуттів та сенсоутворювальних мотивів як основи загальної життєвої установки щодо себе.	Ціннісне ставлення до себе. Позитивні емоції та почуття до себе. Сенсоутворювальні мотиви життєвих установок щодо себе.	Тест-опитувальник самоставлення (В. Столін, С. Панталеєв). Методика особистісного диференціала (Ч. Осгуд, адапт. Т. Федорова й О. Еткінда).
Поведінковий	Здатність до незалежності й свободи у прийнятті рішень стосовно себе та їх реалізації.	Конкретні дії стосовно себе. Прагнення досягнення успіху. Впевнена поведінка. Постановка та реалізація цілей.	Тест-опитувальник самоставлення (В. Столін, С. Панталеєв). Опитувальник потреби в досягненнях (Ю. Орлов). Тест на асертивність (модифікований В. Каппоні, Т. Новак). Моторна проба Й. Шварцландера.

Саме тому в розробленій анкеті під назвою «Що таке самоповага?» увага акцентувалася на сутності поняття «самоповага». Запропоновані питання були сформульовані таким чином, що відповіді на них певною мірою висвітлюють розуміння цієї категорії, наприклад: «Що таке самоповага?», «Для чого людині потрібна самоповага?», «Що впливає на рівень самоповаги?» тощо. Також анкета містила питання стосовно повноти уявлення про себе. Наприклад: «Наскільки Ви успішні у спілкуванні з іншими?», «Чи є у Вас мета в житті?», «Чи завжди Ви досягаєте поставлених цілей?» тощо.

За допомогою методики самооцінки особистості [121], визначався такий конструкт самоповаги студентів, як адекватна самооцінка. Саме самооцінка впливає на вибір типу поведінки людини, який і визначає напрямок діяльності, вчинки й комунікацію. Самооцінка є однією з властивостей, яка утворює особистість, від неї залежать стосунки людини з іншими, вимогливість до самої себе, те, як вона ставиться до успіхів і невдач. Самооцінка впливає на ефективність діяльності людини та подальший її розвиток. Вона пов'язана з потребою в самоствердженні, прагненні знайти місце в житті й соціумі. Ми пропонували студентам зі списку якостей обрати 20, які, на їхню думку, має ідеальна людина. Із двадцяти відібраних властивостей особистості вони мали побудувати еталонний ряд, де на перших позиціях – найбільш важливі позитивні властивості особистості, а на останніх – найменш бажані, негативні. З них студентам необхідно було побудувати суб'єктивний ряд, де зазначені властивості потрібно було розташувати за ступенем вираженості в себе, від найбільш властивої до найменш характерної.

Виконання тесту загальної самоефективності Р. Шварцера, М. Єрусалема в адаптації В. Ромека було спрямоване на визначення віри в ефективність власних дій.

Запропоноване А. Бандурою поняття самоефективності (self-efficacy) [14] являє собою один із центральних компонентів його соціально-когнітивної теорії. Ідея А. Бандури про те, що віра в ефективність власних дій (самоефективність) може значною мірою впливати на поведінку, знайшла

безліч підтверджень у клінічних дослідженнях. Вплив віри в самоефективність на поведінку людини дослідник пояснює так: людина боїться й уникає тих соціальних ситуацій, із якими, як він вважає, людина не зможе впоратися; активно й наступально вона поводить себе тоді, коли впевнена у власних здібностях і вірить в успіх власних дій. А. Бандура пропонує розрізняти очікування результатів і віру в самоефективність [205]. Перший тип очікувань тотожний переконанням, що певна поведінка призведе до конкретних результатів. Очікування самоефективності означає віру людини в те, що вона здатна поводитися таким чином, що це призведе до бажаних результатів (успіху). Високий рівень самоефективності полегшує процес прийняття рішень і проявляється в різноманітних загальних здібностях, зокрема й академічних досягненнях. Люди з високою самоефективністю воліють братися за складніші завдання, вони ставлять перед собою більш високі цілі й наполегливіше їх досягають. На думку М. Гайдара, самоефективність може підвищити або знизити мотивацію до здійснення активних дій, особливо в складних ситуаціях. Оптимістичні або песимістичні сценарії розвитку подій у людей також виникають відповідно до рівня їхньої самоефективності. Висока має позитивні соціальні наслідки: вона пов'язана з кращим здоров'ям (психічним і соматичним), більш високими досягненнями і кращою соціальною інтеграцією [45].

Шкала самоефективності складається з 10 тверджень, які респондент співвідносить з ефективністю власної діяльності. Респондент оцінює її ефективність кількістю балів від 1 до 4, що виражають такі оцінки: абсолютно неправильно – 1 бал; швидше неправильно – 2 бали; швидше правильно – 3 бали; абсолютно правильно – 4 бали. Отримання підсумкового результату здійснюється шляхом складання балів за всіма 10 твердженнями [190].

Конструкт «здатність до самопізнання в процесі взаємодії з іншими» вимірювався за допомогою методики «Суб'єктивна оцінка міжособистісних стосунків» [61]. Суб'єктивні відносини є концентратом мотиваційних утворень людини й середовищних впливів суспільної дійсності. Середовищні впливи

полягають у тому, що вони створюють особливий контекст реалізації спонукальних сил людини, адже та чи та конкретна спільнота людей має певний спосіб життя, уклад міжособистісних відносин, традиції, обряди, ритуали й норми життєдіяльності. Унаслідок середовищних впливів формуються ціннісні орієнтації особистості, які також можна розглядати як особливий зміст її суб'єктних відносин із зовнішнім світом.

В оцінках себе й інших виявляються стосунки самоповаги й поваги інших, які трансформуються у взаємини авторитетності чи авторитарності, керівництва чи підпорядкування тощо. Оціночні відносини в цьому процесі виконують функцію перетворювача психологічних відносин на соціально-психологічні. У процесі спілкування вони породжують особливі види взаємин: самостійність або залежність, поступливість або нетерпимість, чуйність або неухважність.

Методика спрямована на визначення характеристик дисгармонії міжособистісних взаємин за допомогою самооцінок досліджуваного; виявляє напруженість, відчуженість, конфліктність і агресію стосунків між людьми, що виступають індикаторами їхньої дисгармонійної взаємодії. Досліджуванним пропонувалося обрати варіант відповіді із семи запропонованих до кожного із 40 пунктів опитувальника.

Наступний етап нашого дослідження передбачав дослідження конструктів емоційно-ціннісного компонента: ціннісне ставлення до себе, позитивні емоції та почуття до себе, сенсоутворювальні мотиви життєвих установок щодо себе, що мають важливий вплив на прояв самоповаги у студентів. Позитивні переживання, що їх відчують студенти стосовно себе, виступають стилем ціннісного ставлення до себе та є найбільш значущими та важливими, бо визначають загальну життєву установку щодо себе.

Для визначення конструктів цього компонента були використані такі методики: тест-опитувальник самоствавлення В. Століна, С. Пантїлеєва [127]; методика особистісного диференціала Ч. Осгуда в адаптації Т. Федорова й О. Еткінда [200].

За допомогою тесту-опитувальника самоствавлення (В. Столін, С. Панталеєв) визначалися рівні прояву конструктів: ціннісне ставлення студентів до самих себе та позитивні емоції, почуття. Опитувальник дозволяє виявити три рівні самоствавлення випробуваного, що відрізняються ступенем узагальненості:

- 1) глобальне самоствавлення;
- 2) самоствавлення, диференційоване за самоповагою, аутосимпатією, самоінтересом і очікуванням ставлення до себе;
- 3) рівень конкретних дій (готовність до них) щодо власного «Я».

Самоствавлення є складовою самосвідомості людини й характеризує емоційні переживання щодо власного «Я»: досягнення, здібності, характер, риси особистості. Це певне стійке відчуття містить низку специфічних модальностей (вимірювань), що розрізняються як за емоційним тоном переживання, так і за семантичним змістом відповідного ставлення до себе. Воно має суттєвий вплив на вчинки, стиль і способи поведінки людини, із ним тісно пов'язане те, як людина відображає й інтерпретує дійсність.

Самоствавлення розуміється в контексті уявлень особистості про сенс «Я», що, на думку І. Кона, є найважливішим новоутворенням юності [85]. Він відзначає, що саме в цей період проблема сенсу життя стає глобальною та всеосяжною з урахуванням ближньої й дальньої перспективи як узагальнене почуття щодо власного «Я».

Опитувальник містить 57 питань-суджень, які належать до емоційної оцінки власного «Я». Досліджуваному необхідно було позитивно («так») або негативно («ні») відповісти на запропоновані питання.

Методика має основну шкалу, яка вимірює інтегральне почуття «за» чи «проти» власного «Я» досліджуваного (самоствавлення), чотири допоміжні шкали, які вимірюють рівень самоповаги, аутосимпатії, очікування позитивного ставлення від інших та самоінтерес. Опитувальник містить також шкали, спрямовані на вимірювання вираженості установки на певні внутрішні дії щодо «Я» випробуваного: самовпевненість, самоцінність, ставлення інших

до самоприйняття, самокерівництва, самозвинувачення.

У контексті вимірювання зазначених конструктів ми обрали основну шкалу, яка вимірює інтегральне почуття «за» чи «проти» власного «Я» досліджуваного та шкали:

- аутосимпатія – шкала в змістовному плані на позитивному полюсі об'єднує схвалення себе загалом та в істотних деталях, довіру до себе й позитивну самооцінку; на негативному полюсі – бачення в собі переважно недоліків, низьку самооцінку, готовність до самозвинувачення та наступні емоційні реакції стосовно себе: роздратування, презирство, глузування тощо;

- самоцінність – шкала на позитивному полюсі визначає відчуття цінності власної особистості й можливу цінність «Я» для інших; на негативному – відчуття відсутності цінності власної особистості, недооцінка «Я», втрата інтересу до внутрішнього світу, відсутність внутрішньої опори на почуття;

- самозвинувачення – шкала дає можливість визначити наявність або відсутність негативних емоцій щодо себе, здатність адекватно сприймати власні прорахунки.

Сенсоутворювальні мотиви, на думку О. Леонтьєва [93], – це мотиви, які спонукають діяльність, водночас надаючи їй особистісного сенсу. Саме вони стають основою загальної життєвої установки щодо себе. Цей конструкт вимірювався за допомогою методики особистісного диференціала [198], яка призначена для вивчення певних властивостей особистості, емоційно-оцінного ставлення до самих себе.

Методика сформована шляхом репрезентативної вибірки слів, що описують риси особистості, з подальшим вивченням внутрішньої структури чинника своєрідної «моделі особистості». Отриманий вихідний набір дібраних рис характеризували три класичні фактори особистісного диференціала: оцінка, сила, активність.

Студентам пропонувалося оцінити риси особистості щодо себе. Оцінювання відбувалося за допомогою шкали, що включала в себе сім

позицій.

На останньому етапі дослідження з'ясувалися ступінь прояву конструктив поведінкового компонента самоповаги в студентському віці: конкретні дії стосовно себе, прагнення досягнення успіху, впевнена поведінка, постановка та реалізація цілей. Для їх визначення були використані такі методики: тест-опитувальник самоставлення (В. Столін, С. Панталеєв) [127]; опитувальник потреби в досягненнях (Ю. Орлов) [64]; моторна проба Шварцландера [140]; тест на асертивність (модифікований В. Каппоні, Т. Новак) [76].

Тест-опитувальник самоставлення дозволив нам з'ясувати рівень конкретних дій стосовно себе.

За допомогою методики Ю. Орлова ми вимірювали прагнення в досягненні успіху, що впливало на прояв самоповаги в студентському віці.

Що вища в людини самооцінка, то вища самоповага, то студент більш активний і спрямований на досягнення, а потреба в ньому перетворюється в такому разі на особистісну властивість, установку.

Мотивація досягнення (успіху, мети) виявляється в прагненні до поліпшення результатів, наполегливості в досягненні поставлених цілей і впливає на все людське життя. Потреба в досягненні – це прагнення людини перевершити вже досягнутий рівень виконання або реалізації, змагання з самим собою або з іншими. Ця потреба виявляється як тенденція до поліпшення результатів, переживання успіху в будь-якій діяльності (значущій і незначній), прагнення закінчити роботу за будь-яку ціну. Тест-опитувальник, розроблений Ю. Орловим [64], орієнтований на визначення потреби в досягненні успіху. Досліджуванам пропонувалось відповісти на 23 твердження опитувальника «так» чи «ні».

Потреба в досягненні пов'язана з рівнем домагань і підтримує процес формування цілей. Вона є основою наполегливості при долатті перешкод. Її можна схарактеризувати як загальне прагнення до поліпшення. Особистість хоче не тільки розв'язати поставлене завдання, але й зробити це максимально

ефективно, і що більше її задоволення від цього, то й особиста самоповага стає вищою.

За допомогою методики «Тест на асертивність» визначався рівень упевненої поведінки в студентському віці. Тест призначено для оцінки асертивності – здібності не шкодити будь-кому, поважаючи права людей, але при цьому не дозволяючи кривдити себе. Асертивність (з англ. assert – наполягати на своєму, відстоювати свої права) – властивість особистості, яку можна визначити як автономію, незалежність від зовнішніх впливів і оцінок, здатність самостійно регулювати власну поведінку. Це тип поведінки, якому притаманні впевненість у собі, наполегливість, відверті висловлювання за відсутності ворожості та самозахисту. Основним і невід’ємним елементом асертивної поведінки є взаємна повага. Це передбачає розвиток упевненості й позитивної установки. Упевненість у собі пов’язана з двома параметрами: самоповагою і знанням того, що особистість добре володіє професійними знаннями.

Опитувальник містить 24 твердження з дихотомічною шкалою відповідей – «так» чи «ні». За допомогою опитувальника ми мали змогу визначити основні принципи асертивної поведінки:

1. Прийняття відповідальності на себе за власні дії.
2. Позиція поваги до себе і поваги до будь-якої іншої особи.
3. Бути чесним і відкритим у відносинах.
4. Демонстрація самоповаги і поваги до інших людей.

Основними складовими асертивності є: наявність самоповаги й поваги до інших, ефективне спілкування; твердість у власній високій самооцінці й позитивній установці на світ; упевненість у собі. При низькій самооцінці і неупевненості включається механізм компенсації – людина підлаштовується до співрозмовника «знизу» (дозволяє йому управляти, вести за собою, сама залишається пасивною) або «зверху» (поводиться агресивно, тисне, змушує підкоритися). Віра в себе, висока самооцінка допомагає позитивно дивитися на світ, володіти собою та контролювати ситуацію, якою б вона не була.

Методика «Моторна проба Шварцландера» надала можливість визначити наступний конструкт поведінкового компонента – постановка та реалізація цілей. За цією методикою він визначався за цільовим відхиленням, тобто за відмінністю між тим, що людина намітила виконати за певний час, і тим, що вона насправді виконала. Дослідження дозволило виявити адекватність випробуваного, пов'язану з процесом визначення мети й ступенем її локалізації в діапазоні труднощів, що вказує на відповідність висунутих цілей можливостям людини [31].

Використання запропонованих методик дало змогу детально проаналізувати побудову самоповаги серед студентів та з'ясувати особливості взаємодії структурних компонентів психологічної моделі самоповаги в студентському віці.

2.2. Якісні та кількісні показники особливостей прояву структурних компонентів самоповаги в студентському віці

Для повноцінного прогнозування характеру змін самоповаги студентів, їхнього емоційного ставлення до себе було обґрунтовано єдині критерії, які сприяють, на наш погляд, формуванню зазначеного особистісного утворення.

Підґрунтям визначення цих критеріїв стали особливості формування образу-Я в студентському віці. Юнацький віковий період, до якого належить студентство, є одним із найбільш складних етапів у житті людини: саме тут відбувається становлення особистості, він є сенситивним для розвитку самосвідомості. У цей час ускладнюється структура образу-Я, відбувається диференціація змісту уявлення про себе, зміна самооцінки, зростання критичного ставлення до себе [141]. Формування нового рівня самосвідомості (уявлення про себе самого) характеризується появою потреби в самопізнанні себе як особистості, власних особливостей і можливостей, спорідненості з іншими та власної унікальності. Саме в цей період, на думку Б. Ананьева, свідомість, пройшовши через багато об'єктів відносин, стає об'єктом

самосвідомості і, завершуючи структуру характеру, забезпечує його цілісність, сприяє утворенню і стабілізації особистості [3].

До цих особливостей ми віднесли:

- розвиток свідомості й самосвідомості, що впливає на цілеспрямовану регуляцію відносин особистості із навколишнім середовищем і власною діяльністю;

- установка щодо себе, заснована на самоосвіті, що включає пізнавальний елемент (відкриття власного «Я»), понятійний елемент (уявлення про власну індивідуальність, якості й сутності) та оціночно-вольовий (самооцінка, самоповага);

- самопізнання власних переживань, відчуттів і думок, що зумовлює зміну й подальший розвиток цінностей і сенсу життя. Сенс життя – це найважливіше новоутворення ранньої юності. Саме в цей період розвитку особистості, на думку І. Кона, проблема сенсу життя стає глобально всеосяжною з урахуванням ближньої та далекої перспективи [85].

- поява життєвих планів як установки на свідому побудову власного життя.

Відносно висунутих нами конструктів прояву самоповаги в студентському віці було виокремлено низку досліджень, які сприяли детальному вивченню особливостей прояву структурних компонентів самоповаги, а саме:

- визначення ступеня розуміння феномену самоповаги й уявлення про самого себе, сформованість самооцінки, заснованої на самопізнанні, здатність здійснювати певні конкретні дії в процесі різноманітної діяльності та взаємодії з іншими;

- виявлення ціннісного ставлення до самого себе й інших, позитивних емоцій, почуттів та сенсоутворювальних мотивів, що стають основою загальної життєвої установки щодо себе;

- визначення рівня конкретних дій щодо власного «Я», рівня домагань і незалежності від зовнішніх впливів і оцінок, здатності самостійно

регулювати власну поведінку.

Для констатації визначених конструктів прояву самоповаги в студентському віці було проведено комплексне констатувальне дослідження, у якому взяло участь 350 студентів.

З метою комплексного кількісного та якісного аналізу результатів дослідження самоповаги в студентському віці здобуті дані будуть подані відповідно до структурно-змістової сутності професійної відповідальності.

2.2.1. Оцінка розвитку когнітивного компонента в структурі самоповаги студентів

Першим кроком у дослідженні була діагностика рівня сформованості когнітивного компонента самоповаги, для чого ми використали такі методики: анкету «Що таке самоповага?» для встановлення рівня розуміння студентами сутності самоповаги та повноти уявлення про себе; методику С. Будассі для визначення самооцінки як однієї з властивостей, що утворює особистість; тест загальної самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема, адаптований В. Ромеком, і тест «Суб'єктивна оцінка міжособистісних стосунків» С. Духновського.

Рівень сформованості когнітивного компонента самоповаги студентів визначався за такими конструктами: розуміння сутності самоповаги; уявлення про себе; адекватна самооцінка; віра в ефективність власних дій; здатність до самопізнання в процесі взаємодії з іншими [103].

Розроблена нами анкета «Що таке самоповага?» спрямована на з'ясування розуміння поняття самоповаги й уявлення студентів про самих себе. Розуміння поняття «самоповага» визначалося за такими показниками рівнів: *високий* –повне розуміння поняття «самоповага», виділення його суттєвих характеристик, визначення значення самоповаги як особистісного утворення; *середній* – часткове розуміння поняття «самоповага» та визначення його суттєвих характеристик, ускладнена оцінка значення самоповаги як

особистісного утворення; *низький* – відсутнє розуміння поняття «самоповага» при визначенні окремих його суттєвих характеристик, недооцінка значення самоповаги як особистісного утворення.

Уявлення індивіда про себе – це знання про себе, знання певних сторін власного «Я». Концепції розвитку уявлення про себе розглядали Л. Божович [28], І. Кон [84], Я. Коломинський [79], В. Столін [162], А. Спіркін [159]. Повнота уявлення студентів про самих себе визначалася за такими показниками рівнів: високий – характеризується повнотою уявлень про власні особистісні риси, що сприяють самоповазі, високим рівнем цілеспрямованості, успішністю у спілкуванні, наявністю цінностей; середній – частковою повнотою уявлень про власні особистісні риси, що сприяють самоповазі, невиразністю цілей та цінностей, недостатньою успішністю у спілкуванні; низький – характеризується відсутністю позитивної характеристики щодо себе, неуспішністю у спілкуванні, відсутністю цілей і цінностей.

Конструкт – адекватна самооцінка, що є складником індивідуального рівня розвитку, органічно включена до процесу самопізнання – визначався за допомогою методики С. Будассі. Виконуючи регулятивну функцію, самооцінка є необхідною внутрішньою умовою організації особистістю власної поведінки, діяльності, взаємин. Вона є найважливішим чинником мобілізації людиною власних сил, реалізації прихованих можливостей, творчого потенціалу [38].

За допомогою тесту загальної самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема, адаптованого В. Ромеком, здійснювалася оцінка віри в ефективність власних дій.

Особливості самопізнання пов'язані насамперед із взаємодією й оцінками оточуючих, пізнанням інших людей [65; 98; 162]. Здатність до самопізнання в процесі взаємодії з іншими визначався за допомогою тесту «Суб'єктивна оцінка міжособистісних стосунків» С. Духновського.

Перейдемо до результатів за анкетною «Що таке самоповага?», яка

дозволила визначити рівні повноти розуміння сутності самоповаги й рівня повноти уявлення про себе.

Рівні розуміння сутності самоповаги студентами закладів вищої освіти (рис. 2.1) визначалися в такий спосіб:

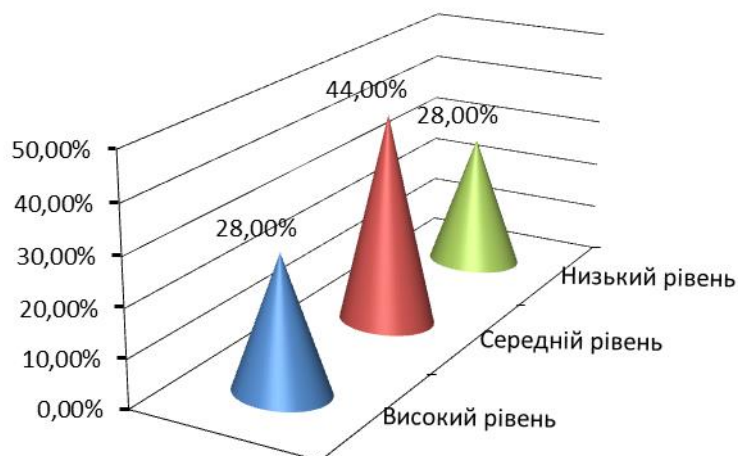


Рис. 2.1. Кількісні показники рівня сформованості розуміння студентами закладів вищої освіти сутності самоповаги (у %)

Високий рівень (28,00%) у досліджуваних характеризується власними узагальненими уявленнями про самоповагу. Вони розуміють її як оцінку людиною власної гідності, позитивне прийняття себе, високу оцінку рівня власної позиції в соціумі, задоволеність собою, любов до себе, визнання власних сильних і слабких сторін, безумовне прийняття себе. Наведемо декілька прикладів: «Самоповага – це прийняття власних недоліків і достоїнств, якості, що не впливають на розвиток низької самооцінки» (Олексій К., 19,6 р.); «Самоповага – це гордість за свої вчинки та задоволеність собою» (Ян І., 20,2 р.); «Самоповага – це ступінь любові до себе та прийняття власних вчинків» (Андрій П., 19,9 р.).

Середній рівень виявлено в 44,00% студентів закладів вищої освіти. У відповідях досліджуваних містилися власні судження щодо виучуваного особистісного утворення, де розкривалися як суттєві, так і несуттєві ознаки самоповаги, зокрема ідентифікація себе як повноцінної особистості, вміння оцінювати ситуацію адекватно, не звинувачувати й не принижувати себе;

часткова задоволеність життям, визнання власних сильних сторін, наприклад: «Самоповага – це адекватна самооцінка, задоволеність життям» (Олена І., 21,4 р.); «Самоповага – це адекватна любов до себе, не допускати приниження себе» (Юлія Ч., 19,1 р.).

Низький рівень у 28,00% студентів закладів вищої освіти характеризувався відповідями, у яких містилися уривчасті судження та була відсутня узагальнена ідея щодо поняття самоповаги. Досліджувані розуміють самоповагу як прояв довіри до себе й до інших, надання переваг власним інтересам, дотримання загальноприйнятих правил, щоб не наразити себе на неприємності. Наведемо декілька прикладів: «Самоповага – це коли не соромно за свої вчинки» (Катерина А., 20,1 р.); «Самоповага – це коли інтереси інших не ставляться вище за свої» (Ольга Т., 21,4 р.).

Результати визначення рівнів конструкта «Уявлення про себе» розподілилися наступним чином (рис. 2.2):

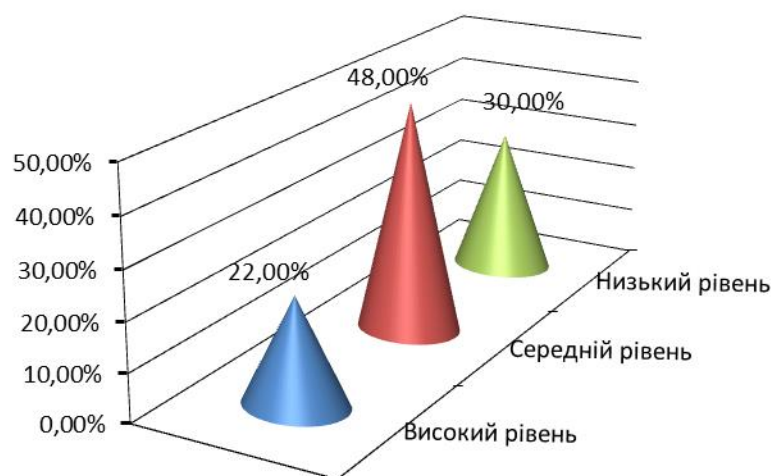


Рис. 2.2. Кількісні показники рівня сформованості уявлення про себе у студентів закладів вищої освіти (у %)

Високий рівень сформованості уявлення про себе (22,00%) у студентів закладів вищої освіти характеризується адекватними та стійкими уявленнями про себе; вони спираються більше на власні знання про себе, ніж на оцінку інших; мають високий рівень цілеспрямованості, реалізації власних можливостей в обраній діяльності; упевнені у власних можливостях, реально

їх оцінюють та самоактуалізовані. Наприклад: «Активна взаємодія в колективі; робити те, на чому дуже добре розумієшся, упевненість у власних можливостях» (Зоя М., 18,9 р.); «Позитивне ставлення до себе, принциповість і відповідальність, розвинуті комунікативні навички» (Андрій П., 20,7 р.); «Розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів, постановка перспективних цілей, розвинені вольові якості» (Тетяна С., 19,2 р.).

Середній рівень виявлено в 48,00% студентів закладів вищої освіти. У їхніх відповідях фіксуються неадекватні й нестійкі уявлення про себе, вони погано розуміють себе, кількість усвідомлюваних якостей і рис особистості недостатня. Вони недостатньо впевнені в собі, не можуть реально оцінювати власні можливості, сором'язливі, недостатньо рішучі у власних діях або ж, навпаки, самовпевнені й переоцінюють власні можливості, недостатньо ініціативні, наприклад: «Притаманні такі якості: чесність, працелюбність, ентузіазм, невпевненість у собі, скромність, сором'язливість» (Наталя П., 19,7 р.); «Мені властиві такі якості: повага, ввічливість, рішучість, бракує ініціативності» (Андрій П., 19,1 р.); «Для мене характерні такі якості: настирливість, самовпевненість, сміливість, чесність» (Марія П., 19,0 р.);

Низький рівень зафіксовано в 30,00% студентів. Ці студенти мають неконкретні розпливчасті уявлення про себе, орієнтуються на характеристики, що їх надають інші, їм важко охарактеризувати й наділити себе позитивними якостями. У них сформовані недостовірні уявлення про себе, вони нерішучі в діях, невпевнені у своїх силах, у них відсутні позитивні характеристики щодо себе, наприклад: «Нехай краще мене схарактеризують інші» (Влада А., 20,1 р.); «Я не знаю, що про себе писати» (Марія К., 17,9 р.); «Я не знаю, чи володію дійсно позитивними якостями» (Ольга С., 18 р.).

Здобуті дані пояснюються тим, що, дорослішаючи та накопичуючи життєвий досвід, студенти стають особистостями, які можуть свідомо формувати власні життєві принципи, цінності й погляди. Водночас вони вже можуть визначити власне поняття самоповаги й виокремити основні її

компоненти. У період навчання в закладі вищої освіти зростає рівень усвідомленого ставлення до себе, і це призводить до того, що знання про себе починають регулювати й визначати емоції, щодо власного «Я». У молодій людини складаються відносно стійкі уявлення про себе як цілісну особистість, відмінну від інших.

Представимо результати діагностики за методикою С. Будасі щодо конструкта «Сформована самооцінка» (рис. 2.3). *Високий рівень* її сформованості мають 2,57% студентів. Вони гіпертрофовано оцінюють власні достоїнства, ставлять перед собою більш високі цілі, ніж ті, яких можуть реально досягти, у них високий рівень домагань, що не відповідає їхнім реальним можливостям. 51,14% досліджуваних мають адекватну самооцінку (*середній рівень*). Таким студентам притаманне рівне визнання власних достоїнств і недоліків, що виражається в упевненості в собі, яке дозволяє регулювати рівень домагань і правильно оцінювати власні можливості стосовно різних життєвих ситуацій. Вони відрізняються рішучістю, твердістю, умінням знаходити й приймати логічні рішення та послідовно їх реалізовувати. *Низький рівень* виявлено у 2,57% студентів. Вони зазвичай ставлять перед собою нижчі цілі, ніж ті, яких можуть досягти, перебільшуючи значення невдач, їм притаманна надмірна невпевненість у собі (часто необґрунтована), покірність, пасивність, «комплекс неповноцінності», самотність. У 43,72% досліджуваних виявлено *нестійкий рівень*. Нестійка самооцінка є результатом хронічної незрілості й залежності особистості від підтримки й оцінки інших. Студенти стурбовані тим, що про них думають інші, і намагаються відповідати їхнім очікуванням. Стійка самооцінка засвідчує внутрішню силу особистості та є підґрунтям для самопідтримки.

Від самооцінки залежать взаємовідносини особистості з іншими, вимогливість до себе, ставлення до власних успіхів і невдач. Отже, самооцінка впливає й на ефективність діяльності людини, і на подальший розвиток особистості. Вона пов'язана з потребою в самостверженні, прагненням

знайти місце в житті й соціумі. Щоб уникнути зниження самооцінки й самоповаги, студенти часто пояснюють власні невдачі браком зусиль. Як основний аргумент висувається виправдання про те, що невиконання завдання чи погано опрацьована тема пов'язана з недостатньою роботою в цьому напрямі, а неуспіх зумовлений недостатніми зусиллями. Така атрибуція допомагає підтримувати самооцінку й самоповагу, але прагнення уникати невдачі призводить і до інших негативних наслідків. Наприклад, намагаючись уникнути неуспіху, студент ставить перед собою занадто низькі цілі, бо вони гарантують успіх. За такого вибору в молодій людині зберігається самоповага і стабільна самооцінка. Однак неможливість досягти високих результатів при виконанні дуже складних завдань дозволяє індивідові виправдовувати себе, і це не знижує самооцінку й самоповагу.

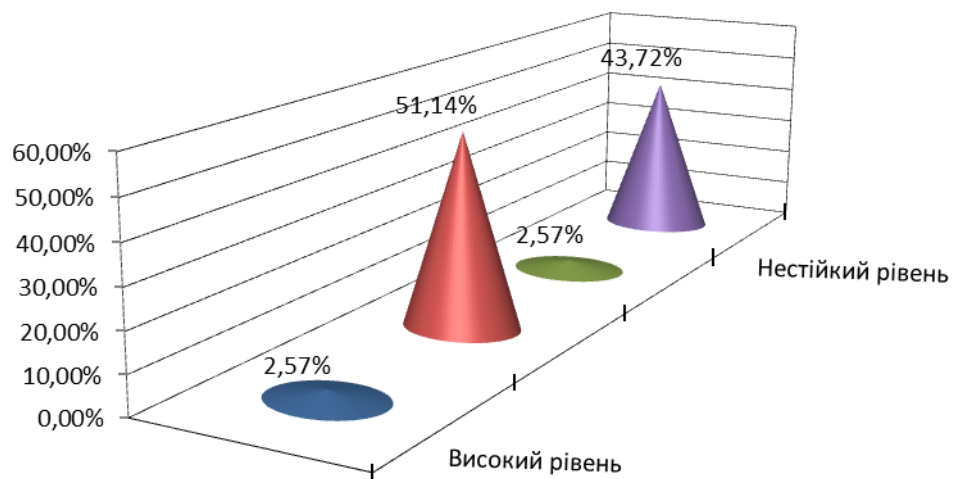


Рис. 2.3. Кількісні показники рівня сформованості самооцінки у студентів закладів вищої освіти (у %)

Розглянемо дані конструкта «Віра в ефективність власних дій», що визначався за методикою «Тест загальної самоефективності» (рис. 2.4). *Високий рівень* мають 36,00% респондентів. Це студенти, які вважають, що виключно їхні дії та рішення формують життя, вони особисто контролюють його, у них більша кількість самосхвалювальних суджень щодо себе, вони ставлять перед собою більш складні цілі, упевнені, з великим ступенем

імовірності, що успішно впораються з будь-яким завданням. Студенти закладів вищої освіти, у яких виявлено *середній рівень* (50,57%) зазначеного конструкта, мають судження про власні дії, адекватну оцінку власної здатності впоратись із завданнями в конкретній ситуації, досягають стійкого результату за певних зусиль, усвідомлюють та оцінюють оптимальне використання власних можливостей. Студенти, у яких було продіагностовано *низький рівень* за цим конструктом (13,43%), характеризуються невпевненістю у своїх діях, заниженістю власних можливостей; вони ставлять перед собою елементарні цілі, вважають, що життя неконтрольоване і жодні їхні зусилля не призведуть до успіху. У них можливі прояви депресії, занепокоєння, відчуття безпорадності, песимістичні думки про власні досягнення.

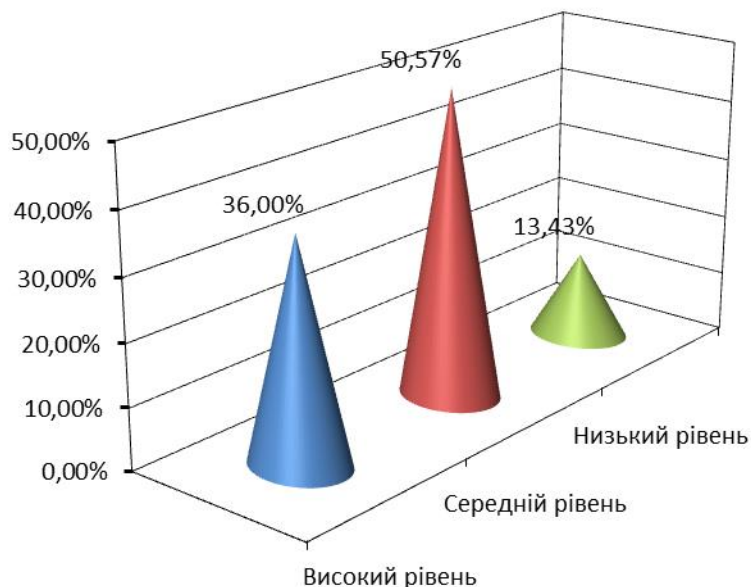


Рис. 2.4. Кількісні показники рівня сформованості віри в ефективність власних дій у студентів закладів вищої освіти (у %)

Зупинимося на конструкті «Здатність до самопізнання в процесі взаємодії з іншими», що визначався за методикою «Суб'єктивна оцінка міжособистісних стосунків», результати за яким розподілилися майже однаково за всіма рівнями (рис. 2.5).

Високий рівень – 30,00% – у відносинах надмірно виражені зближувальні почуття: єдності, прив'язаності, добросердя, вдячності, поваги, любові,

студент відчуває «спільність» із оточуючими, не помічає труднощів і проблем у стосунках або не бажає їх визнати, що зрештою може призвести до дисгармонії в стосунках.

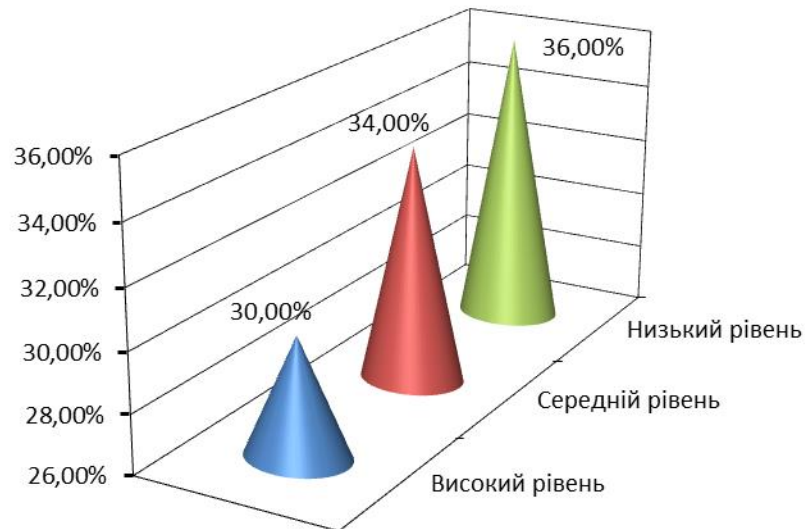


Рис. 2.5. Кількісні показники рівня сформованості здатності до самопізнання в процесі взаємодії з іншими у студентів закладів вищої освіти (у %)

Середній рівень – 34,00% – відносини досить гармонійні, стабільні, передбачають тривале збереження взаємодії в міжособистісних стосунках, досліджуваний переживає позитивні почуття, емоційний комфорт стосовно себе й інших, він прагне враховувати індивідуальні особливості інших, відносини мають відкритий природний характер. *Низький рівень* – 36,00% – наявна дисгармонія в міжособистісних стосунках, відсутність єдності, згоди з іншими, ослаблення позитивних емоційних зв'язків, переважання самотності, неприязні, злості, провини, каяття, заздрості, сорому, образи.

Саме через спілкування та взаємодію з іншими відбувається пізнання властивостей власної особистості, відбувається самоідентифікація.

Результати емпіричного дослідження за всіма конструктами когнітивного компонента самоповаги в студентському віці подано в таблиці 2.2.

Кількісні показники рівнів сформованості конструктів когнітивного компонента самоповаги в студентів закладів вищої освіти (у %)

n= 350

Конструкти	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
Розуміння сутності самоповаги	28,00	44,00	28,00
Уявлення про себе	22,00	48,00	30,00
Адекватна самооцінка*	2,57	51,14	2,57
Віра в ефективність власних дій	36,00	50,57	13,43
Здатність до самопізнання в процесі взаємодії з іншими	30,00	34,00	36,00

*43,72% респондентів мають нестійку самооцінку

Кількісні показники рівнів прояву когнітивного компонента самоповаги студентів закладів вищої освіти презентовані на рисунку 2.6.

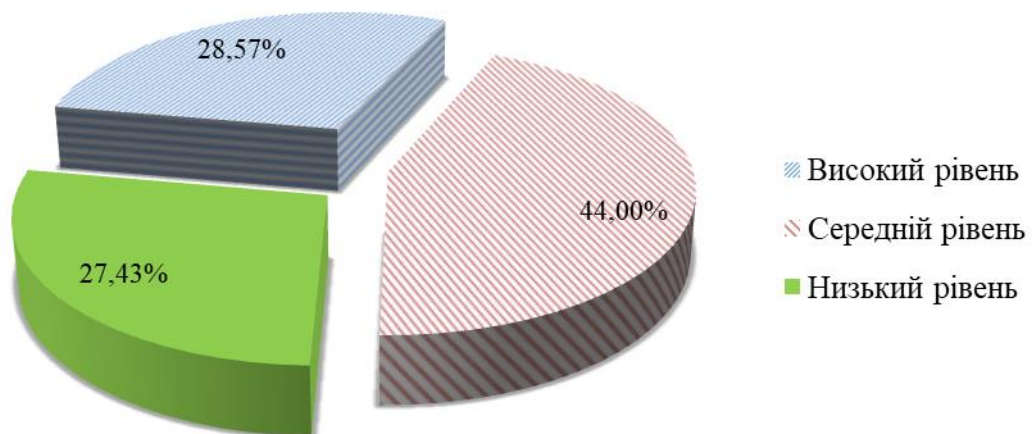


Рис. 2.6. Кількісні показники рівня сформованості когнітивного компонента самоповаги у студентів закладів вищої освіти (у %)

Згідно з критеріями й показниками конструктів когнітивного компонента самоповаги студенти з *високим рівнем* зазначеного структурного компонента (28,57%) мають чіткі уявлення про власну особистість, розуміють значення особистісного утворення, що вивчається; у них адекватна чи злегка завищена самооцінка; у процесі взаємодії з іншими надмірно виражені зближувальні

почуття (єдність, спільність між людьми, дружелюбність, особистість не помічає труднощів і проблем у стосунках або не бажає їх визнавати), тобто вони відкриті до пізнання й самопізнання, упевнені, що самі контролюють власне життя і, з великим ступенем імовірності, успішно впораються з будь-яким завданням.

До групи із *середнім рівнем* (44,00%), увійшли студенти з адекватною або нестійкою самооцінкою, що, на жаль, мають нестійкі уявлення про себе, вони демонструють власні судження щодо досліджуваного особистісного утворення, але при визначенні допускають певні неточності чи визначають одне поняття через інше; у взаємодії з іншими прагнуть враховувати індивідуальні особливості один одного; переживають позитивні почуття, емоційний комфорт стосовно себе та інших, що позитивно відображається на самопізнанні: усвідомлюють власні здібності й використовують їх оптимально.

Студенти з *низьким рівнем* прояву когнітивного компонента (27,43%) мають нечітке уявлення про себе, уривчасті судження щодо досліджуваного особистісного утворення; визначення, переважно, ґрунтується на простому переліку особистісних якостей. У них спостерігається нестійка чи занижена самооцінка; у взаємодії з іншими відсутня єдність, згода; переважають негативні почуття, що блокують процес самопізнання і, як наслідок, не сприяють розвитку особистості. Ці студенти не вважають, що можуть впоратися з певними завданнями в конкретній ситуації, не контролюють власне життя.

Здобуті дані свідчать про те, що студенти не володіють у повному обсязі уявленнями й знаннями, які дали б їм змогу повністю усвідомити феномен самоповаги, щоб без труднощів розвивати в собі це особистісне утворення. Їм притаманне недостатнє самопізнання в процесі взаємодії з іншими, при цьому вони усвідомлюють власні здібності й можуть використовувати їх оптимальним чином. Будь-яке знання про себе неминуче супроводжується переживанням щодо цих знань, тобто когнітивна складова в структурі

самоповаги тісно пов'язана з емоційно-ціннісною. Дійсно, знання про себе важко відмежувати від ставлення до себе, оскільки вони базуються на загальних механізмах інтеріоризації й порівняння на будь-якій основі, а невід'ємною умовою формування цих компонентів є спільна діяльність і спілкування.

2.2.2. Специфіка розвитку емоційно-ціннісного компонента в структурі самоповаги студентів

Емоційно-ціннісний компонент самоповаги формується в процесі становлення особистості. Він виступає як емоційне ставлення до себе, як до іншого, загальною життєвою установкою особистості й характеризує її ставлення до себе [223; 230], що, зі свого боку, реалізується через афективну складову образу-Я, яка нерозривно пов'язана з когнітивним компонентом, оскільки саме на основі знань про себе в людини виникає ставлення до власної особистості, яке може бути позитивним чи негативним, адекватним чи ні. І вже на основі цього будується модель поведінки й діяльності особистості, що й утворює поведінковий компонент самоповаги. Емоційно-ціннісний компонент самоповаги формується на інтрасуб'єктивному рівні в рамках порівняння «Я–Я» і відображає ступінь відповідності особистісних якостей тим вимогам, які особистість висуває до себе [102]. Ця підсистема принципово не має зовнішніх щодо особистості оцінних підстав і мало залежить від її реальних успіхів і невдач. Індивідуалізований та залежний від суб'єктивних критеріїв оцінки, зазначений компонент самоповаги є досить стабільним особистісним утворенням, відносно мало схильним до впливу актуального поточного досвіду. Він виражає узагальнене, правдиве ставлення особистості до власного «Я» як умови самореалізації й тісно пов'язаний з її сенсоутворювальними мотивами.

До емоційно-ціннісного компонента ми включили ціннісне ставлення студентів до самих себе, позитивні емоції, почуття й сенсоутворювальні

мотиви, що стають основою загальної життєвої установки щодо себе.

Для діагностики рівня сформованості емоційно-ціннісного компонента самоповаги було використано такі методики: «Методика особистісного диференціала» (Ч. Осгуд, адапт. Т. Федорова й О. Еткінда) [200]; тест-опитувальник самоствалення (В. Столін, С. Пантїлесєв), за допомогою якого з'ясовувався рівень емоційно-афективного компонента образу-Я – позитивних емоцій та почуттів стосовно себе – встановлювався рівень ціннісного ставлення до самого себе [127].

Рівень сформованості емоційно-ціннісного компонента самоповаги студентів визначався за конструктами: ціннісне ставлення студентів до себе; позитивні емоції та почуття до себе, сенсоутворювальні мотиви життєвої установки щодо себе.

Перейдемо до результатів «Тесту-опитувальника самоствалення», за яким визначалися рівні конструкта «Ціннісне ставлення до себе» (рис. 2.7) та «Позитивні емоції та почуття до себе» (рис. 2.8).

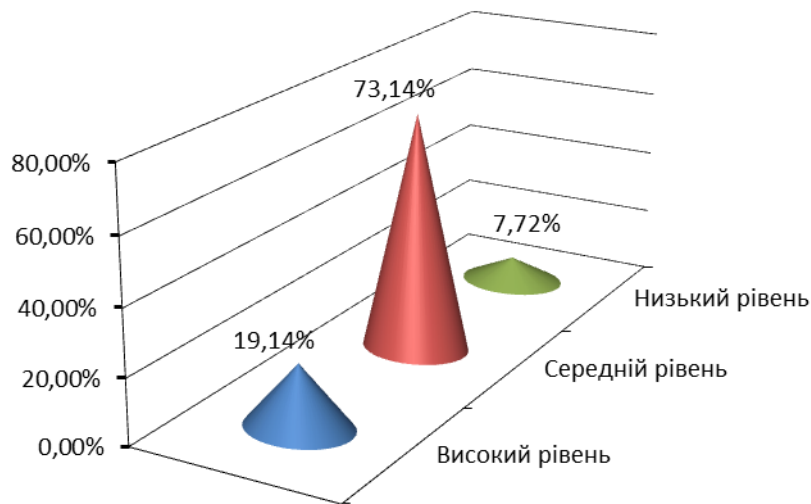


Рис. 2.7. Кількісні показники рівня сформованості ціннісного ставлення до себе у студентів закладів вищої освіти (у %)

Рівні конструкта «Ціннісне ставлення до себе»: *високий рівень* виявлено в 19,14% студентів, він свідчить про те, що студенти приймають себе як особистість, усвідомлюючи як носіїв позитивних соціально бажаних характеристик, відчувають задоволеність собою, емоційну відкритість для

взаємодії з іншими, легкість встановлення ділових та особистих контактів. Студенти переживають власне «Я» як внутрішній стрижень, що координує та спрямовує їхню активність. *Середній рівень* діагностовано в 73,14% студентів. Він характеризується критичним ставленням студентів до самих себе, що спрямовано переважно на виявлення недоліків; у досліджуваних відсутнє відчуття задоволеністю собою за беззаперечного прийняття себе як особистості. Труднощі й нові ситуації викликають у них помірну тривогу, занепокоєння, зниження впевненості в собі, схильність до підпорядкування. У звичайних умовах, де все знайоме й прогнозоване, ці студенти відчують цінність власної особистості. *Низький рівень* виявлено в 7,72% студентів. Такий рівень ціннісного ставлення вказує на недостатність прийняття себе. Ці студенти схильні уникати відкритих відносин, вони незадоволені власними рисами, поведінкою, рівнем досягнень, а також характеризуються відчуттям малоцінності власної особистості, у них спостерігається поверхове бачення себе або усвідомлене небажання розкривати себе й визнавати існування особистісних проблем.

Позитивні емоції та почуття до себе (рис. 2.8) описують такі рівні: *високий* (14,57%) – випробувані переважно відчують позитивні емоції та почуття стосовно себе і в ситуаціях успіху, і за невдач, оскільки адекватно оцінюють власні переваги й недоліки, іноді схильні до «самобичування» в ситуаціях, де не змогли швидко відреагувати або щось не передбачили, та загалом можуть робити висновки з помилок; *середній рівень* (84,29%), характеризується хитким балансуванням між негативними й позитивними почуттями щодо себе, успіхи піднімають настрій, емоції зашкалюють, невдачі підживлюють негативні емоції про себе, думка про себе коливається між самоповагою і самознищенням; *низький* (1,14%) – досліджувані переважно відчують негативні емоції щодо себе, схильні в усьому звинувачувати себе, бачать лише власні недоліки й акцентують увагу тільки на слабких сторонах, власній нікчемності, що виражається в самоприниженні.

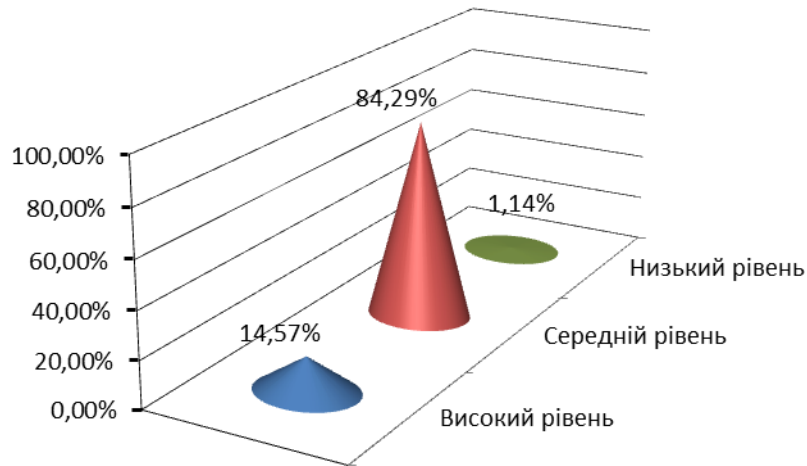


Рис. 2.8. Кількісні показники рівня сформованості позитивних емоцій і почуттів до себе у студентів закладів вищої освіти (у %)

Розглянемо результати конструкта «Сенсоутворювальні мотиви життєвої установки щодо себе», який визначався за допомогою методики «Особистісний диференціал», що передбачала виявлення рівня вказаних мотивів особистості, які визначають внутрішнє ставлення індивіда до власної поведінки й діяльності як до особисто значущої та загальну спрямованість поведінки й діяльності особистості, її місце в системі особистісних відносин і цінностей.

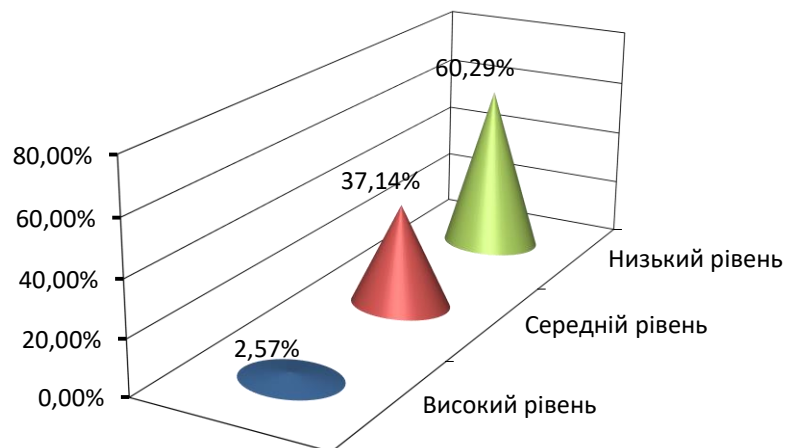


Рис. 2.9. Кількісні показники рівня сформованості сенсоутворювальних мотивів життєвих установок щодо себе у студентів закладів вищої освіти (у %)

Рівні цього конструкта характеризуються так (рис. 2.9): *високий рівень*, який виявлено у 2,57% студентів, передбачав усвідомлення самими

піддослідними розвитку власних сильних сторін, упевненість у собі, незалежність у поведінці й діяльності, схильність розраховувати на власні сили у важких ситуаціях, гармонійне поєднання суб'єктивних особистісних сенсів поведінки й діяльності із зовнішніми суспільними смислами. *Середній рівень* мають 37,14% студентів, що засвідчує узгодженість ієрархічної структури спрямованості особистості з різними зовнішніми явищами й факторами, умовами й обставинами життя та діяльності людини; недостатню упевненість у собі, критичне ставлення до себе, незадоволеність власною поведінкою, рівнем досягнень. Більшість студентів (60,29%) має *низький рівень* розвитку цього конструкта, що свідчить про нездатність триматися прийнятої лінії поведінки, залежність від зовнішніх обставин і оцінок у взаєминах і поведінці, схильність до підпорядкування, недостатній самоконтроль, пасивність, недостатній рівень прийняття себе. Такі високі результати за низьким рівнем конструкта, на наш погляд, можна пояснити тим, що студенти не мають цілісного сприйняття власного життя як зв'язку між минулим, сьогоденням і майбутнім, вони не здатні моделювати та прогнозувати майбутню поведінку, нести відповідальність за процес і результат власної життєдіяльності.

Узагальнені результати емпіричного дослідження конструктів емоційно-ціннісного компонента самоповаги у студентів закладів вищої освіти подано в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Кількісні показники рівнів сформованості конструктів емоційно-ціннісного компонента самоповаги в студентів закладів вищої освіти (у %)

n= 350

Конструкти	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
Ціннісне ставлення до себе	19,14	73,14	7,72
Позитивні емоції та почуття до себе	14,57	84,29	1,14
Сенсоутворювальні мотиви життєвої установки щодо себе	2,57	37,14	60,29

Отримані кількісні показники дають можливість констатувати такі результати за рівнями прояву емоційно-ціннісного компонента самоповаги у студентів закладів вищої освіти (рис 2.10):

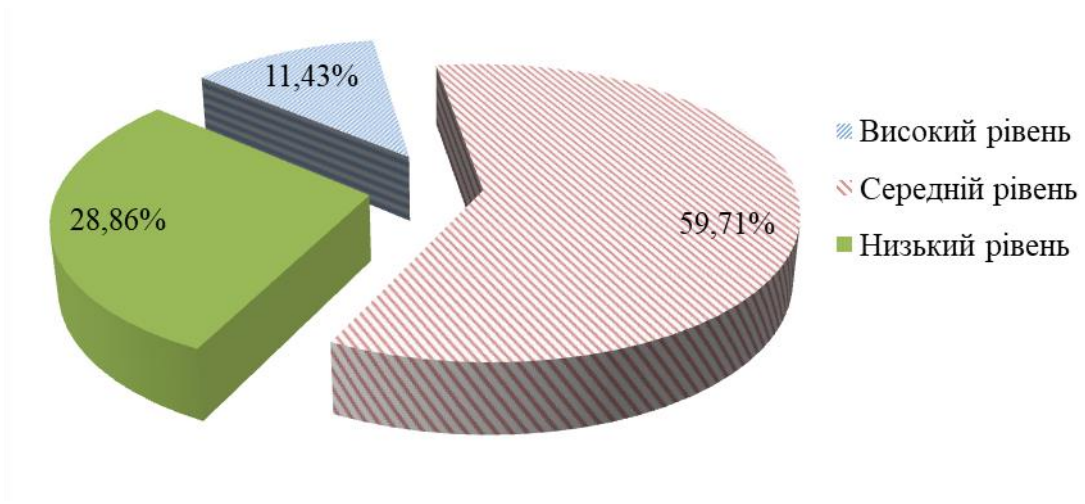


Рис. 2.10. Кількісні показники рівня сформованості емоційно-ціннісного компонента самоповаги у студентів закладів вищої освіти (у %)

Високий рівень за цим компонентом мають 11,43% студентів, що сприймають себе як особистість, усвідомлюють як носіїв позитивних і соціально бажаних характеристик та відчують задоволеність собою, адекватно оцінюючи власні переваги й недоліки; у них виникають переважно позитивні емоції та почуття щодо себе як у ситуаціях успіху, так і за невдач; вони усвідомлюють розвиток власних сильних сторін, упевнені в собі, незалежні в поведінці й діяльності, гармонійно поєднують суб'єктивні особистісні смисли поведінки й діяльності із зовнішніми суспільними сенсами.

Середній рівень прояву цього компонента спостерігається в 59,71% респондентів, які характеризуються критичним ставленням до себе за беззаперечного прийняття себе, у них відсутня задоволеність собою, між негативними й позитивними почуттями щодо себе існує хиткий баланс, успіхи й невдачі викликають полярні емоції щодо себе, власна загальна життєва установка узгоджена з різними зовнішніми явищами й факторами, умовами й обставинами життя та діяльності особистості студента.

Низький рівень за цим компонентом виявлено у 28,86% досліджуваних.

До цієї групи увійшли студенти з недостатнім рівнем прийняття себе та малоцінністю власної особистості, незадоволені особистісними рисами, поведінкою, рівнем досягнень, схильні до самозвинувачення та самоприпинення; у них переважають негативні емоції щодо себе; загальна позитивна життєва самоустановка відсутня, оскільки вони виявляють залежність від зовнішніх обставин та оцінок інших у взаємовідносинах та поведінці.

2.2.3. Розвиненість поведінкового компонента самоповаги в студентському віці

Наступним етапом дослідження було визначення рівнів прояву поведінкового компонента, який ми розуміємо як готовність до дій, реальні дії, поведінку й діяльність, спрямовані на самого себе (у системі «Я-Я»), що реалізуються у формі самоперетворення чи самозахисту. На нашу думку, поведінковий компонент самоповаги формується безпосередньо на основі когнітивного й емоційно-ціннісного компонентів і являє собою сукупність дій та установок щодо цих власних дій. Змістовно поведінковий компонент може бути представлений стратегіями формування особистості, її індивідуального життєвого шляху, реалізації власного потенціалу в певних видах діяльності. Тому до вказаного компонента ми включили постановку цілей та реалізацію внутрішніх дій-наслідків щодо себе або готовність до таких дій.

Рівень сформованості поведінкового компонента визначався за такими конструктами: конкретні дії стосовно себе; прагнення досягнення успіху; упевнена поведінка; постановка й реалізація цілей.

Для визначення конструктів цього компонента були використані такі методики: тест-опитувальник самоствалення (В. Столін, С. Панталеєв); опитувальник потреби в досягненнях (Ю. Орлов), тест на асертивність (модифікований В. Каппоні, Т. Новак) та моторна проба Й. Шварцландера.

Проінтерпретуємо конструкт «Конкретні дії стосовно себе», що

визначався за методикою «Тест-опитувальник самоствавлення» (рис. 2.11).

Більшість студентів мають високий рівень сформованості конкретних дій – 48,29%. Це свідчить про те, що респондентам притаманна внутрішня чесність, критичність; ставлення до себе як до впевненої самостійної вольової людини, гідної поваги; упевненість, що вони самі є джерелом активності, як у діяльності, так і в сферах, що стосуються їхньої особистості; особистісна організованість у діяльності та спілкуванні; відчуття того, що доля перебуває в їхніх власних руках, очікуване позитивне ставлення до власних дій. *Середній рівень* – 23,43% – характеризується конформністю та вираженою мотивацією соціального схвалення, результат діяльності зумовлений зовнішніми умовами; недостатня впевненість у власній активності; відчуття того, що не все підвладне їхньому контролю, критичне ставлення до власних дій. *Низький рівень* – 28,28% – вказує на незадоволеність можливостями, відчуття слабкості, погану саморегуляцію, відсутність тенденції шукати причини й результати вчинків і діяльності, а також особистісних особливостей у самому собі.

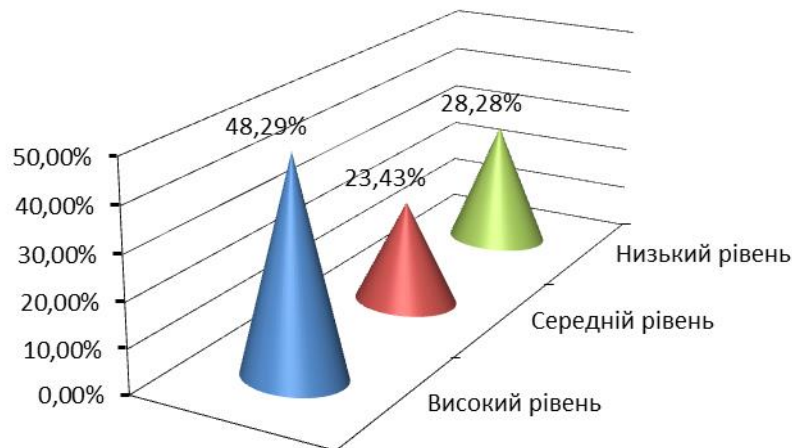


Рис. 2.11. Кількісні показники рівня сформованості конкретних дій стосовно себе в студентів закладів вищої освіти (у%)

Перейдемо до інтерпретації результатів за методикою «Опитувальник потреби в досягненні», яка уможливила визначення рівня сформованості конструкта «Прагнення досягнення успіху» в студентів. Він передбачав виявлення рівня потреби в досягненні успіху й досягнень загалом, що

впливають на прояв самоповаги в студентському віці.

Рівні цього конструкта характеризуються так (рис 2.12): *високий рівень*, який виявлено в 6,86% студентів, передбачав прагнення до поліпшення результатів діяльності, наполегливість у досягненні поставлених цілей, прагнення студента перевершити вже досягнутий рівень виконання чи реалізації завдань, змагання із самим собою або з іншими. Більшість студентів (81,43%) має *середній рівень* розвитку цього конструкта, що засвідчує вибір студентом мети дії; переживання успіху чи неуспіху минулих дій залежно від результату; реальна оцінка власних можливостей. *Низький рівень* виявлено в 11,71% студентів, що характеризуються глобальним прагненням до уникнення труднощів, намаганням швидко здобути успіх, пасивністю в постановці та досягненні мети, орієнтацією на підпорядкування, безпорадністю в діяльності.

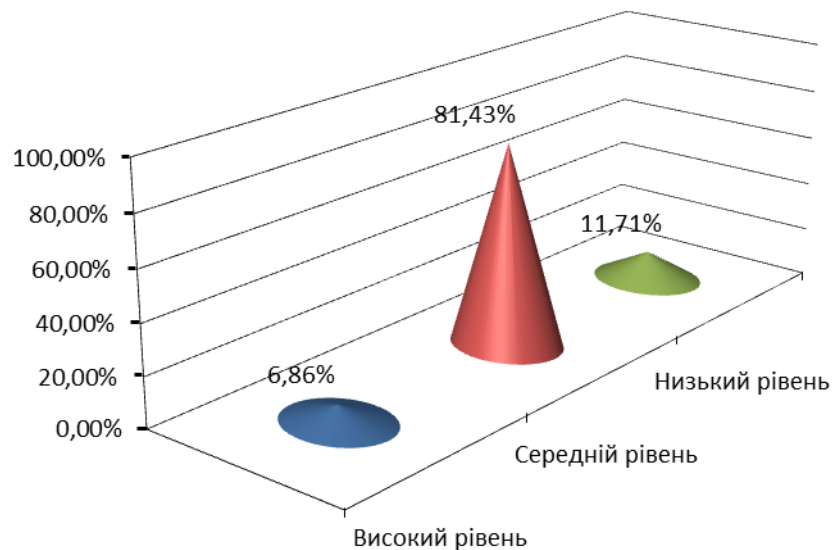


Рис. 2.12. Кількісні показники рівня сформованості прагнення досягнення успіху в студентів закладів вищої освіти (у%)

Зупинимося на результатах за конструктом поведінкового компонента «Впевнена поведінка», який досліджувався за допомогою методики «Тест на асертивність» (рис. 2.13). Цей конструкт визначається такими рівнями: *високий рівень* (виявлено у 23,14%). У поведінці досліджуваних відсутні страх, невпевненість, напруга; наявна повага прав інших без приниження їхньої

гідності, незалежність власних суджень, чітке й лаконічне роз'яснення вимог і власної поведінки, уміння аргументовано відмовляти або просити про послугу; *середній рівень* у 44,57% студентів, що характеризуються адекватністю власних суджень і поведінки, помірною напругою в діях, нездатністю чітко уявляти власні бажання, упевненістю лише в типових ситуаціях; вони не завжди можуть відстояти свої межі. *Низький рівень* зафіксовано в 32,29%. Ці досліджувані переважно виявляють залежність від інших, у них присутній страх та невпевненість у власних діях, невміння відмовляти чи просити про послугу, проявляється схильність до приниження інших.

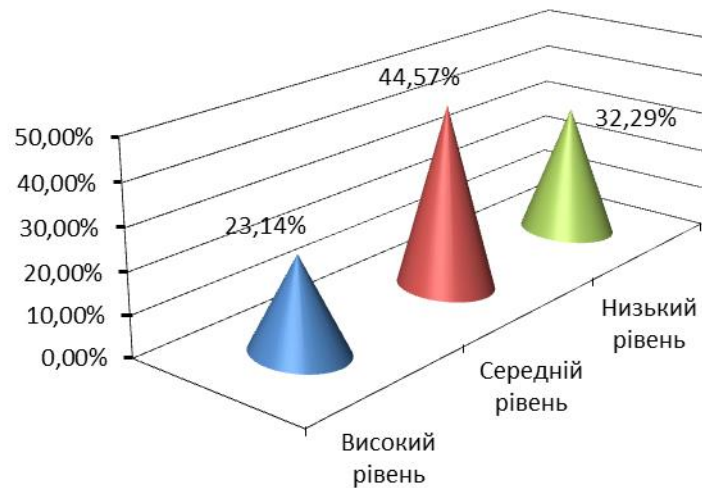


Рис. 2.13. Кількісні показники рівня сформованості впевненої поведінки у студентів закладів вищої освіти (у%)

Перейдемо до аналізу отриманих результатів за конструктом «Постановка та реалізація цілей», яка досліджувалася за допомогою методики «Моторна проба Й. Шварцландера» (рис 2.14).

Високий рівень (30,85%) передбачав, що випробовуваний є самостійним, досягає бажаної мети, не завдаючи шкоди іншим, оцінює себе реально, прагне до розв'язання все більш складних завдань, постійно покращує власні досягнення, прагне до самовдосконалення. *Середній рівень* (54,00%) – студент успішно розв'язує коло завдань середньої складності, прагне поліпшити власні досягнення та здібності, перейти до більш важких цілей, однак не завжди може вирішити власні проблеми самостійно й відповідати за себе та власні вчинки; у

більшості випадків демонструє соціально бажану поведінку; може маніпулювати іншими, підпорядковуючи їх своїм інтересам. *Низький рівень* (15,15%) – студент не вірить у власні сили, обирає занадто легкі та прості цілі, уникає соціальної активності та складних відповідальних справ, не здатен приймати самостійні рішення щодо власної поведінки й регулювати її, провину за власні вчинки покладає на інших та обставини.

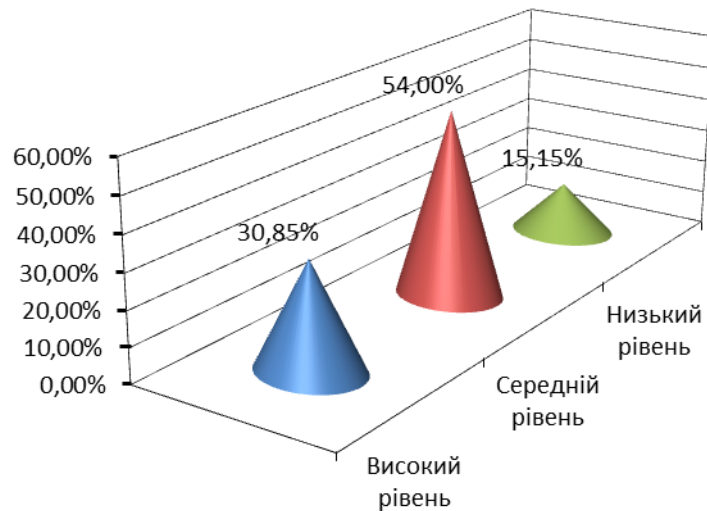


Рис. 2.14. Кількісні показники рівня сформованості постановки й реалізації цілей у студентів закладів вищої освіти (у%)

Сумарний результат емпіричного дослідження конструктивів поведінкового компонента самоповаги в студентському віці узагальнено в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Кількісні показники рівнів сформованості конструктивів поведінкового компонента самоповаги в студентському віці (у %)

n= 350

Конструкти	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
Конкретні дії стосовно себе	48,29	23,43	28,28
Прагнення досягнення успіху	6,86	81,43	11,71
Упевнена поведінка	23,14	44,57	32,29
Постановка та реалізація цілей	30,85	54,00	15,15

Підсумовуючи кількісні результати конструктів поведінкового компонента самоповаги у студентів закладів вищої освіти, можна визначити такі результати за рівнями його прояву (рис 2.15):

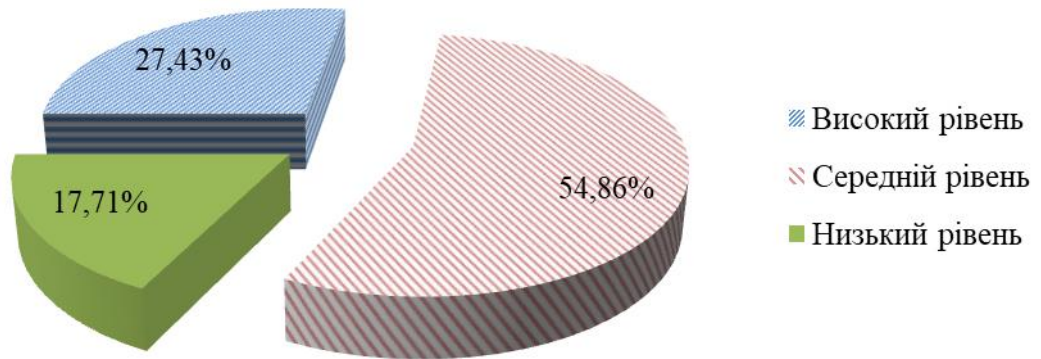


Рис. 2.15. Кількісні показники рівня сформованості поведінкового компонента самоповаги в студентів закладів вищої освіти (у %)

Як показують результати, наведені на рисунку 2.15, *високий рівень* виявлено у 27,43% студентів, яким притаманна внутрішня чесність, критичність; ставлення до себе як до впевненої самостійної людини, гідної поваги; вони впевнені, що є джерелом активності щодо власної особистості, мають позитивне ставлення до власних дій, досягають бажаної мети без шкоди для інших, реалістично себе оцінюють, наполегливі в досягненні цілей, мають прагнення перевершити вже досягнутий рівень виконання або реалізації завдань.

Середній рівень поведінкового компонента виявлено в 54,86% респондентів, які характеризуються вираженою мотивацією соціального схвалення та конформністю суджень, результат діяльності в них зумовлений зовнішніми обставинами, дії плануються залежно від успіху/неуспіху минулих дій, у розв'язанні власних проблеми не завжди самостійні, а в більшості випадків демонструють соціально бажану поведінку.

Низький рівень притаманний 17,71% студентів, у яких спостерігається погана саморегуляція, невпевненість у собі, незадоволеність власними

можливостями, відсутня спрямованість на подолання перешкод, безпорадність у діяльності й нездатність приймати самостійні рішення, провину за власні вчинки вони покладають на інших або на обставини.

Отже, основні результати дослідження структурних компонентів прояву самоповаги в студентському віці свідчать про те, що формування самоповаги саме в цей віковий період є актуальним.

2.3. Встановлення рівнів розвитку самоповаги в студентському віці

Теоретичний аналіз психологічних джерел та результати власного експериментального дослідження надали можливість виявити особливості самоповаги особистості студента. Зокрема, було виокремлено її компоненти та конструкти: когнітивний (розуміння сутності самоповаги, уявлення про себе, адекватна самооцінка, віра в ефективність власних дій, здатність до самопізнання в процесі взаємодії з іншими), емоційно-ціннісний (ціннісне ставлення до самого себе, позитивні емоції та почуття стосовно себе, сенсоутворювальні мотиви життєвої установки щодо себе), поведінковий (конкретні дії стосовно себе, прагнення досягнення успіху, впевнена поведінка, постановка та реалізація цілей).

Крім того, у дослідженні ми поставили за мету на основі методів математичної статистики виявити та проаналізувати взаємозв'язки між виокремленими конструктами компонентної структури досліджуваного особистісного утворення. Ці взаємозв'язки є свідченням того, які конструкти структури найбільше, а які найменше впливають на загальний рівень самоповаги студентів закладів вищої освіти.

З метою констатації взаємозв'язків між кількісними показниками вище зазначених конструктів було проведено кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнта кореляції r -Пірсона. Результати кореляційного аналізу представлено в таблиці 2.5.

За результатами кореляційного аналізу було зафіксовано наявність позитивних взаємозв'язків між усіма конструктами компонентної структури

самоповаги в студентському віці. Так, конструкт емоційно-ціннісного компонента – *ціннісне ставлення до самих себе* – має позитивний кореляційний зв'язок із конструктами когнітивного компонента: *розуміння сутності самоповаги* (0,105 при $p \leq 0,01$), *уявлення про себе* (0,092 при $p \leq 0,05$), *адекватна самооцінка* (0,098 при $p \leq 0,01$), *здатність до самопізнання в процесі взаємодії* (0,098 при $p \leq 0,05$). Очевидно, глибоке й цілісне уявлення про самоповагу, самого себе, сформована самооцінка та здібність до самопізнання сприяє формуванню ціннісного ставлення в студента до самого себе.

Таблиця 2.5

Результати кореляційного аналізу конструктів структурних компонентів самоповаги за загальною вибіркою

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12
V1	1	0,126**	0,126**	0,064	0,072	0,105**	0,058	0,052	0,034	0,098*	0,072	0,048
V2	0,126**	1	0,097*	0,112**	0,102*	0,092*	0,062	0,087	0,082	0,099*	0,076	0,108**
V3	0,126**	0,097*	1	0,097*	0,093*	0,098*	0,083	0,097*	0,077	0,135*	0,078	0,101*
V4	0,064	0,112	0,097*	1	0,132**	0,072	0,070	0,094*	0,132**	0,138**	0,128**	0,124**
V5	0,072	0,102*	0,093*	0,132**	1	0,098*	0,102*	0,010*	0,072	0,082	0,078	0,092*
V6	0,105**	0,092*	0,098*	0,072	0,098*	1	0,128**	0,132**	0,134**	0,094*	0,092*	0,108**
V7	0,058	0,062	0,083	0,070	0,102*	0,128**	1	0,087	0,095*	0,084	0,087	0,098*
V8	0,052	0,087	0,097*	0,094*	0,010*	0,132**	0,087	1	0,098*	0,086	0,074	0,095*
V9	0,034	0,082	0,077	0,132**	0,072	0,134**	0,095*	0,098*	1	0,095*	0,117**	0,105*
V10	0,098*	0,099*	0,135*	0,138**	0,082	0,094*	0,084	0,086	0,095*	1	0,097*	0,094*
V11	0,072	0,076	0,078	0,128**	0,078	0,092*	0,087	0,074	0,117**	0,097*	1	0,092*
V12	0,048	0,108**	0,101*	0,124**	0,092*	0,108**	0,098*	0,095*	0,105*	0,094*	0,092*	1

Примітка: * – зв'язок, значущий на рівні $p < 0,05$;

** – зв'язок, значущий на рівні $p < 0,01$.

V1 – розуміння сутності самоповаги;

V2 – уявлення про себе;

V3 – адекватна самооцінка;

V4 – віра в ефективність власних дій;

V5 – здатність до самопізнання в процесі взаємодії;

V6 – ціннісне ставлення до самих себе;

V7 – позитивні емоції та почуття до себе;

V8 – сенсоутворювальні мотиви життєвих установок щодо себе;

V9 – конкретні дії стосовно себе;

V10 – прагнення досягнення успіху;

V11 – упевнена поведінка;

V12 – постановка та реалізація цілей.

Сенсоутворювальні мотиви життєвих установок щодо себе як конструкт емоційно-ціннісного компонента позитивно корелює з такими конструктами когнітивного компонента: *адекватна самооцінка* (0,097 при $p \leq 0,05$), *віра в ефективність власних дій* (0,094 при $p \leq 0,05$), *здатність до самопізнання в процесі взаємодії* (0,010 при $p \leq 0,05$). Це означає, що здатність до самопізнання, віра в ефективність власних дій та наявність усталеної самооцінки впливають на формування життєвої настанови щодо себе.

Зі свого боку, майже всі конструкти поведінкового компонента самоповаги мають прямий зв'язок із конструктами когнітивного та емоційно-ціннісного компонентів. Зокрема, з конструктом *когнітивного компонента* – *віра в ефективність власних дій* – позитивно корелюють усі конструкти поведінкового компонента: *конкретні дії стосовно себе* (0,132 при $p \leq 0,01$); *прагнення досягнення успіху* (0,138 при $p \leq 0,01$); *упевнена поведінка* (0,128 при $p \leq 0,01$); *постановка та реалізація цілей* (0,124 при $p \leq 0,01$). Це вказує на те, що студенти усвідомлено обирають і реалізують певну лінію поведінки та вчинків стосовно себе. Таку ж картину спостерігаємо й за конструктом емоційно-ціннісного компонента – *ціннісне ставлення до себе*, із яким також позитивно корелюють усі конструкти поведінкового компонента: *конкретні дії стосовно себе* (0,134 при $p \leq 0,01$); *прагнення досягнення успіху* (0,094 при $p \leq 0,05$); *впевнена поведінка* (0,092 при $p \leq 0,05$); *постановка та реалізація цілей* (0,108 при $p \leq 0,01$). Отже, емоційні переживання щодо себе виступають регулятором власної поведінки та діяльності.

Аналіз даних також виявив важливі інтеркореляції. Так, усередині когнітивного компонента було встановлено значущі зв'язки між змінними: *розуміння сутності самоповаги* з повнотою уявлення про себе (0,126 при $p \leq 0,01$) та адекватною самооцінкою (0,126 при $p \leq 0,01$); *адекватна самооцінка* з уявленням про себе (0,097 при $p \leq 0,05$), вірою в ефективність власних дій (0,097 при $p \leq 0,05$) та здатністю до самопізнання в процесі взаємодії (0,093 при $p \leq 0,05$); *уявлення про себе* має позитивний зв'язок із вірою в ефективність власних дій (0,112 при $p \leq 0,01$) та здатністю до самопізнання в процесі

взаємодії (0,102 при $p \leq 0,05$).

Значущі інтеркореляційні зв'язки всередині емоційно-ціннісного компонента встановлені між змінними: *ціннісне ставлення до себе* з виявом позитивних емоцій та почуттів (0,128 при $p \leq 0,01$) та сенсоутворювальними мотивами життєвих установок щодо себе (0,132 при $p \leq 0,01$).

Усередині поведінкового компонента визначено значущі інтеркореляційні зв'язки між усіма конструктами: *конкретні дії стосовно себе* має позитивний зв'язок із прагненням досягнення успіху (0,095 при $p \leq 0,05$), впевненою поведінкою (0,117 при $p \leq 0,01$), постановкою та реалізацією цілей (0,105 при $p \leq 0,01$); *прагнення досягнення успіху* корелює із впевненою поведінкою (0,097 при $p \leq 0,05$), постановкою й реалізацією цілей (0,094 при $p \leq 0,05$), з конкретними діями стосовно себе (0,095 при $p \leq 0,05$), а також виявлено значущий зв'язок між *впевненою поведінкою* та постановкою й реалізацією цілей (0,092 при $p \leq 0,05$).

Наявність інтеркореляційного зв'язку між конструктами компонентної структури самоповаги може вказувати на їх інтегрованість і досить тісний взаємозв'язок у функціонуванні й формуванні самоповаги в студентському віці.

Визначена міцність кореляційних зв'язків між компонентами самоповаги дозволить нам (при розробці програми формувального експерименту) визначати вплив певної психологічної умови на компоненти самоповаги студентів.

Наступним етапом дослідження стало встановлення рівнів розвитку самоповаги в студентів закладів вищої освіти. Згідно з теоретично визначеними критеріями розвитку самоповаги в студентському віці та спираючись на якісні показники структурних компонентів досліджуваного особистісного утворення, було встановлено такі рівні самоповаги:

Високий рівень самоповаги в студентському віці характеризується розвиненим уявленням про себе, адекватним рівнем самооцінки, позитивним ставленням до себе, схильністю усвідомлювати себе носієм соціально бажаних

характеристик, інтересом до самого себе, безумовним прийняттям себе, прагненням до високої оцінки власних досягнень іншими, упевненістю в собі, незалежністю, здатністю розраховувати на власні сили у важких ситуаціях, високою активністю, товариськістю, реалістичним рівнем домагань, прагненням до поліпшення власних досягнень, до самовдосконалення, до розв'язання все більш складних завдань, до досягнення складних цілей.

Середній рівень – недостатньо повне уявлення про себе, нестійка самооцінка, середній рівень товариськості, очікування позитивного ставлення до себе від інших, прагнення до соціального схвалення, критичне ставлення до самого себе, спокійні емоційні реакції, пасивність, помірний рівень домагань, стабільність і успішність у розв'язанні кола завдань середньої складності, відсутність прагнення поліпшити власні досягнення та здібності й перейти до більш складних цілей.

Низький рівень – вказує на несформоване уявлення про себе, неадекватну самооцінку, незадоволеність власною поведінкою, низьким рівнем прийняття самого себе, відчуттям меншовартості, недостатність самоконтролю, нездатність дотримуватися прийнятої лінії поведінки, залежність від зовнішніх обставин і оцінок, висока тривожність, самозвинувачення; низький або нереалістично занижений рівень домагань, вибір занадто легких та простих цілей, зневіра у своїх силах, «комплекс неповноцінності».

Узагальнені результати дослідження самоповаги в студентському віці презентовано на рис. 2.16.

Як видно з гістограми, у 22,57% досліджуваних було діагностовано *високий рівень* самоповаги, який свідчить про повне розуміння цього утворення та розвинене уявлення про самого себе, безумовне прийняття себе, прагнення до високої оцінки власних досягнень іншими, упевненість у собі, незалежність у прийнятті рішень та їх реалізації. *Середній рівень* самоповаги встановлено в 52,86% респондентів, що виявляється в певній невизначеності в розумінні феномену самоповаги та недостатньо повному уявленні про себе, у прагненні до соціального схвалення. При цьому спостерігається нестабільність

взаємодії з іншими, критичне ставлення до самого себе. Натомість *низький рівень* самоповаги спостерігається у 24,57% студентів та не має стійких позитивних проявів. Це досліджувані з відчуттям малоцінності власної особистості, залежні від зовнішніх обставин і оцінок; їхні уявлення про себе мають запозичений характер; їм властивий низький або нереалістично занижений рівень домагань, вибір занадто легких та простих цілей.

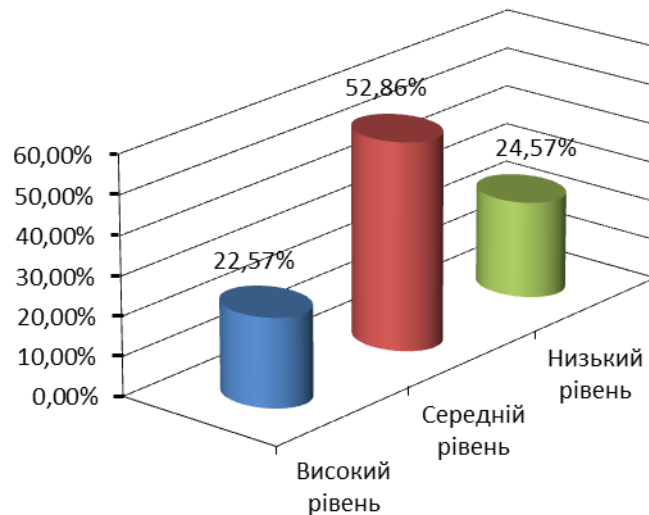


Рис. 2.16. Кількісні показники рівнів самоповаги в студентів закладів вищої освіти (у %)

Здобуті кількісні результати прояву самоповаги в студентському віці зумовили необхідність обґрунтування програми формульовального експерименту з урахуванням психологічних умов оптимізації цього психологічного явища.

Висновки до другого розділу

Для проведення емпіричного дослідження самоповаги в студентському віці було дібрано й апробовано психодіагностичний інструментарій; виокремлено критерії (усвідомлення себе носієм соціальних характеристик; суб'єктивізація ціннісного ставлення до себе, емоцій, почуттів і сенсоутворювальних мотивів як основи загальної життєвої установки щодо себе; здатність до незалежності та свободи в прийнятті рішень щодо себе та їх

реалізації) та конструкти самоповаги (розуміння сутності самоповаги; уявлення про себе; адекватна самооцінка; віра в ефективність власних дій; здатність до самопізнання в процесі взаємодії; ціннісне ставлення до себе; позитивні емоції та почуття; сенсоутворювальні мотиви життєвих установок щодо себе; конкретні дії стосовно себе; прагнення досягнення успіху; впевнена поведінка; постановка та реалізація цілей). Визначено якісні й кількісні показники та рівні їх розвитку (високий, середній, низький). У констатувальному експерименті взяло участь 350 студентів I – IV курсів.

У процесі реалізації констатувального етапу експерименту було вивчено компоненти самоповаги: когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий.

Дослідження когнітивного компонента самоповаги показало, що в студентів переважає середній рівень когнітивної усвідомленості. Зниження рівня зазначеного компонента структури самоповаги пояснюється нестійкою або заниженою самооцінкою, відсутністю єдності та згоди у взаємодії з іншими, переважанням негативних почуттів, що блокує процес самопізнання і внаслідок цього не сприяє розвитку особистості.

Результати дослідження емоційно-ціннісного компонента самоповаги дозволяють констатувати, що переважна більшість досліджуваних мають середній рівень його розвитку. Це означає, що для студентів характерне критичне ставлення до самих себе за беззаперечного прийняття себе, загальна життєва установка стосовно себе узгоджена з різними зовнішніми явищами й факторами, умовами й обставинами їхнього життя та діяльності.

Вивчення конструктів поведінкового компонента виявило найменшу кількість респондентів із низьким рівнем його розвитку порівняно з двома іншими. Це вказує на наявність позитивних зрушень у розвитку індивідуальної системи в прийнятті рішень щодо себе та їх реалізації.

Проведений кореляційний аналіз надав можливість виявити міцність взаємозв'язків між усіма конструктами компонентної структури самоповаги в студентському віці.

Спираючись на якісні показники структурних компонентів

досліджуваного особистісного утворення, ми визначили рівні прояву самоповаги в студентів закладів вищої освіти (високий, середній, низький). Аналіз результатів дослідження засвідчив, що більшість опитаних знаходиться на середньому рівні сформованості самоповаги, студенти прагнуть до глибшого самопізнання, відчувають позитивні емоції та почуття до себе, мають достатній рівень домагань, недостатню сформованість самооцінки й сенсоутворювальних мотивів, що заважає усвідомленню сильних та слабких сторін, їм складно самостійно здійснювати конкретні дії стосовно себе, що зрештою призводить до зниження самоповаги. Показники високого й низького рівнів за кількістю респондентів розподілилися майже рівномірно.

Результати констатувального експерименту свідчать про недостатній рівень розвитку самоповаги в студентському віці та необхідність розробки та впровадження практичних заходів цілеспрямованого впливу на формування зазначеного особистісного утворення у студентів закладів вищої освіти.

РОЗДІЛ 3.

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ САМОПОВАГИ У СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У третьому розділі представлено психологічну модель формування зазначеного особистісного утворення, обґрунтовано, розроблено та здійснено апробацію психологічної програми його формування у студентів закладів вищої освіти. Проаналізовано результати ефективності дотримання умов формування самоповаги в студентському віці. Надано практичні рекомендації щодо підвищення рівня самоповаги у студентів закладів вищої освіти для психологів та кураторів академічних груп.

3.1. Психологічна програма формування самоповаги у студентів закладів вищої освіти

Базовими для побудови психологічної моделі та програми формування самоповаги в студентському віці стали положення особистісно-орієнтованого виховання І. Бека про всебічне врахування індивідуальних потреб і можливостей особистості; розкриття та розвиток її потенціалу; створення умов для індивідуальної самореалізації, розвитку та саморозвитку особистісних якостей; повагу до особистості.

Особливістю цього підходу є орієнтація на людину як основну цінність, підтримка та розвиток її індивідуальності, спонукання до зародження особистісних смислів життя, стимулювання до самостійного розв'язання власних проблем. У рамках цього підходу акцентується увага на вільному та відповідальному самовираженні та усвідомленні себе особистістю, наголошується, що саморозвиток і самовизначення людини відбуваються в просторі позитивних переживань. Особистісний підхід полягає в створенні зовнішніх і внутрішніх умов для побудови індивідуальної траєкторії ціннісно-

сміслового самовизначення особистості, що виступає орієнтовною основою її свідомої поведінки в природному та соціокультурному світі.

Базові ідеї особистісно-орієнтованого підходу та визначені нами психологічні умови стали вихідними положеннями розробки психологічної моделі формування самоповаги у студентів закладів вищої освіти, яка дозволяє наочно представити динамічний аспект формування самоповаги, що виявляється у взаємозв'язку таких структурних елементів моделі: розвивальної роботи зі студентами, психологічних умов формування, структурних компонентів самоповаги (Рис.3.1).

Теоретичний аналіз проблеми формування самоповаги та результати власного емпіричного дослідження компонентів структури самоповаги в студентському віці показали, що розвиток зазначеного особистісного утворення має суперечливий характер та недостатню сформованість, тому виникає необхідність проведення цілеспрямованої психорозвивальної роботи з формування самоповаги саме на цьому віковому етапі.

Під час організації розвивальної роботи, спрямованої на формування самоповаги у студентів закладів вищої освіти ми спирались на основні психологічні напрями.

Когнітивно-поведінковий напрям, розглядає прояв вироблених в онтогенезі неадаптивних форм поведінки, які є результатом відповіді організму на дію зовнішнього середовища. За допомогою цілеспрямованої дії можна замінити менш привабливу модель поведінки на іншу, більш адаптивну [218]. Метою корекційного впливу в цьому напрямі є створення умов для навчання нових адаптивних форм поведінки, зокрема формування нових соціальних умінь, оволодіння психологічними прийомами саморегуляції, подолання шкідливих звичок, зняття стресу. Відповідно, основним методом стає формування навичок дії, основний акцент робиться не на рефлексії учасника з приводу дій, а на конкретних діях.

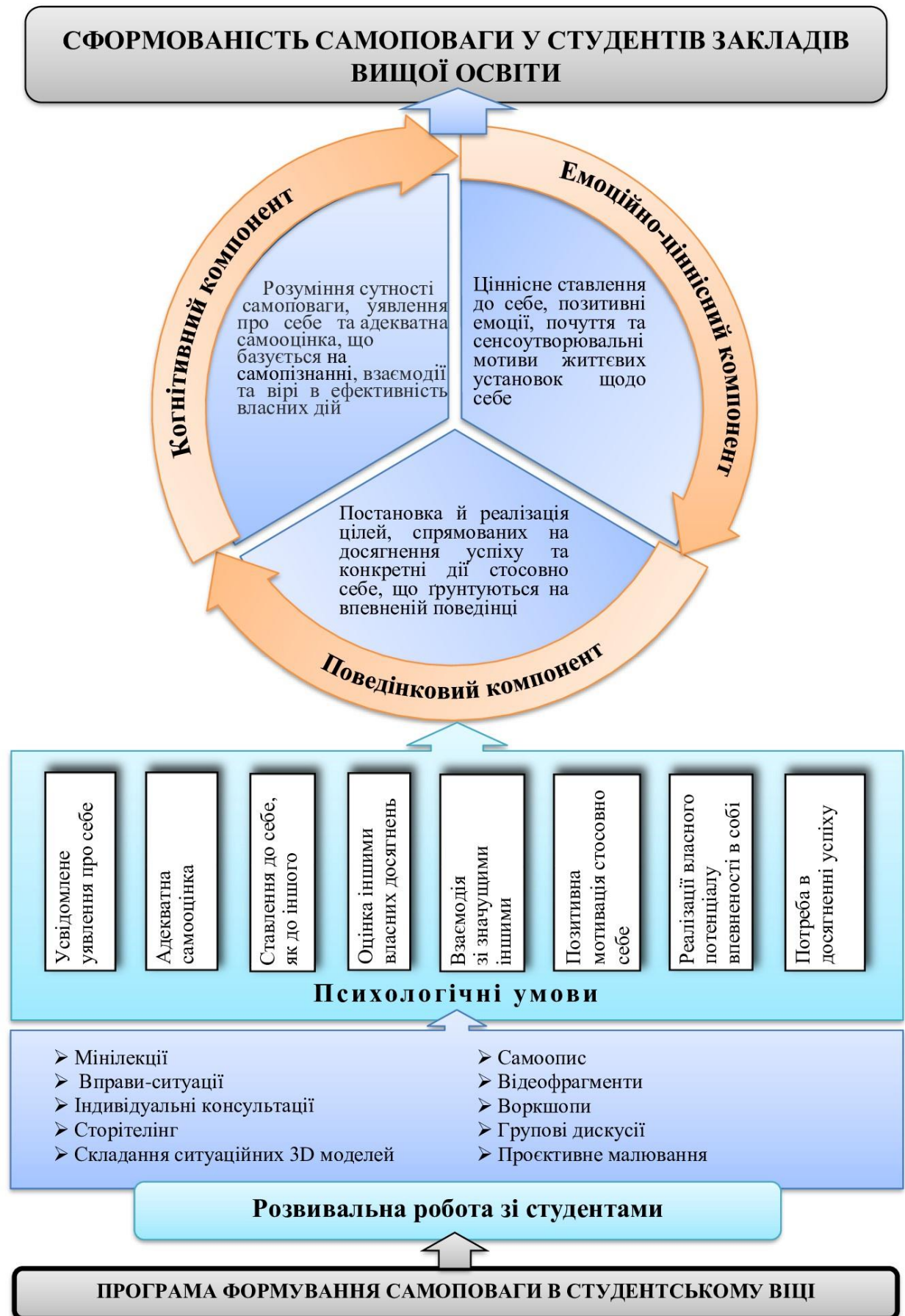


Рис.3.1 Психологічна модель формування самоповаги у студентів закладів вищої освіти

Аналітична психологія К. Юнга, З. Фрейда [180; 201] спирається на уявлення про існування несвідомої сфери особистості, яка є джерелом цілющих сил і розвитку індивідуальності. Розвиток особистості, що виявляється у зближенні свідомого і несвідомого, К. Юнг назвав індивідуацією, яка відбувається як усвідомлення раніше неусвідомлених потреб, прагнень, почуттів, подальше їх розщеплення на свідомі та несвідомі частини. Така диференціація частин психіки дозволяє людині подолати полярності, більш тонко сприймати світ і самовиражатися. Індивідуація ґрунтується на асиміляції індивідуального й колективного досвіду, внаслідок результату якого формуються баланс і цілісність особистості. Згідно з теоретичними положеннями, формування особистості відбувається протягом усього життя [176].

Психоаналітичні погляди знайшли відображення в методах арт-терапії, відповідно до яких кінцевий продукт творчості індивіда – будь-що намальоване олівцем, написане фарбами, виліплене або сконструйоване – розцінюється як вираження неусвідомлюваних процесів, що відбуваються в його психіці. Методи арт-терапії ґрунтуються на припущенні, що внутрішнє «Я» відображається у візуальних формах з того моменту, як тільки людина починає спонтанно писати фарбами, малювати чи ліпити. Вони «дають вихід внутрішнім конфліктам і сильним емоціям, полегшують терапевтичний процес, допомагають у інтерпретації символів, дисциплінують групу, сприяють підвищенню самооцінки учасників та їх здатності усвідомлювати власні почуття» [135, с. 230].

У контексті арт-терапії невербальною формою психологічного впливу є піскова терапія, де основний акцент робиться на творчому самовираженні учасника, завдяки якому на підсвідомо-символічному рівні відбувається відреагування внутрішньої напруги й пошук шляхів розвитку [51].

Найдавнішим психологічним і педагогічним методом є казкотерапія, основний принцип якої – цілісний розвиток особистості, турбота про душу,

зцілення казкою. Казкотерапія знижує високий рівень тривожності, різноманітні страхи, агресивність, адаптує до колективу. За її допомогою студент може усвідомити та проаналізувати власні проблеми, побачити шляхи їх розв'язання. Основне завдання казок – через казкові події показати учасникові ситуацію під іншим кутом зору, запропонувати альтернативні моделі поведінки. Роботу над казками можна розділити на роботу в групах та індивідуальну [78].

Досягти активізації внутрішніх ресурсів і потенціалу особистості, вплинути на розвиток самосвідомості студента, на думку А. Осипової [124], можливо завдяки метафорі, що є важливою складовою казкотерапії та провідним, ефективним і дієвим терапевтичним прийомом.

Логотерапія, яку заснував В. Франкл [179], розглядає прагнення людини до пошуку й реалізації сенсу життя, що є вродженою мотиваційною тенденцією, властивою всім людям. Вона має на меті допомогти учасникові в пошуках та усвідомленні прихованого сенсу власного життя через його аналіз. На відміну від психоаналізу, логотерапія не обмежується вивченням несвідомої динаміки і прагнень, а фокусується на духовних реаліях, зокрема потенційних сенсах учасника та його волі до сенсу [118]. За В. Франклом, існують такі способи здобуття сенсу: дії, спрямовані ззовні, наприклад, творча діяльність (цінності творчості); переживання, відчуття людини (цінності переживань і любові); певна особиста позиція стосовно долі й подій, які людина неспроможна змінити: невиліковна хвороба, невиправна втрата, термінальний стан, смерть.

Психосинтез, автором якого є Р. Асаджіолі [11], спрямований на встановлення контролю над різними елементами власної особистості, виявлення суперечностей у собі, самоусвідомлення після досягнення власного «Я». Його сутність полягає у формуванні чи перебудові особистості навколо нового центру, що дозволяє людині стати господарем власного життя, розвинути закладені здібності, виявити справжню духовну природу й

побудувати власну гармонійну, ефективну особистість.

У роботі з формування самоповаги в студентському віці ми використовували переважно індивідуальну та групову роботу з використанням таких методів і засобів:

- *Мінілекції* сприяли розкриттю сутності поняття “самоповага”, його структурних компонентів, особливостей розвитку.

- *Групова дискусія* – засіб організації спілкування членів групи, що дозволяє побачити проблему з різних сторін, уточнити взаємні позиції, що зменшило опір сприймання нової інформації. Використання цього методу дозволило навчити студентів аналізу реальних ситуацій, показати багатозначність можливих розв’язків більшості проблем, прищепити вміння слухати інших і взаємодіяти з ними [178].

- *Проективне малювання* є допоміжним методом групової роботи. Будучи формою самовираження, воно дає безмір інформації для діагностики та інтерпретації особистісних проблем і ситуації учасників. Це дозволяє працювати з несвідомими прагненнями й почуттями учасників, а також із думками, які вони не можуть висловити відкрито. Вправи спрямовані на розвиток і вдосконалення самооцінювання, сприймання емоційного стану та якостей інших людей [135].

- Під час написання *розповідей, казок* студенти мали можливість розкрити свій внутрішній та зовнішній світ, осмислити пережите, змодельовати майбутнє, навчитися сприймати себе справжніми, усвідомити себе й інших як неповторну індивідуальність. Мета – підведення учасників до усвідомлення власної внутрішньої сутності, цілісності й неповторності, до відчуття гармонії із собою і світом [124].

- Суть аналізу *проблемних ситуацій* полягає в тому, що з групою організовується обговорення певних ситуацій, які виникають у процесі спілкування. Аналізується поведінка всіх учасників ситуації, відшукуються альтернативні варіанти вчинків, визначаються найбільш оптимальні з них.

Аналіз ситуацій стимулює звернення до досвіду інших та прагнення до набування та накопичення власного досвіду розв'язання ситуацій [7].

- *Складання ситуаційних 3D моделей (піскова терапія)*. Це один із психокорекційних, розвивальних методів, спрямований на розв'язання особистісних проблем через роботу з образами особистого й колективного підсвідомого. Метод базується на поєднанні невербальної (процес побудови композиції) і вербальної (розповідь про готову композицію, сторітелінг, який розкриває зміст композиції) експресії клієнтів. За допомогою піскової терапії учасники досягають ефекту самоцілення за допомогою спонтанного творчого вираження змістів особистого й колективного підсвідомого. У результаті відбувається значне посилення здатності людини до саморозвитку [51].

- *Воркшоп* – прийом, основною відмінністю якого є висока інтенсивність групової взаємодії, активність і самостійність учасників, актуальний досвід та особисте переживання. Учасники використовують особистий досвід та знання і вміння з теми воркшопу, обмінюються ними з іншими учасниками заходу. Основні методи і прийоми – аналіз і розбір ситуацій, «мозковий штурм», виконання індивідуальних і групових вправ. Теоретичні «вкраплення» у вигляді лекцій застосовуються дуже рідко та в мінімальному обсязі, необхідному для повного висвітлення теми. Після закінчення воркшопу в групі формується певний інструментарій, модель поведінки в конкретній ситуації [144].

- Використання *відеофрагмента*, що є елементом кінотерапії, впливає на особистість через освітньо-виховну функцію мистецтва. Вона є своєрідною формою рефлексії щодо кіносюжету. Саме в розвитку цієї рефлексії й полягає освітній ефект. Вона є тонким і потужним інструментом для самодіагностики й корекції несвідомої сфери психіки. На сеансах кінотерапії учасники можуть, поєднуючи естетичне й інтелектуальне задоволення, розв'язувати особистісні завдання, використовуючи як стимульний матеріал шедеври кінокласики й сучасні кінофільми. І практично

будь-який фільм може стати поштовхом для пізнання себе та інших, а значить, до зміцнення, поліпшення себе і власного життя. Фільм – своєрідна метафора, що дозволяє побачити відображення певної життєвої ситуації, ніби збоку поглянути на власні труднощі. Розуміння змісту фільмів дозволяє учасникам переосмислювати власний внутрішній світ, розширювати можливості свідомості. Це творчий процес самопізнання, унаслідок якого виникає можливість переходу до свідомої корекції власних дій.

- Використання в програмі *індивідуальних консультацій* дало змогу студентам проаналізувати власну поведінку у взаємодії з іншими учасниками програми, дізнатися про прийоми емоційної підтримки, стати активними в процесі розв’язання проблем [156].

- *Самоопис* – прийом, який, з одного боку, є самопрезентацією в спілкуванні (хоча й опосередкованому, через текст); з іншого боку, відображає змістовні й формальні аспекти самосвідомості й самоствавлення. Людина усвідомлює себе, споглядає й оцінює за допомогою мовлення. Отже, студенти мають можливість висловити основні характеристики звичного самосприйняття й саморозуміння, де останнє – це завжди мовленнєва ситуація, оскільки саморозуміння не може не спиратися на мовлення, на певне словесне визначення (самоопис). Отже, від властивостей мовлення як засобу самовизначення, від якості самоопису буде залежати рівень саморозуміння й повнота усвідомлення студентом себе, власного психічного досвіду. Текст самоопису – це вербальна презентація сформованих уявлень про себе і ставлення до себе. З цього випливає, що в самоописі повинні проявитися характерні стильові й мовленнєві особливості, відмінності в комунікативних установках, експресивності, структурі уявлень про себе [138].

Центральним елементом психологічної програми з формування самоповаги у студентів ми визначаємо психологічні умови, які мають бути реалізовані в позанавчальній роботі закладів вищої освіти. Визначені на основі теоретичного аналізу психологічних характеристик самоповаги психологічні

умови узгоджуються зі структурою зазначеного особистісного утворення в студентському віці.

Так, умови *усвідомлене уявлення про себе та адекватна самооцінка* узгоджуються з когнітивним компонентом, конструктами якого є розуміння сутності самоповаги, уявлення про себе та адекватна самооцінка, що базується на самопізнанні та взаємодії й вірі в ефективність власних дій.

Наступні умови – *ставлення до себе, як до іншого, оцінка іншими власних досягнень, взаємодія зі значущими іншими та позитивна мотивація стосовно себе* узгоджуються з емоційно-ціннісним компонентом, конструктами котрого є ціннісне ставлення до себе, позитивні емоції, почуття та сенсоутворювальні мотиви життєвих установок щодо себе.

Умови *реалізація власного потенціалу впевненості в собі й потреба в досягненні успіху* узгоджуються з поведінковим компонентом, конструктами якого є постановка та реалізація цілей, спрямованих на досягнення успіху та конкретні дії стосовно себе, які ґрунтуються на впевненій поведінці [107].

Здійснення психологічної програми формування самоповаги у студентів закладів вищої освіти передбачає, що всі умови формування самоповаги в студентському віці є взаємопов'язаними, взаємозалежними та взаємозумовленими.

Програма розвивальної роботи, що запропонована відповідно до моделі формування самоповаги особистості в студентському віці, спрямована на гармонізацію когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів самоповаги з урахуванням психологічних умов її формування в студентському віці та передбачає експериментальну перевірку її ефективності [107].

Ми припустили, що реалізація цієї програми сприятиме розвиткові в студентів чітких уявлень про себе, формуванню сталої самооцінки, активізації позитивного ціннісного ставлення до себе, усвідомленню сенсоутворювальних мотивів стосовно власного життя, актуалізації готовності до реалізації власного потенціалу в діях щодо самого себе.

Мета програми полягає в систематичному й цілеспрямованому впливі на структурні компоненти досліджуваного феномену шляхом створення та реалізації теоретично визначених психологічних умов.

Основними завданнями програми є:

- формування у студентів теоретичних уявлень про самоповагу та її структурні компоненти;
- усвідомлення значущості сформованості високого рівня самоповаги саме в студентському віці;
- сформованість ціннісного ставлення до себе;
- реалізація власного потенціалу та потреби в досягненні успіху.

Розвивальна робота з формування самоповаги в студентському віці здійснювалася протягом навчального року на вибірці студентів (N=40) та вміщувала 24 заняття один раз на тиждень тривалістю 120 хвилин кожне (загальний обсяг – 48 годин).

Завдання для розвивальної роботи добиралися з різних джерел [7; 51; 58; 68; 78; 108; 144; 146; 165; 177; 178; 194; 195; 228]. Більшість вправ і технік, що використовувалися в роботі зі студентами, було модифіковано з урахуванням віку досліджуваних та визначених психологічних умов формування особистісного утворення.

Розглянемо послідовність та особливість упровадження розробленої нами програми розвивальної роботи. Програма складається з 4 модулів: 1) «Формування навичок саморефлексії та самопізнання»; 2) «Формування уявлення про самого себе та самооцінки на основі накопиченого досвіду спілкування»; 3) «Формування загальної позитивної життєвої установки»; 4) «Формування потреби в досягненні успіху та вміння реалізовувати власний потенціал». Кожен модуль містить мету, завдання, змістовий аспект: теоретичну та практичну частини.

Кожне заняття є логічним продовженням попереднього та створює підґрунтя для наступного, при цьому кожне спрямоване на розв'язання

окремих специфічних завдань, зумовлених загальною метою та завданнями психологічної програми, для досягнення яких застосовуються різноманітні методичні прийоми та техніки.

Структура кожного заняття розвивальної роботи складається з початкового, основного й завершального етапів.

Початковий етап заняття передбачає створення атмосфери творчості та довіри в групі, формування готовності до заняття. За допомогою початкового етапу, ми спрямовуємо учасників на плідну й ефективну роботу, використовуючи вправи-розминки.

Основний етап заняття передбачає використання різноманітних форм і методів активності: наприклад, опанування теоретичного матеріалу з конкретної теми (мінілекція з візуальним супроводом), участь у групових дискусіях, моделювання ситуацій, сторітелінг, розповіді, використання відеофрагментів, складання ситуаційних 3D моделей, виконання творчих завдань тощо.

На завершальному етапі роботи важливим є зворотній зв'язок від усіх учасників тренінгу та підбиття підсумків, тож ми використовували різноманітні вправи, спрямовані на отримання рефлексії.

Зупинимося більш детально на аналізі кожного модуля програми формування самоповаги в студентському віці, включаючи висловлені думки учасників цього тренінгу.

МОДУЛЬ 1

Мета: формування навичок саморефлексії та самопізнання.

Завдання:

1. Створити активну творчу атмосферу й позитивний настрій у групі;
2. Залучити учасників до групової взаємодії;
3. Формувати вміння самопрезентації.

Перший етап саморозкриття здійснювався на двох заняттях, метою яких було налагодження психологічного контакту, створення позитивної мотивації

в групі; розвиток навичок саморефлексії та самопізнання, створення оптимальних умов для саморозкриття студентів.

На першому занятті було проведено шеринг, метою якого було знайомство: кожен з учасників тренінгу повинен був назвати власне ім'я та графічно презентувати розповідь про себе; також відбувалося обговорення правил групової роботи. Кожне правило було розглянуто та прийнято групою, до основних правил були включені: конфіденційність, спілкування за принципом «тут і тепер», звертання один до одного тільки на ім'я, щирість у спілкуванні, говорити по одному, за бажання висловитися – піднести руку.

Далі кожне наступне заняття розпочиналося зі стартового шерінгу та завершувалося заключним. При стартовому ставилося питання «Який Ваш настрій? Чи є щось, що Ви хочете розповісти групі?», і всі до одного учасники мали можливість висловити всі свої думки. Далі відбувалося активне налаштування групи на міжособистісну взаємодію. Студенти вже на самому початку роботи в групі мають можливість бути почутими, поділитися власними переживаннями й очікуваннями.

Заключний шеринг проводився для того, щоб підвести підсумки заняття. Учасникам необхідно було відповісти на запитання «Чи сподобалося Вам сьогоднішнє заняття?», «Що нового про себе Ви дізналися?», «Яка вправа сподобалося найбільше?», «Що не сподобалося?». Відповідаючи на питання, студенти мимоволі виокремлювали щось важливе для них особисто та структурували інформацію та досвід. Проговорювання студентами власних емоцій і відчуттів ставало поштовхом для індивідуальної роботи над власними проблемами, які пов'язані з безумовним прийняттям себе.

При проведенні занять першого модуля варто піклуватися про створення атмосфери відкритості та спонтанності, де кожен учасник може поділитися власними почуттями й особистим досвідом без побоювань бути засудженим або неприйнятим однолітками. Важливо й надалі зберігати атмосферу доброзичливості.

Структуру модуля наведено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Модуль 1. Формування навичок саморефлексії та самопізнання

№п/п	Структура занять	Тривалість (хв.)
<i>Заняття 1. Знайомство, налагодження психологічного контакту, створення позитивної мотивації в групі</i>		
1	Вступне слово. Повідомлення мети заняття	5
2	Вправа «Най-най мій плакат»	20
3	Принципи роботи групи	10
4	Вправа «Вертушка першого враження»	15
5	Вправа «Ми схожі»	15
6	Вправа «Автопортрет»	15
7	Вправа «Єдність»	15
8	Вправа «Позиція»	15
9	Завершальна рефлексія	10
<i>Заняття 2. Розвиток навичок саморефлексії та самопізнання</i>		
1	Вступне слово. Повідомлення мети заняття	5
2	Вправа «Долоні»	10
3	Вправа «Калейдоскоп»	10
4	Вправа «Чим би я був»	15
5	Вправа «Мій сусід ліворуч»	15
6	Вправа «Як ми бачимо один одного»	15
7	Вправа «Без маски»	20
8	Вправа «Інтерв'ю»	20
9	Завершальна рефлексія	10

МОДУЛЬ 2

Мета: формування уявлення про самого себе й самооцінки на основі накопиченого досвіду спілкування.

Завдання:

1. Діагностувати самооцінку учасників;
2. Розширити уявлення про самого себе;
3. Сприяти усвідомленню учасниками власних позитивних якостей;
4. Заохочувати вміння говорити й вислуховувати компліменти.

Другий модуль – це 5 занять, спрямованих на усвідомлення феномену

самоповаги, його компонентів та проявів; аналіз власного досвіду спілкування та власної ролі в соціумі; формування здатності об'єктивної оцінки власного «Я»; розширення уявлення про себе. Він розпочинався з мінілекції про самооцінку, що дало змогу активізувати знання учасників і розширити власне уявлення про самооцінку за допомогою діагностики та тренінгових вправ. Під час проходження занять другого модуля студенти зацікавлено виконували різні вправи.

«Я очима інших». Основна мета – розвиток уміння розуміти інших. Кожен учасник повинен був обрати з колоди метафоричних карт «Тотемні тварини» ту, яка йому подобається, розділити аркуш паперу навпіл і передати по колу учасникам, де вони повинні були написати позитивні й негативні якості цієї тварини. Коли аркуш повертався до свого учасника, обговорювали отримані якості. Більшість учасників була задоволена й погоджувалася з тими характеристиками, якими наділила їх група. Але були й ті, хто залишилися незгодні. Наприклад, Аліна П. (19,6 р.) на питання: «Які якості цієї тварини властиві, як це відрізняється від Вашої думки?» відповіла: «Я не згодна, що вовк агресивна та недружня тварина!»; Марія В. (18,11 р.) на це ж запитання відповіла: «Я не вважаю, що богомол – огидна комаха, я її дуже люблю, бо це моя улюблена комаха з дитинства».

Наступна вправа «Дружня рука», що мала сформувати довірливу атмосферу в групі. Треба було підійти до учасників, які сидять із заплющеними очима й покласти руки на плечі того, кому захочеться. Більшості учасників сподобалася вправа, їм було приємно відчувати дотики інших, але були й ті, хто не хотів, щоб до них доторкалися, бо навіть підстрибували з переляку. У цьому випадку учасник розплющував очі, і ту ж процедуру проводили з розплющеними очима. Зрештою учасник «виходив» на усвідомлення того, що, коли ми відчуваємо щодо людини негатив, то будь-які її дії сприйматимуться негативно, навіть якщо пропонується дружня рука. Але ж ця людина підходила до вас з добрими намірами.

Вправа «Який я?» спрямована на розвиток уміння бачити в людях

відмінні риси й адекватно приймати думку інших про себе. Кожен учасник прикріплював аркуш паперу на спину, у кутку аркуша малював значок: якщо він хотів дізнатися про свої недоліки, то ставив хрестик, якщо тільки про достоїнства сонечко. Учасники писали на аркуші відповіді на питання: яка ця людина у взаєминах з іншими, який у неї характер, чи вміє вона домагатися поставлених цілей. Після завершення роботи учасники висловлювались по-різному, переважно позитивно щодо того, наскільки складно було приймати думку інших і давати власну оцінку іншому учасникові. Наприклад, Катерина С. (20,2 р.) відповіла: «Мені було дуже легко приймати думки інших щодо себе, однак оцінювати учасника було дуже складно, адже я не люблю давати оцінки людям за їхні вчинки, взаємини з іншими людьми чи їхній характер». Анастасія М. (19,0 р.) відповіла: «А мені навпаки: я хоча і намалювала хрестик, але я дуже боялась дізнатися про свої недоліки. Я вважала, що в мене їх набагато менше. А ось оцінювати інших мені сподобалось, адже я писала тільки позитивне».

З учасниками обговорювали, чи потрібно знати про свої недоліки, приймати оцінку себе збоку, хоч і негативну. Учасники дійшли до усвідомлення того, що критика допомагає переглянути людині власну поведінку та змінити щось у собі, адже людина не завжди може бачити власні недоліки, які заважають їй продуктивно спілкуватися й жити з іншими.

Вправа «Я в променях Сонця» була спрямована на формування усвідомленого розуміння власної цінності. Кожен отримує аркуш А4 та малює Сонце в такий спосіб: у кружечку потрібно писати власне ім'я чи намалювати себе. Біля кожного променя треба писати щось хороше про себе якомога більше. Після закінчення роботи учасники демонстрували своє сонечко іншим. Звісно, не кожен учасник міг написати багато про себе, у цьому допомагала група, яка намагалася доповнити – додати написи в інші промінці. Потім учасники пояснювали, де саме проявляється певна якість. Вправа дала усвідомлення учасникам того, що любити себе – не означає весь час гладити себе по голівці й усе пробачати. Любити себе – означає розуміти власні

слабкості та недоліки й навіть огидні риси, щоб мати сили їх подолати, стати кращими, сильнішими, більш незалежними.

Найбільш цікавою виявилася вправа «Моє ідеальне та реальне «Я», метою якою була допомога учасникам у розумінні власного внутрішнього світу та визначення «зони зростання». Учасники отримували по 2 аркуші паперу А 4. На одному вони намалювали своє ідеальне «Я», на другому – реальне «Я», потім визначили зони власного зростання, тобто те, що можна зробити вже сьогодні, аби наблизитися до власного ідеального «Я». У кінці учасники презентували результати роботи, розповідаючи про малюнки й ділячись кроками, які можна зробити для власного зростання, наприклад, Ілля А. (20,2 р.): «Я можу вже сьогодні спробувати виділити час для свого хобі»; Марія Т. (20,9 р.): «Я можу вже сьогодні розпочати пошуки он-лайн курсу для вивчення англійської мови»; Поліна Т. (19,6 р.): «Я можу вже сьогодні купити газету, розпитати в друзів і почати пошуки роботи».

Ця вправа дуже сподобалась учасникам, оскільки наглядно продемонструвала, що потрібно лише повірити в себе, зробити перший крок до змін, як відкриється для них безліч можливостей і ресурсів, які вони раніше не використовували.

Структуру другого модуля подано в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Модуль 2. Формування уявлення про самого себе й самооцінки на основі накопиченого досвіду спілкування

№п/п	Структура занять	Тривалість (хв.)
<i>Заняття 1. Усвідомлення феномену самоповаги, його компонентів та проявів у себе</i>		
1	Вступне слово. Повідомлення мети заняття.	5
2	Мінілекція	15
3	Вправа «ЦЕ Я»	20
4	Вправа «У якому я колі?»	10
5	Вправа «Мої сильні і слабкі якості»	20
6	Вправа «Я очима інших»	20
7	Вправа «Дружня рука»	20
8	Завершальна рефлексія	10

<i>Заняття 2. Аналіз власного досвіду спілкування</i>		
1	Вступне слово. Повідомлення мети заняття.	5
2	Вправа «Порожнє місце»	15
3	Вправа «Друг для друга»	20
4	Вправа «Кажу, що бачу»	20
5	Вправа «Асоціації»	25
6	Вправа «Три дії за три хвилини»	25
7	Завершальна рефлексія	10
<i>Заняття 3. Усвідомлення власної ролі в соціумі</i>		
1	Вступне слово. Повідомлення мети заняття.	5
2	Вправа «Посидьте так, як сидить...»	10
3	Вправа «Який я?»	20
4	Вправа «Безлюдний острів»	25
5	Вправа «Мої досягнення»	20
6	Вправа «Контраргументи»	15
7	Вправа «Побажання один одному»	15
8	Завершальна рефлексія	10
<i>Заняття 4. Формування здатності об'єктивної оцінки власного «Я»</i>		
1	Вступне слово. Повідомлення мети заняття	5
2	Вправа «Символ ефективного спілкування»	15
3	Вправа «Хто похвалить себе краще за всіх, або пам'ятка на чорний день»	15
4	Вправа «Я в променях Сонця»	20
5	Вправа «Моє ідеальне та реальне «Я»»	25
6	Вправа «Історія»	25
7	Завершальна рефлексія	15
<i>Заняття 5. Розширення уявлення про самого себе</i>		
1	Вступне слово. Повідомлення мети заняття.	5
2	Вправа «Я з різних позицій»	30
3	Вправа «Діалог із собою»	30
4	Вправа «Історія»	30
5	Завершальна рефлексія	15

МОДУЛЬ 3

Мета: формування загальної позитивної життєвої установки.

Завдання модуля:

1. Залучення учасників до внутрішньогрупової взаємодії;
2. Формування емоційно-ціннісного ставлення до себе;
3. Сприяння розвитку сенсоутворювальних мотивів як загальної

установки на себе.

Третій модуль включає 10 занять, спрямованих на формування позитивної взаємодії в просторі міжособистісних відносин; розвиток позитивного ставлення до себе та інших, творчого підходу до життя; допомогу в усвідомленні характеру взаємодії із значущими іншими; формування впевненості в собі; сприяння прагненню учасників отримувати позитивну оцінку їхніх досягнень іншими; усвідомлення цінності власної особистості як основи життєвої перспективи; формування позитивного самоствавлення; підвищення рівня позитивної мотивації; формування уявлення про власні можливості, усвідомлення власних прагнень і бажань.

Модуль розпочинається з мінілекції про самоповагу, що дало змогу активізувати знання учасників і розширити уявлення про самоповагу. Розглянемо більш детально кілька яскравих вправ з третього модуля. Так, вправа «Подорож-казка» спрямована на виявлення життєвої перспективи. Перед початком завдання учасникам давалась інструкція: «Згадайте будь-які казки, які Ви колись чули або читали. Згадайте, які в них можуть відбуватися події, хто може бути персонажем, чим чарівні казки відрізняються від побутових. Спробуйте придумати й розповісти свою казку на тему подорожі». Кожен учасник за необхідності обирав з колоди метафоричних асоціативних карт стільки зображень, скільки йому потрібно. Майже всі учасники, почувши про завдання, запевняли про нездатність складати казки, але скласти казкову історію змогли всі. Розрізнялися складені історії ступенем фантазійності-реалістичності, наявністю або відсутністю бажання або наміру вийти за рамки буденності. Частина учасників відчувала збентеженість під час розповіді казки, вважаючи що їхня історія недостатньо цікава, оригінальна або глибока.

Підводячи підсумки, можна сказати, що студенти з середнім рівнем самоповаги з кількох варіантів шляху обирають один і дотримуються аж до фіналу малюнкових зображень життєвого шляху. Тенденція реалізувати в казці кілька варіантів життєвого шляху простежується у студентів із високим рівнем самоповаги. Це можна пояснити схильністю до розширення варіативності життєвої лінії та великим ступенем довіри до себе і власних

виборів. Повернення казкового героя на початок шляху як варіант фіналу історії обирали студенти з низьким рівнем самоповаги. Це може свідчити про більшу значущість теперішнього місця як «місця сили» для особистості з дефіцитом самоповаги. Ця вправа дала можливість студентам переосмислити все те, що відбулося в їхньому житті, й через казкову метафору побачити напрям майбутніх подій.

Наступна вправа – «Ми різні» – мала на меті розвиток усвідомлення учасниками власної унікальності й несхожості з іншими.

Учасники мали взяти аркуш, скласти його вдвоє, відірвати верхній правий куточок, і так треба було зробити ще двічі. Потім учасники розгортали аркуші й коментували, на що саме їхній аркуш схожий. Хоча учасники робили все однаково, проте не знайшлося двох однакових. На запитання: «Якщо хтось надірвав аркуш не так, як Ви, чи означає це, що це погана людина?» Аліна П. (19,6 р.) відповіла: «Ні, це зовсім не свідчить про ті якості людини, адже хоча інструкція й була одна для всіх, однак ми всі різні, виховувались та росли в різних сім'ях, у кожного власний соціальний статус». На питання: «А чи буває так, що ми вважаємо людину доброю чи поганою залежно від того, робить вона так, як ми, чи інакше?» Марія Т. (20,9 р.) відповіла: «Звісно, так! Адже я поводжусь з людьми добре і хочу, щоб і до мене ставились так само, і не розумію, чому моє уявлення про життя не збігається з думками інших». Отже, ця вправа засвідчує, наскільки люди можуть бути різними, приймаючи однакові правила. Треба завжди пам'ятати про власну унікальність, та не забувати про унікальність людей, які нас оточують, і приймати їх такими, якими вони є. Наступна вправа – «Співпраця» – була спрямована на усвідомлення власної ролі у взаємодії з іншими. Учасники поєднувалися в пари та сідали за стіл, на якому були розкладені матеріали (клей, кольоровий картон і папір, дрiт, 2 – 3 шматки пластиліну різних кольорів, ножиці). Кожна пара мала представити на суд групи результат спільної творчості. Що це за доробок – вирішувала сама команда й давала назву отриманому. Важливо, щоб у творчому акті брав участь кожен з партнерів, щоб рішення ухвалювалися колегіально, а в роботі були використані абсолютно всі запропоновані

матеріали. Основна мета – показати учасникам, що вмілого подолання труднощів треба вчитися. На запитання щодо ролі кожного в цьому процесі Євгенія С. (19,11 р.) відповіла: «Я завжди виявляю ініціативу та виконую провідну роль. Люблю, щоб усе було під контролем». На те ж запитання Ганна Д. (19,8 р.) відповіла: «Я в різних ситуаціях веду себе по-різному; де мені важливо відстояти власну думку, там я виконую головну роль; де мені неважливо, наприклад, як зараз, я можу виконувати те, що мені говорить партнер, адже від того, що ми робили, не вирішувалась моя доля». На питання «Наскільки ситуація гри аналогічна життєвій ситуації?» Володимир І. (19,5 р.) відповів: «Для мене гра дуже показова, адже завдяки їй я зміг подивитись на взаємодію з іншими ніби збоку, зробив висновки стосовно того, що саме через натиск, я й викликаю в людини обурення та роздратування».

Вправа «Всесвіт мого «Я» була спрямована на усвідомлення системи особистісних цінностей. Учасники малювали в центрі аркуша невелике коло й позначали його великою літерою «Я». Потім навколо нього малювали 8 кіл – одне навколо іншого, як орбіти планет навколо Сонця. Кожна орбіта – це сфера їхнього життя, сім'я, хобі, захоплення, друзі, розваги, подорожі, кар'єра, здоров'я, навчання. Для кожного кола обирали окремий колір і називали кожну орбіту відповідно до списку, однак порядок визначали кожен індивідуально: найближче знаходилась орбіта, яка зараз для кожного учасника важливіша, потім друга за важливістю, остання – найменш важлива зі списку. На кожній орбіті малювали планети й підписували їх особистісними якостями, що допоможуть учасникам саме в цій сфері. На запитання: «Що ви зрозуміли для себе, виконуючи цю вправу?», Катерина С. (20,2 р.) відповіла: «Я зрозуміла, що для сфери кар'єра мені бракує ділових якостей». На питання: «Чи важко Вам було визначити порядок цінностей?» Марія В. (18,11 р.) відповіла: «Мені було дуже важко визначитися, що для мене важливіше: захоплення чи кар'єра. Іноді дуже важко відокремити одне від іншого, адже все в нашому житті важливе».

Наступна вправа, яка запам'яталася багатьом учасникам, – «Я і моя мета» – спрямована на мотивацію й самоаналіз. У ній ми використовували

такий метод піскової терапії, який дав змогу змодельовати й побачити ситуацію з різних боків. Учасникам було запропоновано розділити (по вертикалі) простір пісочниці на три рівні частини. Потім із фольги вони створювали скульптуру «Я і моя мета» та розміщували її в центрі пісочниці. Далі за допомогою метафоричних асоціативних карт з'ясовували: «Які переживання були пов'язані з минулим, не давали просуватися до мети?» Аліна К. (20,4 р.) відповіла: «Недостатній рівень знань», Анастасія Ф. (19,1 р.): «Невіра батьків у мене». Серед карт учасники обирали по дві, клали їх на стіл перед собою ліворуч і мали з'ясувати, які переживання, пов'язані з майбутнім, не дають просуватися до мети. За допомогою карт, які лежали перед кожним учасником ліворуч, треба було описувати асоціації, які виникали, після чого прописували на окремих маленьких аркушках паперу ті чинники, які заважають, наприклад: «Страх образити батьків», «Страх не виправдати надій», «Невіра у власні сили». Записки розкладалися в пісочниці з лівого боку. Таким же чином учасники обирали ще дві карти і з'ясовували, які переживання, пов'язані з теперішнім, не дають просуватися до мети. Ці карти учасники клали праворуч та, аналізуючи асоціації, робили відповідні записи й розкладали їх праворуч у пісочниці, наприклад: «невизначеність», «нестабільність у завтрашньому дні», «не знаю, де буду жити та що робитиму». Наступний етап – кожному учасникові ставилось питання: «Як відчувається його скульптура в оточенні перешкод?». Більшість студентів відповіла, що скульптурі дуже некомфортно. Далі учасникам пропонувалось покласти руки на дві вертикальні лінії, окреслені в пісочниці, і розвести їх у сторони: таким чином вони прибирали перешкоди з обох сторін. На завершальному етапі ведучий пропонував обрати з карт дві, які дадуть відповідь на запитання: «Які реальні кроки до власної мети я повинен зробити сьогодні?». Наприклад, «опанувати власний страх», «написати резюме й розіслати на підприємства», «записатися на курси англійської мови». Проаналізувавши карти, кожен учасник записував власні дії на папері й розміщував у центрі пісочниці біля скульптури.

Структура третього модуля наведена в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Модуль 3. Формування загальної позитивної життєвої установки

№п/п	Структура занять	Тривалість (хв.)
<i>Заняття 1. Формування позитивної взаємодії в просторі міжособистісних відносин</i>		
1	Вступне слово. Повідомлення мети заняття	5
2	Вправа «Побажання один одному»	20
3	Вправа «Два аркуші навпіл»	25
4	Вправа «Подорож-казка»	40
5	Вправа «Рахунок до десяти»	15
6	Завершальна рефлексія	15
<i>Заняття 2. Розвиток позитивного ставлення до себе та інших</i>		
1	Вступне слово. Повідомлення мети заняття	5
2	Вправа «Позитивна відкритість щодо себе»	15
3	Вправа «Я та мій життєвий шлях»	30
4	Вправа «Невідомі світи»	60
5	Завершальна рефлексія	10
<i>Заняття 3. Розвиток творчого підходу до життя</i>		
1	Вступне слово. Повідомлення мети заняття	5
2	Вправа «Групова машина»	15
3	Вправа «Ми різні»	20
4	Вправа «Фея»	45
5	Вправа «Малюнок по колу»	20
6	Завершальна рефлексія	15
<i>Заняття 4. Допомога в усвідомленні характеру взаємодії із значущими іншими</i>		
1	Вступне слово. Повідомлення мети заняття	5
2	Вправа «Атоми»	10
3	Мінілекція «Драматичний трикутник»	25
4	Вправа «Вінні-Пух в гостях у Кролика»	30
5	Вправа «Визначення власної ролі»	35
6	Завершальна рефлексія	15
<i>Заняття 5. Формування впевненої поведінки</i>		
1	Вступне слово. Повідомлення мети заняття	5
2	Вправа «Ніж та масло»	15
3	Вправа «Презентація героїв»	25
4	Вправа «Проблеми героїв»	30
5	Вправа «ВУХА – НІС»	30
6	Завершальна рефлексія	15

<i>Заняття 6. Сприяння прагненню учасників отримати позитивну оцінку їхніх досягнень іншими</i>		
1	Вступне слово. Повідомлення мети заняття	5
2	Вправа «Плутанина»	20
3	Вправа «Основна тема»	20
4	Вправа «Співпраця»	35
5	Вправа «Попрошу в подарунок»	25
6	Завершальна рефлексія	15
<i>Заняття 7. Усвідомлення студентами цінності власної особистості</i>		
1	Вступне слово. Повідомлення мети заняття	5
2	Вправа «Самопрезентація»	20
3	Вправа «Всесвіт мого «Я»	25
4	Вправа «Мішок щастя»	20
5	Вправа «Я вмю, я можу!»	20
6	Вправа «Машина часу»	20
7	Завершальна рефлексія	10
<i>Заняття 8. Формування позитивного самоствавлення</i>		
1	Вступне слово. Повідомлення мети заняття	5
2	Вправа «Два списки»	15
3	Вправа «До і після»	35
4	Вправа «Я і моя мета»	50
5	Завершальна рефлексія	15
<i>Заняття 9. Підвищення рівня позитивної мотивації</i>		
1	Вступне слово. Повідомлення мети заняття	10
2	Вправа «Компліменти»	15
3	Вправа «Обмін думками»	25
4	Вправа «Аукціон»	25
5	Вправа «Pro – contra аргументи».	20
6	Вправа «Співбесіда»	25
7	Завершальна рефлексія	10
<i>Заняття 10. Формування уявлення про власні можливості, усвідомлення прагнень і бажань</i>		
1	Вступне слово. Повідомлення мети заняття.	5
2	Вправа «Яким я бачу себе сьогодні»	25
3	Вправа «Що я думаю про себе»	30
4	Вправа «Прислів'я»	25
5	Вправа «Мої досягнення»	25
6	Завершальна рефлексія	10

МОДУЛЬ 4

Мета модуля: формування потреби в досягненні успіху та вміння реалізовувати власний потенціал.

Завдання модуля:

1. Сприяння усвідомленню власного потенціалу як запоруки життєвого успіху.
2. Формування навички впевненої поведінки й установки на успіх.
3. Розширення уявлення про цілепокладання та сприяння вибудові конкретних цілей щодо перспектив власного життя.

Останній модуль включає 7 занять, які спрямовані на сприяння усвідомлення власного потенціалу; розвиток навичок впевненої поведінки; формування установки на успіх і відповідальності за власні дії; розвиток вміння планувати власні справи, ставити реально здійсненні цілі й досягати їх; розширення уявлення учасників про цілепокладання та сприяння побудові ними конкретних цілей щодо перспектив власного життя; виявлення й розвиток сильних сторін особистості як запоруки життєвого успіху. Розглянемо кілька вправ цього модуля.

Вправа «Коло впевненості» спрямована на створення умов для учасників, які під час її виконання відчули себе сильними й успішними. Завданням було уявити невидиме коло діаметром близько 60 см на підлозі на відстані декілька півметра від себе. Потім учасники заходили в уявне коло та згадували той прекрасний час, коли вони були «на вершині успіху». Загалом вправа дуже сподобалась учасникам, адже ми рідко згадуємо власні звершення для того, щоб піти далі для досягнення своїх цілей, бо частіше запам'ятовується поганий досвід, і це призводить до того, що людина стає непевною в собі, гальмує на своєму шляху. Після вправи пропонується декілька питань для обговорення: «Як Ви почувалися в колі?», «Чи були ситуації в житті, де б Вам хотілося почуватися такими ж упевненими, сильними й успішними?», «Що заважало Вам почуватися такими?», «Якщо уявити, що Ви були такими сильними, успішними і впевненими в собі, якими

Ви відчули себе під час виконання вправи, то у важливих, але болісних для Вас ситуаціях що б змінилось?». На питання «Якими Ви були в цьому колі?» Володимир І. (19,5 р.) відповів: «Почувався впевнено, адже я уявив ситуації, коли проявляються мої найкращі здібності, а їх виявилось чимало». На запитання «Що ж заважало відчувати себе такими?» Аліна П. (19,6 р.) відповіла: «Дуже рідко замислююся над своїми успішними справами. Завдяки вправі переосмислила бачення ситуації; виявилось, що в мене було дуже багато ситуацій, де мене супроводжувала удача. Заважала відчувати впевненою невіра близьких людей». На питання «Якщо уявити, що Ви були такими сильними, успішними і впевненими в собі, якими Ви відчули себе, виконуючи вправу, у важливих, але болісних для Вас ситуаціях що б змінилось?» Марія В. (18,11 р.) відповіла: «Я дуже боюся поразки, бо непевнена у власних силах, і тому багато речей не завершую. Якщо я завжди була б такою сильною та впевненою у собі, як сьогодні на занятті, я навчалась би в іншому виші, почала б власну справу». Ця вправа була корисною для групи, адже кожен зміг уявити, знайти в собі потенціал, який є в кожного з нас, для успішного досягнення цілей. Учасники самі можуть виконувати цю вправу кожного дня індивідуально. Наступна вправа – «Мапа мого майбутнього», метою якої є усвідомлення учасниками власних цілей, шляхів їх досягнення через візуалізацію картини власного майбутнього. Завдання для учасників – накреслити мапу свого майбутнього, де мали бути зазначені основні цілі як пункти місцевості, де учасники хотіли б опинитися; проміжні великі й маленькі цілі на шляху до досягнення основних цілей. Наступний етап – вибір назви для «пунктів-цілей», яких вони прагнуть у житті, зображення вулиць і доріг, якими вони планують іти. Під час малювання учасники мали визначити, як діставатимуться своїх цілей (найкоротшим або обхідним шляхом); які перешкоди потрібно подолати; на яку допомогу вони можуть розраховувати; які місцини доведеться перетнути на своєму шляху (квітучі й родючі краї, пустелі, глухі й занедбані місця), чи прокладатимуть вони дороги і стежки поодиночі або з кимось? Під час виконання цієї вправи

учасники мали змогу чітко визначити власні цілі й поетапно прописати подальші дії, побачити, наскільки їхні цілі близькі до реалізації, обрати стратегії досягнення цілей, а також визначити ресурси, на які вони можуть розраховувати під час подорожі до основної (великої) цілі.

Наступна вправа – «Чарівне дзеркало» – мала актуалізувати життєві цілі учасників. За допомогою дзеркала учасники мали уявити себе в майбутньому: ким вони стали, де працюють, чи є сім'ї та проговорити вголос, що вони побачили у дзеркалі. Вправа дає учасникам унаочнення актуальних цілей. Після цього учасники відповідали на запитання: «Наскільки складно Вам було уявити себе дорослими?». Євгенія А. (20 р.) відповіла: «Мені було дуже важко себе уявити через 10 років детально, адже я поки не знаю, у якій країні буду жити, чи буде в мене чоловік, із яким я б хотіла сім'ю. Але загалом я змогла уявити себе успішною бізнесвумен». На те ж запитання Катерина С. (20,2 р.) відповіла: «Мені було не важко уявити себе в майбутньому, адже я хочу продовжувати волонтерську діяльність, поєднувати її з основною роботою за спеціальністю в рідному містечку». На запитання «Що Ви відчували, коли дивились у дзеркало?» Олександр М. (20,3 р.) відповів: «Я злякався, бо мені вже 20 років, а я ще не визначив, чого я хочу!»; Марія В. (18,11 р.) відповіла: «Вправа дала мені можливість відчути впевненість у власних силах, бути успішною в усіх сферах життя. Дуже гарна вправа для проведення актуалізації цілей, коли заплутався й не знаєш, куди йти і що робити!».

Вправа «Валіза» мала на меті сфокусувати увагу учасників на їхніх ресурсах – позитивних якостях – і на тому, що заважає їхньому щасливому майбутньому. Треба обрати одного добровольця, який виходив із кімнати, а інші учасники «збирали для нього валізу в далеку дорогу». До цієї «валізи» складалося все що, на думку групи, допоможе у спілкуванні з людьми, тобто ті позитивні якості, які група особливо цінує в цій людині. Обов'язково «відрядженому мандрівнику» нагадували й про те, що йому заважатиме в дорозі, усі його негативні якості, яких необхідно позбутися, щоб його життя стало приємним і продуктивним. Хтось записував на аркуші А4 для учасника,

що вийшов із кімнати, усі позитивні й негативні якості, названі групою. Для хорошої «валізи» треба було написати не менше 5–7 як позитивних, так і негативних характеристик. Потім учасникові, який виходив із кімнати, зачитувалися всі якості, які були озвучені. Кожен з учасників з огляду на психологічну готовність міг спробувати себе в ролі «відрядженого мандрівника». У кінці вправи учасники відповідали на запитання: «Чи важко було зібрати валізу з позитивних якостей? Чому?» Олена А. (19,7 р.) відповіла: «Складно не було, адже ми вже дуже добре знаємо один одного завдяки психологічній програмі. Було дуже приємно збирати валізу з позитивних якостей іншим; якщо б мені сказали зібрати валізу для себе, мабуть, я б з цим завданням не впоралась!». На питання «Чи важко було зібрати валізу з негативних якостей? Чому?» Ірина О. (19,9 р.) відповіла: «Дуже хотілося бути об'єктивною в оцінці інших, і тому було важко зібрати валізу негативну, адже я бачу в людях тільки добре». На останнє запитання «Чи згодні Ви зі списком, який склали учасники?» більшість учасників відповіла, що на 90% вони згодні зі своїми «валізами», які їм зібрали інші, але були й геть невдоволені.

Остання вправа була спрямована на осмислення й закріплення досвіду, набутого в процесі створення колажу про самоповагу. За допомогою журналів, брошур, листівок учасники створювали власне бачення самоповаги у формі колажу. Група об'єднувалася довільно в команди по 5 учасників. Під час виконання цього завдання студенти узагальнювали й відтворювали набутий у процесі реалізації розвивальної роботи досвід. Колажі вийшли дуже цікавими, яскравими та інформативними: там були зображенні символи впевненості, поваги, позитивної взаємодії, міжособистісних відносин. Після закінчення роботи були об'єднані всі в один колаж, який створив загальну картину самоповаги, і це стало своєрідним талісманом для студентів.

У кінці застосування розвивальної програми було підведено підсумки роботи: проведено підсумковий шеринг, під час якого студенти мали відповісти на такі питання: «Що Ви відчуваєте?», «Чим Вам був корисний цей тренінг?» «Як Ви будете використовувати набутий досвід у житті?». Відповідаючи на них, кожен студент поділився власними відчуттями,

переживаннями, враженнями. Відгуки студентів були позитивними, наприклад, Катерина С. (20,2 р.): «Участь у цьому тренінгу була для мене дуже корисною, адже я стала більш впевненою в собі. Навчилась безконфліктного спілкування та змогла усвідомити, які цілі для мене зараз найважливіші. Обов'язково окремі вправи з програми буду використовувати й надалі». Поліна Т. (19,6 р.): «Після участі в тренінгу я відчуваю внутрішню силу, тепер я можу здійснити всі мрії, якщо дуже сильно цього захочу. Проблем, які в мене виникали у спілкуванні з іншими, більше не буде, а якщо і виникнуть, я знаю, як на них реагувати і що робити». Ганна Д. (19,8. р.): «Я зрозуміла, що в нашому віці складно не переживати стосовно свого майбутнього, адже це зумовлено низкою соціальних умов, але я можу завдяки практичним навикам, здобутим на заняттях, зменшити ці переживання, бути чесною з людьми, більш комунікабельною, усвідомлювати власний потенціал, бути впевненою в собі, планувати справи, ставити реальні цілі, сприймати як позитивні, так і негативні свої якості, сприймати інших такими, якими вони є».

Зазначені висловлювання уможливили дійти попереднього висновку, що виокремлені психологічні умови формування самоповаги в студентському віці, які лягли в основу впровадженої нами психологічної програми, є дієвими й результативними для формування досліджуваного особистісного утворення.

Структуру четвертого модуля представлено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Модуль 4. Формування потреби в досягненні успіху та вміння реалізувати власний потенціал

№п/п	Структура занять	Тривалість (хв.)
<i>Заняття 1. Усвідомлення власного потенціалу</i>		
1	Вступне слово. Повідомлення мети заняття	5
2	Вправа «Розтисни кулак»	10
3	Вправа «Ситуація в автобусі»	20
4	Вправа «ТАК – НІ»	25
5	Вправа «Скажи Ні»	20
6	Вправа «Дотягнемось до зірок»	15
7	Вправа «Обмінюємось не дивлячись»	15
8	Завершальна рефлексія	10

<i>Заняття 2. Розвиток навичок впевненої поведінки</i>		
1	Вступне слово. Повідомлення мети заняття	5
2	Вправа «Я знаю, що в тебе...»	15
3	Вправа «Дзеркало»	30
4	Вправа «Коло впевненості»	30
5	Вправа «Мапа мого майбутнього»	30
6	Завершальна рефлексія	10
<i>Заняття 3. Формування установки на успіх</i>		
1	Вступне слово. Повідомлення мети заняття	5
2	Мінілекція	20
3	Вправа «Успіх – особистість – установки»	30
4	Вправа «Я в символічній формі»	30
5	Вправа «Знайди й торкнися»	20
6	Завершальна рефлексія	15
<i>Заняття 4. Формування відповідальності за власні дії</i>		
1	Вступне слово. Повідомлення мети заняття	5
2	Вправа «Помаранч»	25
3	Вправа «Походи в моїх черевиках»	40
4	Вправа «Поводир»	40
5	Завершальна рефлексія	10
<i>Заняття 5. Розвиток вміння планувати власні справи, ставити реальні здійсненні цілі й досягати їх</i>		
1	Вступне слово. Повідомлення мети заняття	5
2	Мінілекція	15
3	Вправа «Закінчи речення»	20
4	Вправа «Цілі і справи»	40
5	Вправа «Сьогодні перший день твого життя, яке запишилося»	15
6	Вправа «Чарівне дзеркало»	15
7	Завершальна рефлексія	10
<i>Заняття 6. Розширення уявлення учасників про цілепокладання та вироблення умінь побудови конкретних цілей щодо перспектив власного життя</i>		
1	Вступне слово. Повідомлення мети заняття.	5
2	Вправа «Чотири завдання»	15
3	Вправа «Постановка індивідуальних цілей»	50
4	Вправа «Вільне місце»	40
5	Завершальна рефлексія	10

<i>Заняття 7. Виявлення й розвиток сильних сторін особистості як запоруки життєвого успіху</i>		
1	Вступне слово. Повідомлення мети заняття	5
2	Вправа «Фруктовий салат»	15
3	Вправа «Конфлікт двох кольорів»	20
4	Вправа «Ресурс»	25
5	Вправа «Валіза»	25
6	Колаж «Самоповага»	20
7	Завершальна рефлексія	10

Ступінь ефективності запропонованої психологічної програми, в основу якої лягли виокремлені психологічні умови формування самоповаги в студентському віці, вплив яких опосередковано вивчався в процесі її реалізації через динаміку рівнів прояву структурних компонентів самоповаги у студентів після проведеної експериментальної роботи, буде розглянуто в наступному підрозділі.

3.2. Оцінка ефективності програми формування самоповаги у студентів закладів вищої освіти

З метою визначення ефективності впровадження психологічної програми з підвищення рівня самоповаги у студентів закладів вищої освіти шляхом формування її структурних компонентів: когнітивного (розуміння сутності самоповаги, уявлення про себе та адекватна самооцінка, що базується на самопізнанні, взаємодії та вірі в ефективність власних дій), емоційно-ціннісного (ціннісне ставлення до себе, позитивні емоції, почуття та сенсоутворювальні мотиви життєвих установок щодо себе), поведінкового (постановка та реалізація цілей, спрямованих на досягнення успіху та конкретні дії стосовно себе, що ґрунтуються на впевненій поведінці) – було проведено контрольні зрізи. У роботі були використані ті ж психодіагностичні методики, що й у констатувальному експерименті для учасників

експериментальної та контрольної груп. Результати діагностики до і після формульованого експерименту надали можливість констатувати кількісні та якісні зміни, що відбулися після його завершення. Кількісні дані, які ми отримали в експериментальній (40 досліджуваних) та контрольній групах (38 досліджуваних), були проаналізовані згідно з рівнями й показниками сформованості самоповаги.

Розглянемо конструкти когнітивного компонента, рівні їх сформованості презентовані в табл. 3.5.

Таблиця 3.5

Кількісні показники (у %) рівнів сформованості конструктів когнітивного компонента самоповаги в студентському віці до і після формульованого експерименту

n= 78

Конструкти	Групи		Рівні					
			Високий		Середній		Низький	
			до	після	до	після	до	після
Розуміння сутності самоповаги	ЕГ	40	27,50	45,00	45,00	50,00	27,50	5,00
	КГ	38	28,95	28,95	44,74	47,38	26,32	23,68
Уявлення про себе	ЕГ	40	22,50	45,00	47,50	52,50	30,00	2,50
	КГ	38	21,04	26,32	47,38	47,38	31,57	26,32
Адекватна самооцінка*	ЕГ	40	5,00	10,00	50,00	70,00	2,50	0
	КГ	38	2,63	5,26	52,63	60,53	2,63	2,63
Віра в ефективність власних дій	ЕГ	40	35,00	47,50	50,00	50,00	15,00	2,50
	КГ	38	36,84	39,47	50,00	50,00	13,16	10,53
Здатність до самопізнання в процесі взаємодії	ЕГ	40	30,00	42,50	35,00	45,00	35,00	7,50
	КГ	38	28,95	31,57	34,21	34,21	36,84	34,21

* респонденти, що мають нестійку самооцінку: до – ЕГ 42,50%, КГ 44,74%; після - ЕГ 20,00%, КГ 31,58%

У результаті формульованого експерименту в студентів експериментальної групи відбулися суттєві зміни у відсотках *високого рівня* конструкта *розуміння сутності самоповаги* (від 27,50% до 45,00%) – у

досліджуваних, що увійшли до цього рівня, зріс ступінь розуміння сутності самоповаги, вони ґрунтовно розкривають його суттєві ознаки, відзначають важливість та необхідність самоповаги в житті людини; відсоток *середнього рівня* також зріс (від 45,00% до 50,00%), досліджувані цього рівня мають уявлення про суттєві ознаки самоповаги, дають тлумачення поняттю «самоповага», розуміють її як важливу якість особистості; відсоток *низького рівня* зменшився (з 27,5 до 5,00%). Досліджувані, що виявили такий рівень, відзначаються позитивною динамікою в розумінні сутності самоповаги, її суттєвих ознак, водночас у них залишаються недостатніми знання необхідності самоповаги в житті людини.

За показником *уявлення про себе* відбулися суттєві зміни: відсоток *високого рівня*, зріс удвічі (від 22,50% до 45,00%). Це означає, що в досліджуваних сформувались адекватні та стійкі уявлення про себе, про свої позитивні та негативні сторони, вони визначають у себе високий рівень цілеспрямованості, відповідальності та самоактуалізації. Відсоток *середнього рівня* зріс з 47,50% у 52,50%. Досліджуваним, у яких зафіксовано цей рівень, притаманні більш адекватні та стійкі уявлення про себе, вони усвідомлюють особистісні риси та якості, мають зацікавленість у самопізнанні; відсоток *низького рівня* зменшився з 30,00% у 2,50%. Студентам, які залишилися на цьому рівні, притаманна деяка зацікавленість та увага до власної особистості, вони мають нечіткі уявлення про себе, намагаються орієнтуватися в особистісних характеристиках. Отримані дані вказують на ефективність проведеної роботи. Окремо варто зупинитися на конструкті *адекватна самооцінка*. Відсоток *високого рівня* зріс удвічі – з 5,00% до 10,00%. У досліджуваних, які увійшли до цього рівня, наявна гіпертрофована оцінка своїх можливостей та досягнень, вони переоцінюють свої достоїнства, у них завищений рівень домагань, що не відповідає реальним можливостям. Відсоток *адекватного (середнього) рівня* до початку експерименту в експериментальній групі становив 50,00%, після – 70,00%, це відбулося за рахунок зменшення показника *нестійкої самооцінки* (з 42,50% до 20,00%) – ці

студенти позбавилися залежності від оцінок інших та намагаються вибудувати свою поведінку незалежно від думок інших, це дозволяє регулювати рівень домагань, адекватно оцінювати власні можливості стосовно різних життєвих ситуацій; вони більш рішучі, вміють знаходити й приймати логічні рішення та реалізовувати їх. Досліджуваних з низькою самооцінкою не виявилось.

За конструктором *віра в ефективність власних дій* відбулися такі зміни: *високий рівень* (від 35,00 % до 47,50%) – досліджувані усвідомлюють здатність впоратися з певними завданнями в конкретній ситуації, обирають чітку стратегію дій; це студенти, які вважають, що виключно від їхніх дій та рішень залежить власне життя; на *середньому рівні* змін не відбулось, студенти мають певні судження про власні дії, адекватно оцінюють власну здатність впоратися з конкретною ситуацією, за певних зусиль досягають результату, адекватно оцінюючи власні можливості; *низький рівень* зменшився (від 15,00% до 2,50%) – ці студенти відчують, що їхні зусилля не марні та ймовірно приведуть до успіху, вони більш впевнені у своїх діях, вірять у контроль над власним життям, усвідомлюють необхідність постановки більш складних цілей.

У конструкторі *здатність до самопізнання в процесі взаємодії* відзначили такі якісні показники: *високий рівень* збільшився з 30,00% до 42,50% – це засвідчує, що у студентів зросла орієнтованість на міжособистісну взаємодію (єдність, вдячність, повага, добросердя), й водночас зросла потреба до самопізнання; *середній рівень* зріс з 35,00% до 45,00%, що засвідчує позитивні почуття, емоційний комфорт стосовно себе в міжособистісному просторі, збільшення прагнення до тривалої взаємодії з іншими та бажання враховувати їхні індивідуальні особливості, звіряючи з ними власні; показники *низького рівня* (від 35,00% до 7,50%) засвідчують збільшення в респондентів позитивних емоційних зв'язків та зменшення дисгармонії в міжособистісних стосунках, вони почали усвідомлювати руйнівний вплив негативних емоцій, відбулося переосмислення ролі спілкування в самопізнанні.

У досліджуваних контрольної групи значущих змін серед показників

сформованості конструктивів когнітивного компонента зафіксовано майже не було.

Наочно динаміка змін кількісних показників рівнів когнітивного компонента самоповаги в експериментальній та контрольній групах наведено на гістограмі (рис. 3.2).

За здобутими даними зроблено висновок, що відсоткові показники досліджуваних з *високим рівнем* розвитку когнітивного компонента збільшилися з 30,00% до 47,50%. У студентів сформовано знання про самоповагу як психологічний феномен із розкриттям його суттєвих ознак; досліджувані спираються на власні знання про себе, а не на оцінку інших, мають позитивно стійкі уявлення про себе, усталену адекватну самооцінку, не мають труднощів і проблем у стосунках з іншими. Мають високий рівень цілеспрямованості, відповідальності та самоактуалізації, здатність впоратися з певними завданнями в конкретній ситуації, обирають чітку стратегію дій; це студенти, які вважають, що виключно від їхніх дій та рішень залежить власне життя.

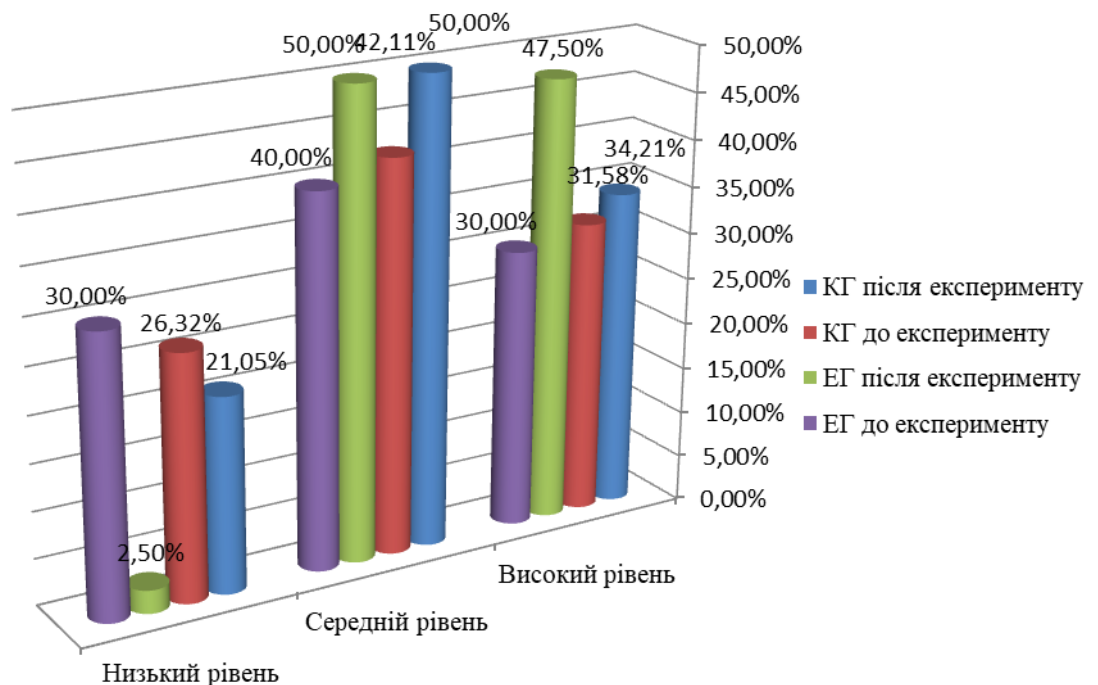


Рис. 3.2. Кількісні показники (%) рівнів когнітивного компонента самоповаги в студентському віці в експериментальній і контрольній групах

Збільшилася кількість досліджуваних із *середнім рівнем* розвитку когнітивного компонента: із 40,00% до 50,00%. Це студенти, у яких зберіглося нестійке уявлення про себе; досліджувані недостатньо усвідомлюють власні особистісні якості; мають нестійку адекватну самооцінку; вони орієнтовані на думки оточуючих і намагаються відповідати їхнім очікуванням; недостатньо зорієнтовані на власну здатність досягати певного результату в конкретній ситуації; у взаємодії з людьми орієнтуються на гармонійні та стабільні відносини, емоційний комфорт.

Водночас значно зменшилися показники *низького рівня* сформованості когнітивного компонента особистісного утворення (з 30,00% до 2,50%). Такі дані фіксувались у досліджуваних з орієнтацією на характеристики, які їм дають інші. Очевидно, це пояснюється неконкретними розпливчастими уявленнями про себе, низькою самооцінкою, відсутністю єдності та згоди з іншими, дисгармонією в міжособистісних стосунках, послабленістю позитивних емоційних зав'язків, переважанням неприязні, провини, сорому, образи, низьким рівнем усвідомленості власних здібностей.

Після проведеного підсумкового зрізу в контрольній групі спостерігалися незначні зміни у відсотковій приналежності студентів до виділених нами на констатувальному етапі дослідження рівнів когнітивного компонента самоповаги.

Це підтверджує той факт, що під впливом цілеспрямованої роботи студенти експериментальної групи мають стійку адекватну самооцінку та достатню повноту розуміння поняття «самоповага», ніж їхні однолітки з контрольної групи. Підставою для цього є висловлювання студентів щодо тлумачення ними цього поняття. Серед них ми виокремили найбільш розгорнуті та ґрунтовні:

- Ольга С. (19,7 р.): «Самоповага – це задоволеність собою, прийняття себе, усвідомленість власної гідності та позитивне ставлення до себе».
- Ліза П. (20,1 р.): «Самоповага – це позитивне ставлення до себе та оцінка рівня власної позиції в соціумі».

– Поліна Т. (19,6 р.): «Самоповага – це почуття власної гідності, що відображає емоційно-суб’єктивну оцінку власної значущості».

– Євгенія С. (18,11 р.): «Самоповага – це оцінка людиною самої себе, заснована на достоїнствах чи на недоліках».

– Катерина С. (20,2 р.): «Самоповага – це прийняття своїх сильних і слабких сторін та безумовне прийняття себе».

Ми зауважили, що під час контрольного зрізу (як і на констатувальному етапі) уявлення та знання про себе, розуміння поняття «самоповага» в контрольній групі залишилися на рівні формальних відомостей, тому вони не знаходили відображення в поведінці й не сприяли формуванню сталої адекватної самооцінки.

Достовірність результатів динаміки змін показників рівнів когнітивного компонента самоповаги в студентському віці в експериментальній і контрольній групах було перевірено за допомогою критерію ϕ^* – кутового перетворення Фішера, який призначений для зіставлення двох вибірок за частотою прояву необхідної характеристики.

За отриманими статистичними даними, наведеними в табл. 3.6, було зроблено висновок, що в експериментальній групі кількісні показники досліджуваних із високим рівнем складає 47,50%, у контрольній – 34,21%. На достовірність їх різниці вказує те, що $\phi^*_{емп} = 1,7 > \phi^*_{кр}$ за $p \leq 0,05$.

Таблиця 3.6

Кількісні показники (у %) прояву рівнів когнітивного компонента в експериментальній і контрольній групах на кінець експерименту

n=78

Рівні	ЕГ (40)		КГ (38)		ϕ^* критерій Фішера
	кількість	%	кількість	%	
Високий	19	47,50	13	34,21	1,7*
Середній	20	50,00	17	50,00	-
Низький	1	2,50	8	21,05	2,96*

ϕ^* – значуща достовірність розходжень між відсотковими показниками у двох групах.

У досліджуваній, як і в контрольній групі, число респондентів із середнім рівнем прояву когнітивного компонента самоповаги склало 50,00%.

Водночас зафіксовано значне зменшення кількості досліджуваних із низьким рівнем прояву зазначеного рівня компонента самоповаги. В експериментальній групі він склав 2,50%, а в контрольній – 21,05%. Критерій кутового перетворення Фішера склав $\phi^*_{емп} = 2,96 > \phi^*_{кр}$ за $p \leq 0,01$.

Достовірність різниці результатів експериментальної та контрольної груп указують на ефективність упровадження системи психологічних заходів щодо формування самоповаги в студентському віці.

Проаналізуємо конструкти емоційно-ціннісного компонента самоповаги. Рівні їх сформованості презентовано в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Кількісні показники (у %) рівнів сформованості конструктів емоційно-ціннісного компонента самоповаги в студентському віці до і після формувального експерименту

n= 78

Конструкти	Групи		Рівні					
			Високий		Середній		Низький	
			до	після	до	після	до	після
Ціннісне ставлення до себе	ЕГ	40	20,00	37,50	72,50	62,50	7,50	0,00
	КГ	38	21,05	21,05	71,05	73,68	7,89	5,26
Позитивні емоції та почуття до себе	ЕГ	40	15,00	32,50	82,50	67,50	2,50	0,00
	КГ	38	15,79	21,50	81,58	76,32	2,63	2,63
Сенсоутворювальні мотиви життєвих установок щодо себе	ЕГ	40	2,50	30,00	37,50	55,00	60,00	15,00
	КГ	38	2,63	13,16	36,84	36,84	60,53	52,63

Серед конструктів цього компонента важливе місце посідає *ціннісне ставлення до себе*, що має велику кількість достовірних взаємозв'язків з іншими конструктами компонентів самоповаги. Проаналізувавши кількісні показники з таблиці 3.7, можна зробити висновок, що в експериментальній

групі *високий рівень* цього конструкта зріс із 20,00% до 37,50%. Це є свідченням того, що в студентів сформувалося ціннісне ставлення до себе, вони приймають себе як носіїв соціально бажаних характеристик, відчують емоційну відкритість стосовно себе, переживають власне «Я» як внутрішній стрижень, який координує та спрямовує всю активність. Відсоток середнього рівня зменшився з 72,50% до 62,50%, що свідчить про часткове відчуття задоволеністю собою за беззаперечного прийняття себе як особистості, менш критичним ставленням до себе, що спрямовано на виявлення не тільки недоліків а й достоїнств, появою впевненості в собі перед здоланням труднощів.

Досліджуваних з низьким рівнем цього конструкта не виявилось. Студенти відзначають, що в них з'явилася задоволеність власними рисами та поведінкою, вони відчують цінність власної особистості.

Щодо конструкта *позитивні емоції та почуття до себе*, відсоток *високого рівня* його сформованості зріс майже вдвічі (з 15,00% до 32,50%). Це засвідчує, що в студентів зріс рівень позитивних переживань стосовно себе, вони більш адекватно оцінюють власні переваги й недоліки, відчують силу власного «Я»; почуття, які вони переживають стосовно себе, є сталими і не залежать від успіхів та невдач. Вони задоволені собою, своїми починаннями й досягненнями, у них наявне самохвалення власних дій та вчинків. Відсотковий показник *середнього рівня* зменшився з 82,50% до 67,50% за рахунок набуття студентами високого рівня. Це студенти, позитивні емоції яких балансують між негативними та позитивними почуттями щодо себе, їхній піднесений настрій досягається шляхом швидкого успіху, невдачі породжують негативні емоції стосовно себе, думка про себе коливається між самоповагою і самознищенням. На кінець експерименту студентів з *низьким рівнем* цього конструкта не спостерігалось, що вказує на відсутність у випробуваних негативних емоцій стосовно себе.

Суттєвих змін зазнав конструкт *сенсоутворювальні мотиви життєвих установок щодо себе*. *Високий рівень* збільшився з 2,50% до 30,00% – це

засвідчує, що студенти усвідомлюють власні сильні сторони, упевненість у собі, схильність розраховувати на власні сили у важких ситуаціях, готові до гармонійного поєднання суб'єктивних особистісних сенсів поведінки й діяльності із зовнішніми суспільними сенсами. *Середній рівень* за цим конструктом змінився з 37,50% до 55,00%, що вказує на появу в студентів гармонізації особистісної спрямованості з зовнішніми явищами й факторами, умовами й обставинами життя та діяльності, вони недостатньо упевнені в собі, мають критичне ставлення до себе, незадоволені власною поведінкою, рівнем досягнень. *Низький рівень* зменшився в чотири рази (з 60,00% до 15,00%). На нашу думку, після формувального експерименту студенти усвідомили здатність моделювати та прогнозувати майбутню поведінку, нести відповідальність за процес і результат власної життєдіяльності, у них з'явилося цілісне сприйняття власного життя.

Динаміку змін у рівнях емоційно-ціннісного компонента самоповаги в експериментальній і контрольних групах відображено за допомогою гістограми (див. рис. 3.3).

Аналізуючи результати динаміки змін у конструктах емоційно-ціннісного компонента, можна зазначити, що після реалізації розвивальної роботи показник *високого рівня* емоційно-ціннісного компонента значно збільшився: з 12,50% до 35,00%. Результати аналізу й наші спостереження засвідчили, що студенти відчували задоволеність собою; усвідомлювали себе як носіїв позитивних, соціально бажаних характеристик; переважно адекватно оцінювали власні переваги й недоліки; відчували позитивні емоції стосовно себе і в ситуаціях успіху, і за невдач; робили висновки з помилок; усвідомлювали власні сильні сторони; у них з'явилася впевненість у собі, незалежність у поведінці та діяльності, схильність розраховувати на власні сили у складних ситуаціях, здатність гармонійно поєднувати суб'єктивні особистісні цінності та смисли власної поведінки та діяльності з зовнішніми суспільними цінностями.

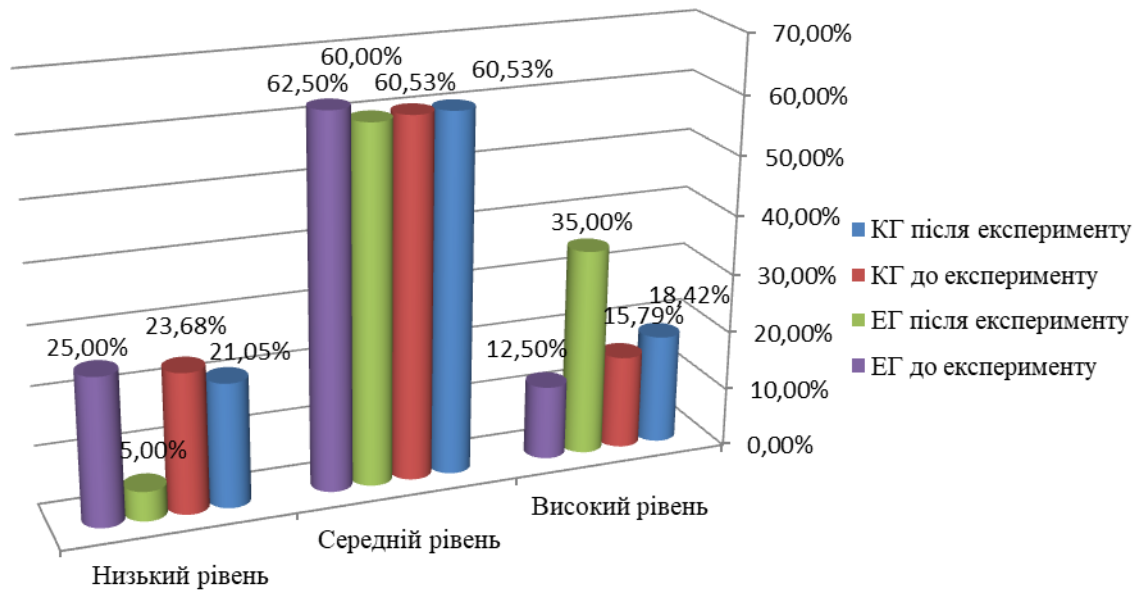


Рис. 3.3. Кількісні показники (%) рівнів емоційно-ціннісного компонента самоповаги в студентському віці до та після формувального експерименту в експериментальній та контрольній групах.

Показник *середнього рівня* прояву емоційно-ціннісного компонента зменшився з 62,50% до 60,00%. Це пояснюється тим, що в процесі проходження змодельованих умов психологічної програми емоційна сфера студента стала більш насиченою, багатшою й різноманітнішою. Усе більше цінностей і мотивів включаються у взаємодію, посилюючи один одного, причому старі зв'язки не втрачають актуальності, вони не пропадають, а збагачуються новими та мають певний рівень емоційної насиченості, що виявляється в умінні гармонійно керувати власними переживаннями, у свободі від внутрішніх суперечностей, сумнівів. У частини студентів зберігається критичне ставлення до самого себе, беззаперечне прийняття себе як особистості за відсутності загальної задоволеності собою, особистий успіх відповідності до соціальних стандартів викликає позитивні почуття до себе.

Низький рівень прояву зазначеного компонента структури зменшився з 25,00% до 5,00%, тобто залишилося небагато студентів, що мають недостатній рівень прийняття самих себе, незадоволені власними рисами, власною поведінкою, рівнем досягнень і відчувають малоцінність особистості, вони не

мають цілісного сприйняття життя, не здатні моделювати і прогнозувати майбутню поведінку, нести відповідальність за процес і результат власної життєдіяльності.

У контрольній групі змін у кількісних показниках рівнів зазначеного компонента майже не відбулося.

Порівняльний аналіз отриманих даних підсумкового зрізу формульовального експерименту свідчить, що завдяки запропонованій системі заходів впливу на студентів в експериментальній групі кількісні показники рівнів прояву емоційно-ціннісного компонента значно відрізняються (в позитивний бік) від рівнів у контрольній групі. В експериментальній групі студенти відповідально ставилися до виконання діагностичних завдань на заключному етапі дослідження, керуючись знаннями про самоповагу та її структуру, навичками взаємодії з іншими.

Отже, можна констатувати, що за відсутності цілеспрямованого впливу в емоційно-ціннісній структурі майже не відбувається змін, студенти не відчують загальної задоволеності собою, цінність власної особистості, не сприймають цілісно власне життя.

Співвідношення отриманих даних за цим компонентом після проведення формульовального експерименту можна проаналізувати з таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Кількісні показники (у %) прояву рівнів емоційно-ціннісного компонента в експериментальній і контрольній групах на кінець експерименту
n=78

Рівні	ЕГ (40)		КГ(38)		φ* критерій Фішера
	кількість	%	кількість	%	
Високий	14	35,00	7	18,42	1,67*
Середній	24	60,00	23	60,53	0,05
Низький	2	5,00	8	21,05	2,21*

φ*– значуща достовірність розходжень між відсотковими показниками у двох групах.

Проаналізувавши результати отриманих кількісних даних з таблиці 3.8, ми виявили, що прояв емоційно-ціннісного компонента має достовірну

різницю між показниками досліджуваних експериментальної та контрольної груп. Високий рівень вияву емоційно-ціннісного компонента зріс ($\varphi^*_{\text{емп}} = 1,67 > \varphi^*_{\text{кр}}$, за $p \leq 0,05$).

Водночас зафіксовано зменшення показників досліджуваних із низьким рівнем прояву зазначеного компонента ($\varphi^*_{\text{емп}} = 2,09 > \varphi^*_{\text{кр}}$, $p \leq 0,01$).

Майже не змінилися показники середнього рівня досліджуваного компонента як в експериментальній, так і в контрольній групах; можна сказати, що відбулося «перетікання» студентів з одного рівня на інший.

Результати проведеного повторного зрізу уможливають констатування того факту, що в експериментальній групі показники високого рівня емоційно-ціннісного компонента збільшилися, а низького – зменшилися. Це є свідченням результативного й ефективного впливу впровадження психологічних умов формування самоповаги в студентському віці.

Після проведеного контрольного зрізу спостерігалися зміни прояву конструктів поведінкового компонента самоповаги, що відображає функціональний рівень активності особистості й забезпечується актуалізацією власного потенціалу – особистісними суб'єктивними характеристиками, пов'язаними зі здатностями долати певних життєвих ситуацій чи пристосування до них.

Надалі розглянемо конструкти поведінкового компонента. Унаслідок формувального експерименту вдалося досягти зростання показників, що проілюстровано в таблиці 3.9.

У студентів експериментальної групи за конструктом *конкретні дії стосовно себе* після формувального експерименту відбулось підвищення високого рівня з 47,50% до 52,50%, що засвідчує їхнє ставлення до себе як до самостійної вольової людини, упевненість в особистій організованості в діяльності та спілкуванні; вони впевнені, що є джерелом власної активності, позитивно ставляться до власних дій. Відбулося підвищення *середнього рівня* (від 25,00% до 45,00%). Це означає, що в досліджуваних більш виражена мотивація соціального схвалення, зростає самостійність та впевненість у

прийняті рішення щодо себе, результат діяльності зумовлений зовнішніми умовами, вони критично ставляться до власних дій. Значні зміни відбулися на *низькому рівні* досліджуваного конструкта (від 27,50% до 2,50%) – у респондентів з'явилася тенденція шукати причини й результати вчинків і діяльності, а також їхніх особистісних особливостей у самому собі, рідше виявляється незадоволеність власними можливостями, з'являється саморегуляція та зникає відчуття слабкості.

Таблиця 3.9

Кількісні показники (у %) рівнів сформованості конструктивів поведінкового компонента самоповаги в студентському віці до і після формувального експерименту

n= 78

Конструкти	Групи		Рівні					
			Високий		Середній		Низький	
			до	після	до	після	до	після
Конкретні дії стосовно себе	ЕГ	40	47,50	52,50	25,00	45,00	27,50	2,50
	КГ	38	47,34	47,34	26,32	36,84	26,32	15,79
Прагнення досягнення успіху	ЕГ	40	7,50	25,00	82,50	72,50	10,00	2,50
	КГ	38	5,26	7,89	81,58	84,21	13,16	7,89
Упевнена поведінка	ЕГ	40	22,50	42,50	45,00	55,00	32,50	2,50
	КГ	38	21,05	23,68	47,37	57,89	31,58	18,42
Постановка та реалізація цілей	ЕГ	40	30,00	47,50	55,00	50,00	15,00	2,50
	КГ	38	31,58	34,21	55,26	57,89	13,16	7,89

Суттєві зміни відбулися в показниках *високого рівня* конструкта *прагнення досягнення успіху*, його показники збільшилися з 7,50% до 25,00%. Це свідчить про те, що в студентів сформувалася здатність ставити цілі та досягати їх, поліпшилися результати діяльності, з'явилось прагнення перевершити вже досягнутий рівень виконання чи реалізації завдань, з'явилось змагання з самим собою або з іншими. Саме завдяки цьому відбулося зменшення показників *середнього рівня* з 82,50% до 72,50%. У цих студентів

простежується цілеспрямованість та обґрунтованість своїх дій, вони реально оцінюють свої можливості, більше переживають за успіх, аніж за неуспіх минулих дій. У показниках *низького рівня* також відбулося зниження з 10,00% до 2,50%. У цих досліджуваних виявляється тенденція до подолання труднощів, упевненість щодо власних дій, вони беруть відповідальність (контроль) за свої вчинки та діяльність, більш орієнтовані на незалежність своїх дій.

Як видно з даних, презентованих у таблиці 3.9, після формувального експерименту в студентів експериментальної групи збільшився *високий рівень* конструкта *впевненої поведінки* (від 22,50% до 42,50%). У цих студентів сформувалася незалежність власних суджень, уміння роз'яснити власні вимоги, аргументувати, відмовляти чи просити про послугу, не зачіпаючи людську гідність. *Середній рівень* цього конструкта збільшився на 10% (від 45,00% до 55,00%) – досліджувані навчилися чітко уявляти власні бажання та аргументувати власну думку лише в типових ситуаціях, вони можуть відстояти свої кордони та адекватно оцінюють свою поведінку. Варто зазначити зменшення кількості досліджуваних з *низьким рівнем* цього конструкта з 32,50% до 2,50%. Це є свідченням того, що після розвивальної роботи студенти зрозуміли, що варто бути незалежними від думок та дій інших, упевненими у власних діях, самостійно регулювати власну поведінку та відстоювати власні кордони.

За конструктом *постановка та реалізація цілей* по завершенню формувального експерименту відбулося суттєве підвищення *високого рівня* з 30,00% до 47,50%, що засвідчує самостійність студентів, їхню відповідальність, прагнення до самовдосконалення, розв'язання складних завдань та поліпшення власних досягнень, наявність стійких життєвих планів. Відбулося зменшення показників *середнього рівня* з 55,00% до 50,00%. У студентів намітилася тенденція до вибору більш складних завдань, уміння порівнювати власні зусилля з цінністю досягнутого; вибір чергової мети не залежить від успіху або неуспіху попередніх дій. У показниках *низького рівня*

досліджуваного конструкта відбулося зниження з 15,00% до 2,50%. Це засвідчує, що після розвивальної роботи в досліджуваних з'явилася віра у свої сили, вони мають більш ясні плани на майбутнє, але вибір чергової мети залежить від успіху або неуспіху попередніх дій.

Суттєвих змін у кількісних показниках конструктів поведінкового компонента в контрольній групі не відбулося.

Зіставлення кількісних показників рівнів поведінкового компонента самоповаги в студентському віці в експериментальній і контрольній групах після підсумкового зрізу унаочнено на гістограмі (рис. 3.4).

Високий рівень поведінкового компонента в експериментальній групі збільшився на 12,50%, що засвідчує формування у студентів критичного ставлення до себе як до впевненої, самостійної, вольової людини, гідної поваги; упевненості, що вони є джерелом активності як у діяльності, так і у сферах, що стосуються їхньої особистості; досліджуваний є самостійним, досягає бажаної мети, не завдаючи шкоди іншим, має незалежні власні судження, вмє аргументовано відмовляти або просити про послугу.

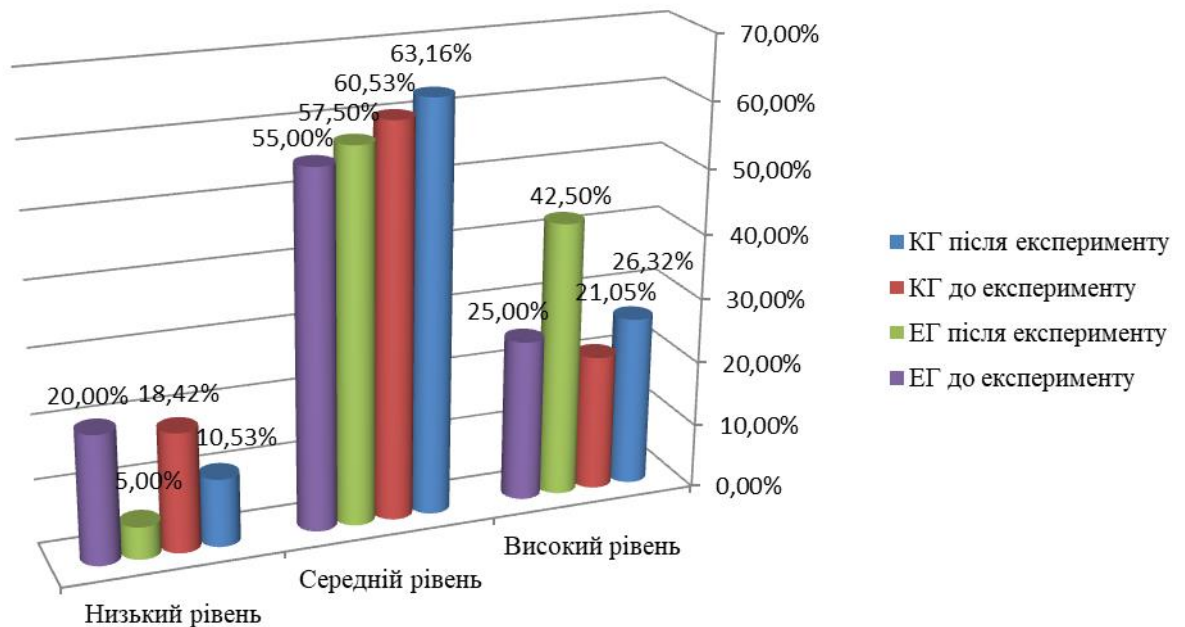


Рис. 3.4 Кількісні показники (%) рівнів поведінкового компонента самоповаги в студентському віці в експериментальній та контрольній групах до та після формувального експерименту.

Показники *середнього рівня* зазнали незначних змін, вони зросли з 55,00% до 57,50%, що свідчить про загальну тенденцію нездатності студентів чітко уявляти власні бажання: вони не завжди можуть розв'язати власні проблеми самостійно й відповідати за себе і власні вчинки, частіше демонструють соціально бажану поведінку, упевненість виявляється лише в типових ситуаціях, у діяльності зорієнтовані на мотивацію соціального схвалення.

У кінці реалізації психологічної програми показники *низького рівня* поведінкового компонента в експериментальній групі зменшилися з 20,00% до 5,00%, що вказує на дієвість запропонованої програми формування самоповаги, внаслідок чого в студентів з'явилася готовність до дій щодо себе, які мають особистісний сенс, прагнення до встановлення позитивної спрямованості в діяльності.

Незначні зміни в рівнях поведінкового компонента на кінець експерименту відбулися і в контрольній групі за рахунок природнього розвитку.

Отже, можемо констатувати, що зазначені вище зміни в експериментальній групі відбулися завдяки впровадженій програмі психологічного впливу.

Співвідношення кількісних показників за цим компонентом самоповаги після проведення формувального експерименту в експериментальній і контрольній групах можна проаналізувати з таблиці 3.10.

За результатами здобутих кількісних даних виявлено суттєву різницю між показниками рівнів прояву поведінкового компонента в досліджуваних експериментальній і контрольній групах. Про достовірність різниці в показниках високого рівня свідчать розрахунки ϕ^* критерію Фішера, які вказують на те, що $\phi^*_{емп} = 1,56 > \phi^*_{кр}$, за $p \leq 0,05$. Спостерігається достовірне зменшення показників у досліджуваних з низьким рівнем прояву зазначеного компонента самоповаги експериментальної групи порівняно з контрольною

($\varphi^*_{\text{емп}} = 2,91 > \varphi^*_{\text{кр}}$, за $p \leq 0,01$).

Таблиця 3.10

Кількісні показники (у %) прояву рівнів поведінкового компонента в експериментальній і контрольній групах на кінець експерименту

n=78

Рівні	ЕГ (40)		КГ(38)		φ^* критерій Фішера
	кількість	%	кількість	%	
Високий	15	37,50	10	26,32	1,56*
Середній	23	57,50	24	63,16	0,52
Низький	2	5,00	4	10,53	2,91*

φ^* – значуща достовірність розходжень між відсотковими показниками у двох групах.

Під час участі в розвивальній роботі студенти експериментальної групи отримали можливість висловити бачення щодо рівня власної самоповаги. Нижче наведено найпоширеніші відповіді, що давали студенти описуючи думки та уявлення щодо самоповаги:

Поліна Т. (19,6 р.): «Раніше я вважала, що самоповага не дуже важлива для досягнення мети чи для успішного спілкування. Проте тепер я зрозуміла, що саме успішність в усіх сферах залежить від того, як я сприймаю власні недоліки чи переваги, наскільки висока моя самооцінка».

Володимир І. (19,5 р.): «Виявляти грубість і агресивність як механізм захисту себе щодо інших не є ефективною формою поведінки, адже набагато легше розв'язати внутрішні конфлікти в колективі, аніж самому. Тепер я зрозумів, чому багато хто не хотів мене впускати у своє найближче оточення – проблема була в мені».

Ліза П. (20,1 р.): «Довгий час я недовіряла нікому зі своїх однолітків, думаючи, що ніхто з них не зрозуміє мене, моїх переживань та проблем. Та, як виявилось, я дуже помилялася: серед них є такі, з якими цікаво поспілкуватися, які завжди дадуть корисну пораду. У багатьох із них є власні проблеми, і вони, не соромлячись, діляться ними, щоб почути поради від своїх товаришів і друзів».

Катерина С. (20,2 р.): «Я зрозуміла, наскільки важливо бути почутою,

коли до моєї думки прислуховуються, хочуть почути від мене пораду. Для мене це дуже важливо, я почуваюся в такі моменти більш упевненою».

Влада Т. (19,1 р.): «Я собі ще раз довела, що досягти мети можна тільки якщо ти впевнений, цілеспрямований, позитивно сприймаєш себе й інших. Перешкоди сприймаєш не як глухий кут на своєму шляху, а як трамплін на шляху до мети».

Аліна П. (19,6 р.): «Деяким моїм одногрупникам не завжди вистачає мужності та сміливості зробити першим крок назустріч своїм проблемам для подальшого їх розв'язання, щоб бути в майбутньому більш ефективними фахівцями. У таких ситуаціях я беру ініціативу у свої руки й сама спонукаю їх знайти потрібні слова, щоб дати важливу відповідь чи запропонувати правильний вихід із ситуації, у яку вони потрапили».

Марія Т. (20,9 р.): «Я зрозуміла: сформована самоповага – це коли людина задоволена життям, соціальним статусом, оточенням, позитивно сприймає себе, має глобальну мету й кожен день іде до неї. До занять я всього цього не мала, але завдяки групі та добре дібраним вправам я почала змінювати світ навколо себе».

Катерина Т. (20,4 р.): «Дуже важливо цінувати себе, мати гідність, поважати інших, поводитись з ними так, як я хотіла, щоб поводитися зі мною. Людина, яка має гідність, ніколи не буде принижувати інших».

Також як наслідок було виявлено суттєві позитивні зміни серед респондентів експериментальної групи в процесі бесіди, спрямованої на розкриття тем уявлення про самого себе, розкриття власного потенціалу, потреби в досягненні успіху. Наводимо приклади висловлювань окремих досліджуваних, що брали усвідомлену й активну участь у проведенні розвивальної роботи.

Марія В. (18,11 р.): «До цих занять я навіть не здогадувалася, що проблеми в міжособистісних стосунках мають майже всі мої однолітки. Я завжди вважала, що тільки в мене виникають різноманітні невдачі та

непорозуміння у спілкуванні з іншими людьми. Проте під час відвідування занять зрозуміла, що мої невдачі та проблеми були результатом невисокого рівня освіченості щодо позитивної взаємодії з іншими».

Наталія П. (19,7 р.): «Я вважаю, що після участі в цих заняттях мені буде легше реалізуватись у житті. Я стала більш активно висловлювати власну позицію, не боятись осуду інших. Також я зрозуміла, що люди не повинні поводитись так, як я цього очікую».

Володимир І. (19,5 р.): «Я зрозумів сильні сторони власної особистості та прийняв слабкі. Також я тепер знаю, що мої слабкості – це мої переваги, на які я можу теж спиратись для досягнення поставленої мети».

Олена А. (19,7 р.): «Мені стало легше розуміти себе, пояснювати причини страхів і побоювань щодо майбутнього, навчилася відрізнити щирість, відвертість від підлабузництва та корисливості».

Аліна П. (19,6 р.): «Під час відвідувань цих занять мені сподобалося, що я можу висловлюватись щодо власних проблем, не боятись осуду інших, говорити людям відверто про їхні недоліки й переваги. Я зрозуміла, що мої поради дійсно можуть бути корисними багатьом людям, і отримала безліч корисних порад від інших, над якими буду й надалі працювати».

Ірина О. (19,9 р.): «Відвідуючи ці тренінгові заняття, я отримала важливі для мене знання щодо психологічних особливостей прояву самоповаги саме в студентів. Я підвищила обізнаність про особливості розуміння себе, що виникають у нашому віці, про пріоритети однолітків, щодо сенсоутворювальних мотивів. Це допоможе мені краще реалізуватись, знаходити підхід до кожного, долати сором'язливість. Завдяки заняттям я стала впевненішою в собі, сприймаю людей такими, які вони є, ставлю перед собою більш складні цілі».

Марія Т. (20,9 р.): «Мені вперше довелося побувати на заняттях, які допомогли мені переглянути ставлення до себе та поведінки багатьох знайомих, бо саме на заняттях ми розкривали проблеми, пояснювали власне

ставлення до інших і вчилися використовувати нові способи поведінки для конструктивного спілкування».

Ольга С. (19,7 р.): «До цього я не відвідувала психологічні заняття, це мій перший досвід участі в такій програмі. Заняття мені допомогли усвідомити саме те, у чому я так довго боялася собі зізнатись, адже я вважала, що в мене немає недоліків. Дякую групі за їх безумовне прийняття, підтримку, це те, чого мені дійсно не вистачало, адже я завжди сильна особистість, яка всіх підтримує».

Катерина С. (20,2 р.): «Для мене групова робота виявилась дуже ефективною. Мабуть, якщо б я розв'язувала власні проблеми сама, мені б було набагато складніше їх прийняти. Завдяки груповій роботі я зрозуміла, що в усіх людей є проблеми, і вони майже однакові. Завдяки групі я змогла ефективно розв'язати свої внутрішні конфлікти, попрацювати з проблемою невизначеності, самоцінності».

Ефективність і доцільність використання розробленої та апробованої в дисертаційній роботі психологічної програми, в основу якої було покладено психологічні умови формування зазначеного особистісного утворення, виявилась ефективною, оскільки після її впровадження студенти експериментальної групи (порівняно зі студентами контрольної групи) продемонстрували покращення рівня сформованості самоповаги в цілому. Порівняння емпіричних якісних і кількісних показників свідчить про наявність позитивних змін у формуванні структурних компонентів самоповаги експериментальної групи, зокрема, зниження зазначених вище показників низького рівня. Результати проведеного формувального експерименту за кількісними даними дозволили виокремити рівні сформованості самоповаги в студентському віці, що відображено в таблиці 3.11; отримані показники підлягали математичній обробці на основі критерію кутового перетворення Фішера.

Статистичні дані, наведені в таблиці 3.11, а саме ϕ^* критерій Фішера ($\phi^*_{емп}=1,51 > \phi^*_{кр}$, за $p \leq 0,1$), вказують на достовірність різниці в показниках

високого рівня самоповаги експериментальної групи порівняно з контрольною. На достовірність зменшення показників у досліджуваних з низьким рівнем прояву самоповаги експериментальної групи порівняно з контрольною вказує те, що $\varphi^*_{емп} = 2,57 > \varphi^*_{кр}$, за $p \leq 0,01$.

Таблиця 3.11

Кількісні показники (у %) рівнів сформованості самоповаги досліджуваних експериментальної та контрольної груп на кінець формувального експерименту

n=78

Рівні	ЕГ (40)		КГ(38)		φ* критерій Фішера
	кількість	%	кількість	%	
Високий	17	42,50	10	26,32	1,51
Середній	22	55,00	21	55,26	0,018
Низький	1	2,50	7	18,42	2,57

φ* – значуща достовірність розходжень між відсотковими показниками у двох групах

Загальний аналіз результатів проведеного формувального експерименту надав нам таку психологічну картину сформованості самоповаги в студентському віці (рис. 3.5).

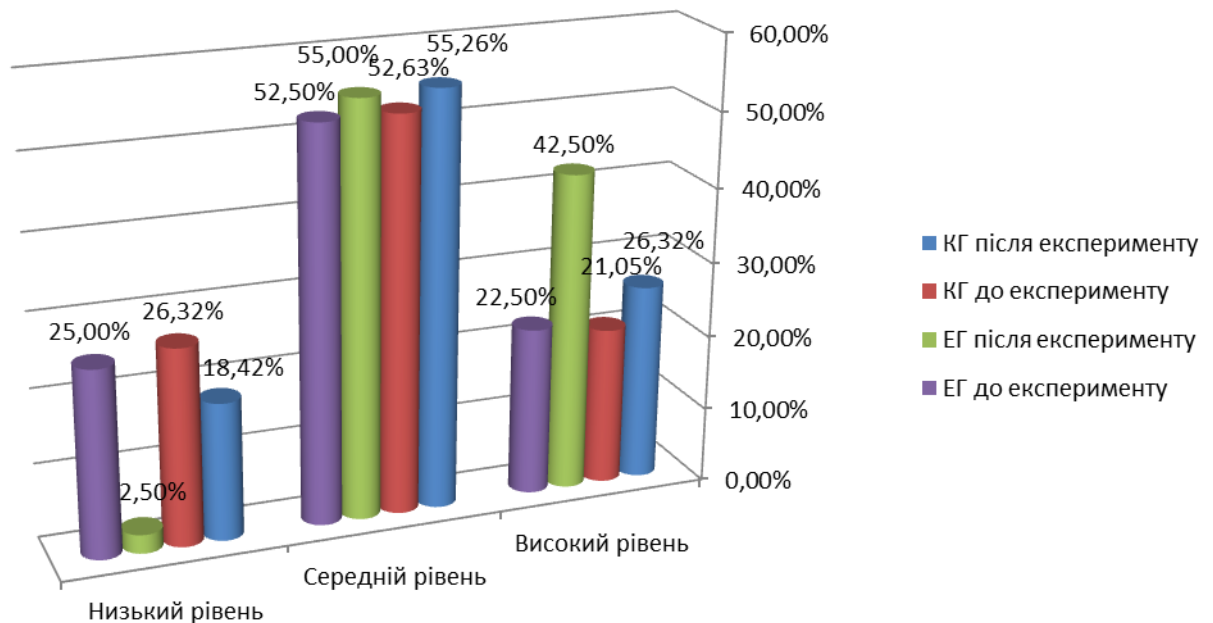


Рис. 3.5. Кількісні показники (%) рівнів сформованості самоповаги в студентському віці в експериментальній та контрольній групах до та після формувального експерименту.

Як видно з рисунку 3.5, в експериментальній групі збільшилися кількісні показники *високого рівня* сформованості самоповаги (з 22,50% до 42,50%), що свідчить про сформованість уявлень про себе, наявність адекватної самооцінки, позитивного ставлення та інтересу до себе, безумовного прийняття себе, упевненості та незалежності в діях стосовно себе, реалістичного рівня домагань, прагнення до самовдосконалення, до досягнення складних цілей. Кількісні показники на *середньому рівні* сформованості самоповаги в зазначеній групі свідчать, що суттєвих змін не відбулося (із 52,50% до 55,00%). У студентів залишилось недостатньо повне уявлення про самого себе, нестійка самооцінка, прагнення до соціального схвалення, критичне ставлення до самого себе, помірний рівень домагань. Водночас суттєво зменшилися показники *низького рівня* сформованості самоповаги в досліджуваних студентів (із 25,00% до 2,50%), які мали запозичені уявлення про себе, були незадоволені власною поведінкою, рівнем досягнень, відчували малоцінність особистості та неготовність відповідати за власне життя.

Значущої різниці в кількісних і якісних показниках досліджуваних контрольної групи не було виявлено.

Загалом проведене дослідження засвідчило, що самоповага студентів визначається виключно внутрішніми чинниками, пов'язаними з формуванням ставлення до власного «Я» на основі впевненості в собі та здатності розуміти себе, оскільки, досягнувши студентського віку, особистість уже має певним чином сформовану систему відносин до себе, орієнтовану на прийняття власного «Я» з позитивно вираженою модальністю емоційно-оцінних суджень про себе.

Статистичну перевірку значущості відмінностей у показниках конструктивних структурних компонентів самоповаги в експериментальній та контрольній групах по закінченню формувального експерименту було

здійснено за допомогою t-критерію Стюдента. Результати представлено в таблиці 3.12.

Таблиця 3.12

Значення t – критерію Стюдента за конструктами структурних компонентів самоповаги студентів закладів вищої освіти в контрольній та експериментальній групах

Компоненти самоповаги	Досліджувані конструкти компонентів самоповаги	ЕГ		КГ	
		$t_{емп}$	$t_{кр}$	$t_{емп}$	$t_{кр}$
Когнітивний	Розуміння сутності самоповаги	3,52	2,704	0,54	1,686
	Уявлення про себе	3,50	2,704	0,54	1,686
	Адекватна самооцінка	3,00	2,704	0,64	1,686
	Віра в ефективність власних дій	3,11	2,704	-	1,686
	Здатність до самопізнання в процесі взаємодії	3,48	2,704	0,85	1,686
Емоційно-ціннісний	Ціннісне ставлення до себе	1,67	1,684	-	1,686
	Позитивні емоції та почуття до себе	1,62	1,684	0,14	1,686
	Сенсоутворювальні мотиви життєвих установок щодо себе	4,11	3,551	0,21	1,686
Поведінковий	Конкретні дії стосовно себе	3,08	2,704	0,78	1,686
	Прагнення досягнення успіху	1,68	1,684	-	1,686
	Упевнена поведінка	3,70	3,551	1,24	1,686
	Постановка та реалізація цілей	3,21	2,704	0,54	1,686

Результати порівняльного аналізу середніх значень показників компонентів самоповаги в експериментальній та контрольних групах до та після формувального експерименту засвідчили, що комплекс взаємопов'язаних психологічних умов спричинив позитивні зміни в експериментальній групі. Аналіз даних показав статистично значущі зміни в досліджуваних конструктах компонентної структури самоповаги. У когнітивному компоненті в зоні статистичної значущості знаходяться показники таких конструктів: «Розуміння сутності самоповаги» ($t_{емп}=3,52$, $p<0,01$); «Уявлення про себе» ($t_{емп}=3,50$, $p < 0,01$); «Адекватна самооцінка» ($t_{емп}=3,00$, $p<0,01$); «Віра в ефективність власних дій» ($t_{емп}=3,11$, $p<0,01$); «Здатність до самопізнання в процесі взаємодії» ($t_{емп}=3,48$, $p<0,01$). Отримані статистичні дані вказують на те, що в студентів сформувалися позитивно-стійкі уявлення про себе,

підвищилася самооцінка та здатність до самопізнання через гармонійну взаємодію з іншими.

Серед конструктів емоційно-ціннісного компонента в зоні статистичної значущості знаходиться конструкт «Сенсоутворювальні мотиви життєвих установок щодо себе» ($t_{emn}=4,11$, $p<0,001$), що засвідчує здатність студентів гармонійно поєднувати власні цінності та смисли поведінки й діяльності з суспільними цінностями. За такими конструктами цього компонента, як «Ціннісне ставлення до себе», «Позитивні емоції та почуття до себе», статистично значущих змін не виявлено. Це пояснюється тим, що вже на етапі початкової діагностики числові показники за цими конструктами порівнянно з іншими були високими.

У поведінковому компоненті в зоні статистичної значущості знаходяться показники таких конструктів: «Конкретні дії стосовно себе» ($t_{emn}=3,08$, $p<0,01$); «Упевнена поведінка» ($t_{emn}=3,70$, $p<0,001$); «Постановка та реалізація цілей» ($t_{emn}=3,21$, $p<0,01$). Це свідчить про впевненість студентів у тому, що вони спроможні відповідати за себе та власну поведінку й регулювати її. Статистично значущих змін за конструктом «Прагнення досягнення успіху» не виявлено, оскільки вже на етапі констатації у студентів числові показники цього конструкта були вищими за показники інших. Ці студенти здатні ставити цілі та досягати їх, мають цілеспрямованість та обґрунтованість своїх дій, реально оцінюють свої можливості.

Аналіз даних засвідчив, що найбільш суттєві зміни відбулися в кількісних показниках когнітивного та поведінкового компонентів самоповаги у студентів закладів вищої освіти.

У контрольній групі відбулися незначні зміни кількісних показників за всіма конструктами компонентів самоповаги, окрім «Віра в ефективність власних дій» (когнітивний компонент), «Ціннісне ставлення до самих себе» (емоційно-ціннісний), «Прагнення досягнення успіху» (поведінковий компонент). Зміни, що відбулися в показниках контрольної групи, не мають

статистичної значущості. Проведене дослідження дозволило виявити динамічні зміни в конструктах компонентної структури самоповаги та рівнів її сформованості в студентському віці. Узагальнення результатів проведеного формувального експерименту показало, що за допомогою виокремлених психологічних умов формування самоповаги в студентському віці, розробленої та впровадженої психологічної програми з їх включенням відбулося підвищення рівня усвідомленого ставлення досліджуваних до себе. Зміни в показниках конструктів структурних компонентів самоповаги у студентів відбулися завдяки розвитку довіри до себе, підвищенню самооцінки, готовності зрозуміти власні думки й почуття, здатності приймати себе в цілому, незалежно від переваг і недоліків у проявах особистісних рис. У досліджуваних сформувалися відносно стійкі уявлення про себе як цілісну особистість, відмінну від інших. Знання про власну особистість почали виконувати регульовальну функцію та визначати емоції, щодо власного «Я». Також зафіксовано зростання віри особистості у власні сили та здібності, змінився рівень очікувань щодо інших – найближче оточення розглядається як джерело інформації про себе, що дозволяє співвідносити власні уявлення про себе з уявленнями інших і скоригувати самоставлення. Керування власними почуттями, емоціями, вчинками, поведінкою відбулося на основі власних переконань і системи цінностей, студенти стали більш послідовними у внутрішніх спонуканнях і цілях.

Дані формувального експерименту підтвердили гіпотезу дослідження у тій її частині, що формування самоповаги в студентському віці буде більш успішним за оптимізації певних взаємопов'язаних психологічних умов, спрямованих на гармонізацію складових самоповаги студентів закладів вищої освіти, та буде більш успішним за умови їх цілеспрямованої актуалізації в освітньому процесі закладу вищої освіти. Отримані результати свідчать про правомірність визначених психологічних умов формування самоповаги у студентів закладів вищої освіти та ефективність апробованої програми.

Відсутність статистично значущих змін у контрольній групі є підтвердженням необхідності цілеспрямованого впливу на формування самоповаги студентів, оскільки в традиційних умовах вищої школи це завдання практично не розв'язується.

Отримані результати засвідчили ефективність виокремлених психологічних умов формування самоповаги в студентському віці, яких було дотримано в розвивальній роботі зі здобувачами вищої освіти, що дозволило їм не тільки рефлексивно пізнати особливості власної особистості, отримати зворотній зв'язок від однолітків, але й «відпрацювати» власне «Я» в модельованих умовах розвивального простору.

3.3. Практичні рекомендації психологам та кураторам академічних груп закладів вищої освіти щодо формування самоповаги у студентів

В умовах змін, що відбуваються в культурному, соціальному й політичному житті України, особливої вагомості набуває сталість зв'язків людини із соціумом та формування її внутрішнього, індивідуального середовища розвитку. Сучасний студент закладу вищої освіти, забезпечуючи ефективність власного життя та діяльності в ситуаціях вибору та самовизначення, переживає інтенсивні емоції щодо себе та власних особистісних якостей [12]. За таких умов самоповага стає рушійною силою саморозвитку особистості студента, оскільки пов'язана з пошуком і сповненням особистісними сенсами власного життя.

Отже, виникає потреба в переосмисленні шляхів формування особистості студента в процесі навчання. І самоповага набуває тут вирішального значення, оскільки сприяє виникненню готовності до самостворення та збереження позитивного самостворення. Саме вона впливає на задоволеність самореалізацією в актуальних сферах соціального життя: успішності в професійно-навчальній діяльності, розвитку інтимно-

особистісних відносин, розширенні соціальних контактів, а також змін у самосвідомості [154].

Для успішного становлення особистості студента треба приділяти увагу формуванню самоповаги. Тому, спираючись на результати констатувального та формувального етапів експерименту, ми розробили психологічні рекомендації для практичних психологів і кураторів академічних груп закладів вищої освіти щодо покращення процесу формування самоповаги у студентів.

Рекомендації для психолога закладу вищої освіти

У формуванні самоповаги у студентів закладів вищої освіти вагому роль відіграє психолог вишу. Саме його цілеспрямована діяльність сприятиме саморозкриттю студентів як особистості, формуванню їхньої готовності до самозмін та самореалізації в актуальних сферах соціального життя. Психологу варто допомагати студентам у розвитку чітких уявлень про себе, формуванні сталої самооцінки, активізації позитивного ціннісного ставлення до себе, усвідомленні сенсоутворювальних мотивів щодо власного життя, актуалізації готовності до реалізації власного потенціалу життєвих планів у різних часових перспективах.

Рекомендується протягом навчального року систематично проводити психодіагностику особливостей прояву самоповаги у студентів закладів вищої освіти за методиками, що використовувались у нашому дослідженні та схарактеризовані в другому розділі дисертації.

За результатами психодіагностичної роботи рекомендуємо регулярно використовувати комплекс психологічних заходів, спрямованих на формування самоповаги в студентів закладів вищої освіти з огляду на основні психологічні умови цього процесу. Для цього ефективними будуть спеціальні психорозвивальні заняття, на яких психолог створює чи відтворює умови, у яких нові можливості, бажані психологічні навички чи процеси можуть сформуватися і стати потрібними особистості, значущими з точки зору побудови адекватних відносин зі світом та людьми. Розвивальна робота

включає в себе всі необхідні елементи повноцінного формувального середовища: емоційний, рефлексивний, мотиваційний, сенсоутворювальний, забезпечуючи оптимальні психологічні умови для формування самоповаги у студентів закладів вищої освіти відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей. Розвивальну роботу рекомендуємо проводити як у груповій, так і в індивідуальній формах. Групова дає можливість створити особливе середовище, унікальну систему відносин між учасниками, і це сприяє формуванню необхідних конструктів самоповаги, що набувають цінності тільки в системі відносин зі світом, іншими, самим собою [108].

Рекомендується проводити зі студентами бесіди на конкретні теми («Роль самоповаги в постановці цілей на майбутнє», «Взаємозв'язок самоповаги та впевненості в собі», «Вплив самоповаги на ролі, які ми обираємо», «Успіх – особистість – установка»), що розкривають сутність поняття самоповаги та її роль у становленні життєвої позиції. Варто відзначити, що мета таких бесід полягає в поглибленні психологічних знань про шляхи формування самоповаги [77]. Ефективною формою роботи є перегляд та обговорення різних відеофрагментів, спрямованих на активізацію у студентів рефлексії щодо кіносюжету. Це є потужним інструментом для самодіагностики й корекції несвідомої сфери психіки. Зокрема, можна запропонувати ознайомлення з мультфільмами циклу «Вінні-Пух», що спрямовують увагу на аналіз стилю поведінки головних героїв, їхніх внутрішніх переживань і характеристик, якими вони себе наділяють чи їх наділяють інші. Обговорення запропонованого відеофрагмента може допомогти студентам знайти шляхи розв'язання складної ситуації, переосмислити власний внутрішній світ, мотивувати до цілеспрямованої та ефективної роботи над собою.

Наступною ефективною формою роботи є складання ситуаційних 3D моделей вправ «Історія», «Діалог із собою», «До й після», «Я і моя мета», «Вільне місце», що мають на меті проаналізувати життєвий досвід, вибудувати уявлення про себе в різних життєвих ситуаціях, виявлення

зовнішніх та внутрішніх ресурсів, формування загальної позитивної установки щодо себе. Ця форма роботи передбачає маніпуляції з піском та мініатюрними фігурками. Саме через таку форму роботи студенти можуть розв'язати особистісні проблеми, досягати ефекту самовдосконалення. У результаті відбувається значне посилення здатності до саморозвитку [51].

У своїй діяльності практичний психолог може поєднувати декілька прийомів роботи, а саме: проєктивне малювання та сторітелінг у вправах «Най-най мій плакат», «Символ ефективного спілкування», «Моє ідеальне та реальне «Я»», «Історія», «Подорож-казка», «Малюнок по колу», «Всесвіт мого «Я»», «Мапа мого майбутнього», «Я в символічній формі», «Конфлікт двох кольорів». Метою проєктивного малювання є самовираження, воно дає безмір інформації для діагностики й інтерпретації особистісних проблем і ситуацій, що важливо для формування високого рівня самоповаги у студентів закладів вищої освіти, а також дозволяє працювати з несвідомими прагненнями й почуттями учасників, із думками, які вони не можуть висловити відкрито, що зумовлено низьким рівнем самоповаги [135]. Використання одночасно сторітелінгу та проєктивного малювання дає змогу розкрити внутрішній світ студента, сприйняти реально власний емоційний стан, розвивати й удосконалювати самооцінювання, сприймати себе справжнім, усвідомлювати себе й інших як неповторну індивідуальність, осмислювати пережите, моделювати бажане майбутнє [124]. Усе це зміцнює позитивне уявлення особистості про себе та сприяє формуванню самоповаги у студентів закладів вищої освіти.

Як ефективну форму роботи рекомендуємо психологам закладів вищої освіти створення проблемних ситуацій у вправах «Несвідомі світи», «Визначення власної ролі», «Проблеми героїв», «Обмін думками», «Аукціон», «Ситуація в автобусі», «Валіза». Вона полягає в груповому обговоренні певних ситуацій, пошуку шляхів їх розв'язання (аналізується поведінка всіх учасників, відшуковуються альтернативні варіанти вчинків, визначаються найбільш оптимальні з них). Аналіз ситуацій стимулює звертання до досвіду

інших та прагнення до набуття й накопичення успішного власного досвіду розв'язання ситуацій, навчання ефективної взаємодії, уміння переконувати інших, чути й розуміти їхню думку, вміння аналізувати різні ситуації. Спільний пошук рішення створює інтелектуально-вольове й емоційне напруження, активізує глибинні зміни в особистості, стимулює до рефлексії, а набутий досвід стимулює студентів до саморозвитку [7].

Проведення психологом індивідуальних консультацій студентів дає останнім змогу проаналізувати власну поведінку у взаємодії, усвідомити себе як носія позитивних характеристик, дізнатися про прийоми емоційної підтримки, стати активними в процесі розв'язання проблем та актуалізувати власний потенціал [156].

Рекомендації для кураторів академічних груп закладів вищої освіти

Вагомий внесок в успішне формування особистості студента та їхню діяльність здійснюють академічні куратори. Треба зазначити, що вони впливають на різні сфери життєдіяльності студентів та академічної групи. Вважаємо важливим для кураторів у процесі реалізації оптимальних стратегій виховання студентів закладів вищої освіти опиратися на знання про особистісний розвиток. Куратори повинні враховувати всі конкретні чинники та умови індивідуального розвитку студентів, що дозволить надати своєчасну допомогу в гармонійному формуванні особистості юнацтва.

Завдання розвитку й становлення особистості студента закладу вищої освіти куратор реалізує позаосвітньою діяльністю шляхом залучення молоді до позааудиторних заходів. Він надає студентам педагогічну та психологічну підтримку, організовує їхній міжособистісний простір, налагоджує зв'язок між членами академічної групи, яка є відображенням усіх елементів соціально-психологічного середовища. Для успішного сприяння формуванню високого рівня самоповаги у студентів закладів вищої освіти кураторам академічних груп доцільно створювати умови для розкриття потенціалу студентів, розвитку їхніх особистісних якостей, виробленню адекватного оцінювання власних

можливостей, самостійності у прийнятті рішень [77]. Усе це стає можливим при застосуванні основних стратегій, розроблених у нашому дослідженні, що дозволить компенсувати нестачу знань студентів про закономірності особистісного зростання, сформулювати позитивне ставлення до себе й стимулювати самопізнання та саморозвиток, усвідомити й переосмислити власний досвід спілкування та діяльності, сприяти успішному розв'язанню проблемних ситуацій.

Освітнє середовище стає тим соціальним простором, у якому здійснюється не тільки навчальна діяльність молодої людини, але й насамперед спілкування та взаємодія з оточенням. У процесі спілкування здійснюється обмін думками, почуттями, задовольняються потреби особистості в розумінні, підтримці, дружбі й повазі [12].

Серед порад куратору щодо організації позитивної взаємодії зі студентами, яка б сприяла підвищенню рівня їхньої самоповаги, варто виділити такі: потрібно акцентувати увагу студентів на їхніх досягненнях, заохочувати до подальших успіхів; будувати взаємини на позитиві, проявляти ввічливість і повагу до них; мати мужність визнавати допущені помилки; неодмінно висловлювати ставлення до результатів їхньої діяльності через звернення: «Я відчуваю... (надзвичайне задоволення, гордість, піднесення)»; «Ти можеш це зробити!» «Ти сам впорався!»; «Ти на правильному шляху!»; «З тебе можна брати приклад!»; «Ти можеш цим пишатися!»; «Ти здолав нову висоту!» [108].

Для кураторів академічних груп закладів вищої освіти рекомендується в межах освітнього процесу застосовувати прийом рефлексії, що дозволяє ефективно формувати образ-Я, змінювати погляди на навколишній світ і розширювати індивідуальний досвід. Рефлексія сприяє критичному переосмисленню себе та світу і призводить до розвитку найвищої форми психіки – самосвідомості. Вона відіграє важливу роль у самореалізації студентської молоді, оскільки завдяки їй відбувається об'єктивізація сутнісних характеристик особистості студентів в сучасних соціокультурних умовах і

підвищуються можливості реалізації власного цілісного образу, що зрештою впливає на формування високого рівня самоповаги студентів закладів вищої освіти. Активації рефлексії студентів можна досягнути за допомогою різноманітних питань: «З яким настроєм я прийшов?»; «Як пройшов мій тиждень?»; «Що нового я дізнався протягом тижня?»; «Які мої досягнення?»; «Які особистісні зміни в мені відбулися?» [92].

Для підвищення рівня самоповаги у студентів закладів вищої освіти кураторам академічних груп можна рекомендувати використовувати воркшоп як інноваційну форму взаємодії. Основні методи воркшопу: аналіз і розбір ситуацій, «мозковий штурм», виконання індивідуальних і групових вправ «Інтерв'ю», «Безлюдний острів», «Плутанина», «Співпраця», «Співбесіда», «Скажи «Ні»», «Постановка індивідуальних цілей», колажування «Самоповага». Характерною рисою воркшопу є висока інтенсивність групової взаємодії, активність і самостійність студентів, актуальний досвід та особисте переживання. Студенти використовують набутий досвід та знання і вміння з теми воркшопу, обмінюються ними з іншими учасниками, активізують міжособистісну взаємодію, усвідомлюють власну роль у ній, приймають спільні рішення, оцінюють себе з точки зору інших. Після закінчення воркшопу групою формується певний інструментарій, модель поведінки в конкретній ситуації [144].

Цікавим і корисним прийомом роботи куратора з формування високого рівня самоповаги у студентів закладів вищої освіти буде самоопис. З однієї сторони, це самопрезентація через спілкування, з іншої – відображення змістовного й формального аспекту самосвідомості й самоствавлення. Використання вправ «Автопортрет», «Чим би я був?», «Мої досягнення», «Я з різних позицій», «Самопрезентація», «Що я думаю про себе?» дає можливість розглядати й усвідомлювати себе та оцінювати за допомогою мовлення. Вони мають можливість висловити основні характеристики звичного самосприйняття й саморозуміння. Від властивостей мовлення як засобу самовизначення та якості самоопису буде залежати рівень саморозуміння й

повнота усвідомлення студентом самого себе, власного психічного досвіду, особливостей і переваг, формування навичок розкриття й розширення уявлень про себе за рахунок можливості поглянути з різних позицій на себе, виявлення особистих і особистісних рис, усвідомлення власної значимості, актуалізація уявлень про себе ідеального. Текст самоопису – це вербальна презентація сформованих уявлень про себе і ставлення до себе. З цього випливає, що в самоописі повинні проявитися характерні стильові й мовленнєві особливості, відмінності в комунікативних установках, експресивності, структурі уявлень про себе [138].

Ефективною формою роботи з формування самоповаги у студентів закладів вищої освіти, яку може реалізувати куратор академічної групи, є групова дискусія. Вона дозволяє створити умови для саморозкриття; побачити проблему з різних сторін; сформувати вміння вести полеміку й контраргументувати; уточнювати взаємні позиції, щоб зменшити опір сприйманню нової інформації; розвивати досвід долаття проблем поведінки; розуміти та визначити установки, які допомагають та заважають досягати успіху. Використання цього методу дозволить вчити студентів аналізу реальних ситуацій; демонструвати багатозначність можливих рішень більшості проблем; прищеплювати вміння слухати інших і взаємодіяти з ними [178]. Групову дискусію варто використовувати в таких вправах: «Контраргументи», «Презентація героїв», «Проблеми героїв», «Pro – contra аргументи», «Ресурс», «Успіх – особистість – установка».

Отже, підкреслимо, що дотримання психологами й кураторами закладів вищої освіти розроблених нами рекомендацій сприятиме процесові формування самоповаги у студентів закладів вищої освіти.

Висновки до третього розділу

У розділі обґрунтовано модель формування самоповаги в студентському віці як цілісної системи, в основу котрої покладено розвивальну роботу зі

студентами, яка спирається на основні ідеї особистісно-орієнтованого підходу та концептуальні положення психологічних напрямів (когнітивно-поведінкового, аналітичної психології, логотерапії, психосинтезу). Особливістю розробленої моделі є взаємоумовленість і взаємодоповненість методичних прийомів впливу на функціонування й розвиток виучуваного явища (мінілекції, вправи-ситуації, індивідуальні консультації, сторітелінг, складання ситуаційних 3D моделей, самоопис, відеофрагменти, воркшопи, групові дискусії, проєктивне малювання) та психологічних умов як механізму спрямованої дії на формування зазначеного особистісного утворення (усвідомлене уявлення про себе; адекватна самооцінка; самоставлення до себе як до іншого; оцінка іншими власних досягнень; взаємодія зі значущими іншими; позитивна мотивація стосовно себе; реалізація власного потенціалу впевненості в собі; потреба в досягненні успіху) та розвитку як структурних компонентів (когнітивного, емоційно-ціннісного, поведінкового), так і цілісної самоповаги.

Проаналізовано динаміку змін показників компонентної структури самоповаги в студентському віці. Зазначено, що для формування самоповаги необхідна комплексна взаємодія її когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів.

Було припущено, що розвиток у студентів чітких уявлень про себе, формування сталої самооцінки, активізація позитивного ціннісного ставлення до себе, усвідомлення сенсоутворювальних мотивів власного життя, актуалізація готовності до реалізації власного потенціалу в дії щодо самого себе можливі лише в ході реалізації психологічної програми. Ця реалізація здійснювалася протягом навчального року на вибірці студентів (N=40) протягом 24 занять тривалістю 120 хвилин кожне.

Наведені результати порівняльного аналізу даних, отриманих у процесі реалізації психологічної програми, показали, що при цілеспрямованому й системному впливі на процес формування самоповаги в студентському віці відбувається зростання рівня прояву зазначених компонентів структури.

Встановлено, що зміни відбулися завдяки усвідомленому ставленню студентів до себе, знанням про себе, які починають регулювати і визначати емоції щодо власного «Я»; сталому уявленню про себе як цілісної особистості, відмінної від інших людей (когнітивний компонент); молоді люди усвідомлюють себе носіями позитивних, соціально бажаних характеристик і відчують задоволення собою, переживають здебільшого позитивні емоції та почуття щодо себе і в ситуаціях успіху, і за невдач, адекватно оцінюють свої переваги й недоліки (емоційно-ціннісний компонент); їм властива внутрішня чесність, критичність, упевненість у тому, що вони є джерелом активності як у діяльності, так і у сферах, що стосуються їхньої особистості – організованість у діяльності та спілкуванні; відчуття того, що доля знаходиться в їхніх руках, ставлення до себе як до впевненої, самостійної, вольової особистості, гідної поваги (поведінковий компонент). Аналіз даних показав статистично значущі зміни в усіх компонентах самоповаги (когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий) на рівні $p < 0,01$.

Орієнтуючись на ефективність психологічних заходів, описаних у нашій дисертаційній роботі, ми запропонували практичні рекомендації психологам та кураторам академічних груп закладів вищої освіти щодо формування самоповаги у студентів. Рекомендації містили такі форми роботи, як-от: бесіди, перегляд та обговорення відеофрагментів, складання ситуаційних 3D моделей, поєднання сторітелінгу та проєктивного малювання, створення проблемних ситуацій, проведення індивідуальних консультацій, використання воркшопу, самоопису та групової дискусії.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення й емпіричне вивчення проблеми психологічних умов формування самоповаги в студентському віці, яке виявилось у теоретичному обґрунтуванні сутності поняття «самоповага у студентському віці», виявленні структури, критеріїв і рівнів прояву самоповаги в студентському віці, визначенні психологічних умов формування досліджуваного утворення, розробці психологічної моделі й програми формування самоповаги в студентському віці.

1. Самоповага як особистісне утворення є емоційно-ціннісною складовою самосвідомості й виявляється в позитивному ставленні до себе, прийнятті себе, визнанні власної соціальної і людської цінності; обумовлюється рівнем домагань і досягнень власних цілей. Формування самоповаги обумовлено повагою інших, контактами зі значущими іншими, досвідом спілкування та діяльності, ситуацією успіху, сталістю і стійкістю образу-Я, самовираженням, мотивом самоповаги, відчуттям власної компетентності, досягненням успіху, незалежністю та свободою у прийнятті рішень.

Самоповага в студентському віці є складним особистісним утворенням, яке змістовно обумовлюється віковими новоутвореннями та включає когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий компоненти й виявляється в усвідомленому визнанні власних сильних і слабких сторін та їх безумовному прийнятті, ціннісно-позитивному ставленні до себе, оцінці власних досягнень у різних сферах життя.

Виділено структурні компоненти самоповаги: когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий. Критерієм розвитку когнітивного компонента є усвідомлення себе носієм позитивних соціальних характеристик; до його конструктів віднесено розуміння сутності самоповаги, уявлення про себе, адекватна самооцінка, пізнання себе у процесі взаємодії. Критеріями розвитку емоційно-ціннісного компонента виступає суб'єктивізація ціннісного

ставлення до себе, емоцій, почуттів і сенсоутворювальних мотивів як основи загальної життєвої установки щодо себе; конструкти – ціннісне ставлення до себе, позитивні емоції, почуття та сенсоутворювальні мотиви, життєві установки щодо себе. Критерієм розвитку поведінкового компонента є здатність до незалежності та свободи у прийнятті рішень стосовно себе та їх реалізації, а конструктами є постановка та реалізація цілей, спрямованих на досягнення успіху та конкретні дії стосовно себе, що ґрунтуються на впевненій поведінці.

Психологічною основою формування самоповаги в студентському віці виступає комплекс взаємопов'язаних і взаємозалежних умов, визначених на основі теоретичного аналізу, до яких ми віднесли: усвідомлене уявлення про себе; адекватну самооцінку; ставлення до себе, як до іншого; оцінку іншими своїх досягнень; взаємодію зі значущими іншими; позитивну мотивацію стосовно себе; реалізацію власного потенціалу впевненості в собі; потребу в досягненні успіху.

2. Емпірично досліджено особливості прояву структурних компонентів самоповаги в студентському віці відповідно до визначених критеріїв і конструктів. Вивчення когнітивного компонента показало, що у студентів переважає середній та низький рівень когнітивної усвідомленості, виявлено нестійку самооцінку, що засвідчує незрілість і залежність від підтримки й оцінки оточуючих. Дослідження емоційно-ціннісного компонента самоповаги дозволило констатувати, що переважна більшість досліджуваних має середній рівень його розвитку, у них недостатньо виражені сенсоутворювальні мотиви життєвих установок щодо себе. Вивчення ціннісного ставлення до себе й позитивних емоцій і почуттів стосовно себе знаходиться на середньому рівні. У показниках поведінкового компонента виявлено найменшу кількість респондентів з низьким рівнем розвитку цього компонента порівняно з двома іншими, що вказує на позитивні зрушення у розвитку індивідуальної системи прийняття рішень стосовно себе та їх реалізації.

3. Згідно з теоретично встановленими критеріями розвитку самоповаги в

студентському віці, спираючись на якісні показники структурних компонентів досліджуваного особистісного утворення, було встановлено такі рівні самоповаги: *високий рівень самоповаги* в студентському віці, що характеризується розвиненим уявленням про самого себе, адекватним рівнем самооцінки, позитивним ставленням до себе, схильністю усвідомлювати себе носієм соціально бажаних характеристик, інтересом до самого себе, безумовним прийняттям себе, прагненням до високої оцінки власних досягнень оточуючими, упевненістю в собі, незалежністю, здатністю розраховувати на власні сили у складних ситуаціях, високою активністю, товариськістю, реалістичним рівнем домагань, прагненням до поліпшення власних досягнень, самовдосконалення, вирішення все більш складних завдань, до досягнення складних цілей; *середній рівень* – це недостатньо повне уявлення про самого себе, нестійка самооцінка, середній рівень товариськості, очікування позитивного ставлення до себе від оточуючих, прагнення до соціального схвалення, критичне ставлення до самого себе, спокійні емоційні реакції, помірний рівень домагань, стабільність і успішність у вирішенні завдань середньої складності, відсутність прагнення поліпшити власні досягнення та здібності й перейти до більш складних цілей; *низький рівень*, який вказує на несформоване уявлення про себе, неадекватну самооцінку, незадоволеність власною поведінкою, низький рівень прийняття самого себе, зневіру у власних силах, відчуття меншовартості, нездатність дотримуватися прийнятої лінії поведінки, залежність від зовнішніх обставин і оцінок, самозвинувачення; низький або нереалістично занижений рівень домагань, вибір занадто легких та простих цілей, «комплекс неповноцінності». Емпіричне вивчення самоповаги показало переважання середнього рівня її розвитку у студентів. Показники в межах високого рівня зафіксовано в незначній кількості, що й обумовило необхідність розробки психологічної програми формування самоповаги у студентів закладів вищої освіти.

4. Методологічним підґрунтям розробки моделі та психологічної програми формування самоповаги в студентському віці стали положення

особистісно-орієнтованого виховання І. Беха про всебічне врахування індивідуальних потреб і можливостей особистості, розкриття та розвиток її потенціалу; створення умов для індивідуальної самореалізації, розвитку й саморозвитку її особистісних якостей; повага до особистості кожного в її індивідуальних проявах.

Структурна, змістовна й організаційна цілісність програми сприяли оптимізації визначених умов та гармонізації когнітивного, емоційно-ціннісного й поведінкового компонентів самоповаги через реалізацію чотирьох модулів програми (формування навичок саморефлексії та самопізнання; уявлень про себе та самооцінки; загальної позитивної життєвої установки; потреби в досягненні успіху та вміння реалізовувати власний потенціал) за допомогою психодинамічних вправ, проєктивного малювання, самоописів, дискусій, складання ситуаційних 3D-моделей тощо.

Позитивні зміни в проявах компонентів і рівнях самоповаги проявились завдяки більш усвідомленому ставленню студентів до себе, новим знанням про себе, які почали регулювати й визначати емоції, адресовані власному «Я», більш сталому уявленню про себе як цілісну особистість, відмінну від інших (когнітивний компонент); усвідомленню себе носіями позитивних і соціально бажаних характеристик, відчуттю задоволення собою, переживанню позитивних емоцій і почуттів щодо себе як у ситуаціях успіху, так і невдач, адекватному оцінюванню власних переваг і недоліків (емоційно-ціннісний компонент); формуванню критичності, упевненості в тому, що вони є джерелом активності як у діяльності, так і у спілкуванні, відчуттю того, що доля знаходиться в їхніх руках, ставленню до себе, як до впевненої, самостійної, вольової особистості, гідної поваги (поведінковий компонент).

Розроблено психологічні рекомендації, спрямовані на допомогу психологам та кураторам академічних груп закладів вищої освіти в роботі з підвищення рівня самоповаги у студентів, формування в студентів адекватної самооцінки, ціннісного ставлення до себе, впевненої поведінки в постановці й реалізації власних цілей, самоактуалізації особистості юнацького віку.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективи її вивчення пов'язані з подальшим дослідженням психологічних умов і механізмів формування самоповаги в людей дорослого віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. Санкт-Петербург : Алетейя, 2001. 365 с.
2. Адамова Л. Е. Изменение самоотношения личности в ситуациях успеха и неуспеха в учебной и профессиональной деятельности : дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Северо-Кавказский государственный технический университет. Ставрополь, 2003. 211 с.
3. Ананьев Б. Г. Психологические проблемы человекознания : Избранные психологические труды / под ред. Бодалева А. А. Москва : Издательство Московского психологосоциального института ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2005. 432 с. (Серия «Психология России»).
4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 288 с. (Серия «Мастера психологии»).
5. Ананьев Б. Г., Дворяшина М. Д., Кудрявцева Н. А. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. Москва : Просвещение, 1968. 335 с.
6. Анисимова О. М., Трошихина Е. Г. Самоуважение и развитие личности. *Вестник Санкт-Петербургского университета : научно-теоретический журнал. (Серия 12. Психология. Социология. Педагогика).* 2008. № 4. С. 65-75.
7. Анн Л. Ф. Психологический тренинг с подростками. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 271 с.
8. Ануфриева Р. А., Головаха Е. И., Донченко Е. А. Стиль жизни личности. Теоретические и методологические проблемы. Киев : Наукова думка, 1982. 372 с.
9. Анциферова Л. И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности. *Психология личности : в 2-х томах.* Самара : Издательский дом «Бахрах», 1999. Т. 2. С. 331–344.
10. Архангельский Л. М. Ценностные ориентации и нравственное развитие

- личности. Москва : Знание, 1978. 64 с.
11. Ассаджоли Р. Психосинтез: теория и практика. Москва : REFL-Book, 1994. 314 с.
 12. Астахова В. И. Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций. Харьков: НУА, 2010. 404 с.
 13. Балин В. Д. Психическое отражение. Элементы теоретической психологии. Санкт-Петербург: Издательский Дом СПбГУ, 2001. 374 с.
 14. Бандура А. Теория социального научения / перевод с английского ; под ред. Чубарь Н. Н. Санкт-Петербург: Евразия, 2000. 320 с.
 15. Баткин Л. М. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности. Москва : Наука, 1989. 272 с.
 16. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2000. 192 с.
 17. Берн Э. Игры, в которые играют люди (психология человеческих взаимоотношений). Москва : ЭКСМО, 2008. 576 с.
 18. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва: Прогресс, 1986. 424 с.
 19. Бех І. Д. Біля витоків сутності особистості. *Шлях освіти*. 1999. № 2. С. 10–14.
 20. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. видання. Київ: Либідь, 2003. 280 с.
 21. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2012. 250 с.
 22. Блага К., Шебек М. Я – твой ученик, ты – мой учитель: кн. для учителя / пер. с чеш. Д. М. Прошунина. Москва: Просвещение, 1991. 143 с.
 23. Блауберг И. В., Садовский В. Н., Юдин Э. Г. Философский принцип системности и системный подход. *Вопросы философии*. 1978. № 8. С. 29–52.

24. Блюмкин В. А. Этика и жизнь. Москва: Политиздат, 1987. 111 с.
25. Богуш А. М. Хрестоматія з духовно-морального виховання дошкільників. Вид. 2-ге, допов. і перероб. Острог : Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2011. 243 с.
26. Боришевський М. Й., Киричук О. І. Самосвідомість як детермінанта саморозвитку особистості. *Тези доповідей та матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Ментальність. Духовність»* (Луцьк, 18–23 червня 1994 р.). Київ – Луцьк, 1994. 1 частина, 3 розділ. С. 406–408.
27. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 400 с.
28. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе. Психология личности : сборник статей / сост. А. Б. Орлов. Москва : ООО Вопросы психологии, 2001. 192 с.
29. Болотова А. К. Развитие самосознания личности: временной аспект. *Вопросы психологии*. 2006. № 2. С. 116–125.
30. Большой толковый психологический словарь / пер. с англ. Ребер Артур. Москва : Издательство «Вече», 2001. Т. 2. 560 с.
31. Бороздина Л. В. Исследование уровня притязаний. Москва : Изд-во МГУ, 1985. 142 с.
32. Бороздина Л. В., Молчанова О. Н. Самооценка в разных возрастных группах: от подростков до престарелых : монография. Москва : ООО «Проект-Ф», 2001. 204 с.
33. Братусь Б. С. Личностные смыслы по А. Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания. *Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии. Школа А. Н. Леонтьева* / под ред. А. Е. Войскунского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. Москва : Смысл, 1999. С. 284–298.
34. Братченко С. Л., Миронова М. Р. Личностный рост и его критерии. *Психологические проблемы самореализации личности : сборник* / под ред. А. А. Крылова, Л. А. Коростелевой. Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1997. С. 3–14.

35. Булах І. С. Витоки особистісного зростання людини. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки : збірник наукових праць*. 2017. Вип. 6 (51). С. 53–64.
36. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка : монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. 340 с.
37. Бэрон Р., Бирн Д., Джонсон Б. Социальная психология: ключевые идеи. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 512с.
38. Варченко І. Особистість, колектив, соціум: взаємодія та перспективи розвитку. Одеса : Форум, 2006. 388 с.
39. Великий тлумачний словник української мови / укл. О. Єрошенко. Донецьк : ТОВ «Глорія Трейд», 2012. 864 с.
40. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднейчук та ін. Вид. 2-ге. Київ : Каравела, 2009. 400 с.
41. Вовенарг Л. Размышления и максимы. Москва : АСТ ; Харьков : Фолио, 2002. 397 с.
42. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. Санкт-Петербург : Союз, 1997. 220 с.
43. Выготский Л. С. Психология развития человека. Москва : Смысл, Эксмо, 2005. 1136 с.
44. Гайдар М. И. Личностная самоэффективность студентов-психологов и возможности ее развития в процессе профессиональной подготовки. *Вестник университета (Государственный университет управления)*. Москва : ГУУ, 2008. № 10 (20). С. 306–309.
45. Гайдар М. И. Развитие личностной самоэффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Воронежский государственный университет. Воронеж, 2008. 260 с.
46. Гайденко П. П. Эволюция понятия науки. Становление и развитие первых научных программ. Москва : Наука, 1980. 568 с.

47. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. Москва : Политиздат, 1977. Т. 3. 487 с.
48. Герасіна С. В. Асертивна поведінка як передумова формування почуття власної гідності та самоповаги студентської молоді. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Кам'янець-Подільський : «Аксиома», 2010. Випуск 10. С. 142.
49. Голсуорси Д. Сага о Форсайтах. Том 1 / пер. с англ. ; под общ. ред. М. Ф. Лорие. Москва : Правда, 1983. 384 с.
50. Горбатих В. В. Індивідуальні особливості самоствалення старшого дошкільника в структурі життєвих орієнтацій : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2019. 245 с.
51. Грабенко Т. М., Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по песочной терапии. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 224 с.
52. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. Изд. 2-е. Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1988. 560 с.
53. Грецов А. Г. Эмоциональные отношения со сверстниками и психологические проблемы подростков : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2003. 182 с.
54. Джеймс М., Джонгвард Д. Рожденные выигрывать. Трансакционный анализ с гештальтупражнениями / пер. с англ. ; общ. ред. и послесл. Л. А. Саровской. Москва : Издательская группа «Прогресс», «Прогресс-Универс», 1993. 336 с.
55. Джеймс У. Психология. Москва : Рипол Классик, 2016. 616 с.
56. Декарт Р. Сочинения : в 2 т. Москва : Мысль, 1989. Т. 1. 654 с.
57. Дерябин А. А. Я-концепция и теория когнитивного диссонанса: обзор зарубежной литературы. *Сборник Новосибирского государственного*

университета. Новосибирск, 2000. С. 112–119.

58. Долинська Л. В., Пенькова О. І. Самореалізація особистості як соціально-психологічний феномен. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова Серія 12 : Психологічні науки*. Київ, 2016. С. 18–25.
59. Драгунова Т. В. В поисках себя: Личность и ее самосознание. Москва : Политиздат, 1994. 335 с.
60. Дусавицкий А. К. Развитие личности в студенческом коллективе в зависимости от сформированности учебно-профессиональных интересов : учебно-методическое пособие. Харьков : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2012. 32 с.
61. Духновский С. В. Субъективная оценка межличностных отношений. Руководство по применению. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 54 с.
62. Дятленко Н. М. Психологічні умови формування самоповаги у дошкільників : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Київський міський педагогічний ун-т ім. Б. Д. Грінченка. Київ, 2002. 205 с.
63. Дятленко Н. М. Теоретико-методологічні засади дослідження самоповаги в ранньому онтогенезі. *Проблеми загальної та педагогічної психології* / за ред. С. Д. Максименко. Київ, 2005. Т. VII. Вип. 5. С. 166–170.
64. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности. Санкт-Петербург : Питер, 2003. С. 427–428.
65. Захарова А. В., Андрущенко Т. Ю. Особенности формирования оценки и самооценки качеств личности в младшем школьном возрасте. *Новые исследования*. 1981. № 124. С. 43–47.
66. Зверева Р. Г. Психологические детерминанты развития мотивации достижения успеха у студентов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Пятигорский государственный лингвистический университет. Пятигорск, 2010. 280 с.
67. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Москва : Логос, 2000. 384 с.
68. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии. Санкт-

- Петербург : Речь, 2000. 310 с.
69. Злобіна О. Обистість як суб'єкт соціальних змін. Київ : Інститут соціології НАН України, 2004. 400 с.
 70. Иванова В. В. Общие вопросы самосознания личности. Москва, 1999. 312 с.
 71. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 512 с.
 72. Ильинский И. М. Молодежь и молодежная политика. Философия. История. Теория. Москва : Голос, 2001. 696 с.
 73. Интегральная индивидуальность, Я-концепция, личность / под ред. Л. Я. Дорфмана. Москва : Смысл, 2004. 319 с.
 74. Камінська О. В. Гендерні особливості формування самоствалення в юнацькому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.05 / Інститут соціальної та політичної психології АПН України. Київ, 2008. 24 с.
 75. Кант И. О чувствах прекрасного и возвышенном. *Собр. соч. : в 6 т.* Москва : Знание, 1964. Т. 2. 326 с.
 76. Каппони В., Новак Т. Сам себе психолог. Санкт-Петербург : Питер, 1998. 350 с.
 77. Кёр Л.С. Формирование самоуважения у современных студентов : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07 / Кишеневский государственный педагогический университет имени Иона Крянгэ. Кишенев, 2012. 231 с.
 78. Ковалев С. Нейропрограммирование 2.0 Очерки благополучия, эффективности и счастья. Москва : Твои книги, 2016. 256 с.
 79. Коломинский Я. Л. Познай самого себя. Минск : Народная асвета, 1981. 143 с.
 80. Кольшко А. М. Психология самоотношения : учеб. пособие. Гродно : ГрГУ, 2004. 102 с.
 81. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. Москва : Политиздат, 1984. 335 с.
 82. Кон И. С. Дружба. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 330 с.

83. Кон И. С. Категория «Я» в психологии. Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. Самара : Издательский дом «Бахрах-М», 2000. 656 с.
84. Кон И. С. Открытие Я. Москва : Политиздат, 1978. 367 с.
85. Кон И. С. Психология ранней юности. Москва : Просвещение, 1989. 254 с.
86. Кон И. С. Социологическая психология. Москва : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО МОДЭК, 1999. 560 с.
87. Кононко Е. Л. Чтобы личность состоялась. Киев : Радянська школа, 1991. 221 с.
88. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. для вищих навч. закладів. Київ : Освіта, 1998. 255 с.
89. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
90. Кричевский Р. Л. Самоэффективность и акмеологический подход к исследованию личности. *Акмеология*. 2001. № 1. С. 47–52.
91. Кули Ч. Человеческая природа и социальный порядок. Москва : Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000. 320 с.
92. Лебеденко Е. Н. Развитие самосознания и индивидуальности. Выпуск 1. Какой Я? Методическое руководство. Москва : Прометей ; Книголюб, 2003. 64 с.
93. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Академия, 2005. 352 с.
94. Леонтьев Д. А. Личностное в личности : личностный потенциал как основа самодетерминации. *Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова*. Вып. 1 / под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. Москва : Смысл, 2002. С. 5–65.
95. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. Москва : Смысл, 1999. 487 с.
96. Лейнг Р. «Я» и другие узелки. Москва : Институт общегуманитарных

исследований, 2017. 232 с.

97. Липкина А. И. Самооценка школьника. Москва : Знание, 1976. 64 с.
98. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 320 с.
99. Лукин М. В. Динамика отношений к себе в процессе организаторской деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / ЛГПИ. Ленинград, 1986. 157 с.
100. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості : наукова монографія / С. Д. Максименко. Київ : В-во "КММ", 2006. 255 с.
101. Малихіна О. А. Динаміка змін складників структурних компонентів самоповаги в студентському віці: реалізація корекційно-розвивальної програми. *Психологічний часопис : науковий журнал* / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2020. № 4. Вип. 6. С. 248–256.
<https://doi.org/10.31108/1.2020.6.4.21>
102. Малихіна О. А. Дослідження емоційно-ціннісного компонента в структурі самоповаги студентів. *Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Державного вищого навчального закладу «Запорізький національний університет» та Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України* / за ред. С. Д. Максименка, Н. Ф. Шевченко, М. Г. Ткалич. Запоріжжя : ЗНУ, 2017. № 1 (11). С. 51–55.
103. Малихіна О. А. Дослідження когнітивного компонента в структурі самоповаги студентів. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки*. Київ, 2017. Вип. 6. С. 249–257.
104. Малихіна О. А. Обґрунтування психологічних умов формування самоповаги у студентському віці. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2015. № 1. С. 106–110.
105. Малихіна О. А. Основні напрями та підходи в дослідженні самоповаги як

особистісного утворення. *Збірник наукових праць Запорізького національного університету (Проблеми сучасної психології)*. Запоріжжя : ЗНУ, 2015. № 1 (6). С. 136–143.

106. Малихіна О. А. Психологічні характеристики самоповаги особистості. *Збірник наукових праць Запорізького національного університету (Проблеми сучасної психології)*. Запоріжжя : ЗНУ, 2015. № 1 (7). С. 154–160.
107. Малихіна О. А. Теоретичне обґрунтування моделі формування самоповаги в студентському віці. *Психологічний часопис : науковий журнал / за ред. С. Д. Максименка*. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2020. № 3. Вип. 6. С. 144–153. <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.3.14>
108. Малихіна Т. П., Сердюк Н. І. Технологія корекційно-розвивальної роботи з підлітками. Бердянськ : БДПУ, 2015. 131 с.
109. Манько Т. А. Теоретико-методологічні засади формування самоповаги учнів шкіл-інтернатів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський, 2009. С. 390–398.
110. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. с англ. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 304 с.
111. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. Москва : Смысл, 1999. 425 с.
112. Мейли Р. Различные аспекты Я. *Психология личности. Тексты*. Москва, 1982. С. 132–141.
113. Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека. Пермь, 2001. 120 с.
114. Мерлин В. С. Системный подход к онтогенезу интегральной индивидуальности. *Психология формирования и развития личности / отв. ред. Л. И. Анцыферова*. Москва : Наука, 1981. С. 87–106.
115. Монтень М. Опыты. Избр. произведения в 3-х томах. Москва : Голос,

1992. Т. 1. 384 с.
116. Морева Г. И. Психология развития и возрастная психология : учебное пособие. Тюмень : Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2009. 375 с.
117. Моросанова В. И., Аронова Е. А. Саморегуляция и самосознание субъекта. *Психологический журнал*. Москва, 2008. Т. 29. № 1. С. 14–22.
118. Мэй Р. Человек в поисках себя / перевод с англ. Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2012. 224 с.
119. Мясищев В. М. Психология отношений / под ред. А. А. Бодалева. Москва : Инст-т практ. психол., 1995. 365 с.
120. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегия. Москва : ЭКСМО, 2009. 368 с.
121. Никиреева Е. М. Нахождение количественного выражения уровня самооценки (по С. А. Будасси). *Психологические особенности направленности личности : учебное пособие*. Москва, 2007. С.45.
122. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. Москва : Смысл, 2002. 311 с.
123. Орлова Э. А. Социокультурное пространство обыденной жизни. Москва : ГАСК, 2002. 104 с.
124. Осипова А. А. Общая психокоррекция : учебное пособие. Москва : Сфера, 2002. 510 с.
125. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / под ред. В. С. Безрукова. Екатеринбург, 2000. 937 с.
126. Павелків Р. В., Безлюдна В. І., Корчакова Н. В. Просоціальний розвиток особистості : монографія. Рівне : РДГУ, 2013. 380 с.
127. Пантилеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. Москва : МГУ, 1991. 108 с.
128. Петренко Т. В. Повага і самоповага – визначальні риси особистості майбутнього соціального працівника. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2015. Вип. 19 (2). С. 110–119.
129. Петровский А. В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности.

Вопросы психологии. 1987. № 1. С. 15–26.

130. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. 512 с.
131. Петрулите А. Р. Когнитивные и эмоциональные компоненты в структуре образа Я у студентов : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. психол. наук : 19.00.01 / МГПУ им. А. И. Герцена. Москва, 1984. 16 с.
132. Петрученя Г. Г. Студентська молодь другої половини ХХ – початку ХХІ ст. у фокусі історично-педагогічного дослідження: конкретизація поняття. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Класичного приватного університету. Запоріжжя, 2013. Вип. 28. С. 30–34.
133. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва : Наука, 1986. 255 с.
134. Попова О. Б. Системный подход в изучении Я-концепции личности. *Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого.* 2013. № 3 (7). С. 19–26.
135. Потемкина О. Ф., Потемкина Е. В. Психологический анализ рисунка и текста. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 524 с.
136. Приходько Ю. О. Моральне виховання дітей-дошкільників засобами спільної діяльності. Київ, 1982. 15 с.
137. Просандеева Л. Є. Психолого-педагогічні умови становлення автономності особистості. *Актуальні проблеми психології.* 2015. Т. 7, Вип.38. С. 396-407.
138. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под ред. А. А. Бодалева. Москва : Когито-Центр, 2011. С. 510.
139. Раева В. М. Особенности Я-концепции несовершеннолетних правонарушителей : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.10 / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. Москва, 2000. 17 с.
140. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты :

- учебное пособие. Самара : Изд. Дом «Бахрах М», 2002. 672 с.
141. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 656 с.
142. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва : Прогресс, 1994. 480 с.
143. Роджерс К. Творчество как усиление себя. *Вопросы психологии*. 1990. № 1. С. 164–168.
144. Ромек В. Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 175 с.
145. Рубинштейн У. Д. Тайное станет явным. Шекспир без маски. Москва : Весь Мир, 2008. 376 с.
146. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 512 с.
147. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 713 с.
148. Рубинштейн С. Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности. *Вопросы психологии*. 1957. № 3. С. 30–38.
149. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси : Мецниереба, 1989. 204 с.
150. Сарджвеладзе Н. И. Структура самоотношения личности и социогенные потребности. *Проблемы формирования социогенных потребностей*. Тбилиси : Мицниереба, 1974. С. 103–107.
151. Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности : учеб. пособие. Свердловск : Свердл. пед. ин-т, 1986. 142 с.
152. Сафин В. Ф., Нурлыгаянов И. Н. Психология самоопределения и самооценки личности. Уфа : Вагант, 2008. 188 с.
153. Сковорода Г. Сад божественних пісень: для ст. шк. віку / упор. В. О. Шевчук. Київ : Школа, 2007. 37 с.
154. Скориніна-Погребна О. В. Студентська молодь як потенційна економічна еліта суспільства. *Український соціум : науковий журнал*. Київ, 2010. № 1

(32). С. 83–91.

155. Словарь по этике / под ред. И. С. Кона. Москва : Политиздат, 1981. 430 с.
156. Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Шарова О. Д. Жить в мире с собой и другими: Тренинг толерантности у подростков. Москва : Генезис, 2000. 112 с.
157. Сохань Л. В. Життєтворчість особистості як нова освітня стратегія. *Мистецтво життєтворчості особистості : наук.-метод. посібник : у 2 ч.* / ред. рада : В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань та ін. Київ : ІЗМН, 1997. Ч. 1: Теорія і технологія життєтворчості. С. 12–23.
158. Співак Л. М. Вікова динаміка національної самореалізації особистості в юності. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Кам'янець-Подільський, 2015. С. 546–557.
159. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. Москва : Политиздат, 1972. 303 с.
160. Ставицька С. О., Кутіщенко В. П. Теоретичне обґрунтування розвитку структури самосвідомості особистості. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки*. Київ, 2016. С. 140–147.
161. Степанов С. Ю. Рефлексивно-гуманистическая психология сотворчества (наука-практика интенсивного процесса развития человека и организации). Москва-Петрозаводск : ПДГДиЮ, 1996. 170 с.
162. Столин В. В. Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра психол. наук : 19.00.01 / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. Москва, 1985. 37 с.
163. Столин В. В. Самосознание личности. Москва : Изд-во МГУ, 1983. 284 с.
164. Стремякова И. Р. Моральная атмосфера: теоретико-методологические аспекты. Новосибирск : Наука, 1991. 174 с.
165. Стюарт И., Джоинс В. Современный транзактный анализ. Санкт-Петербург : Метанойя, 2017. 444 с.

166. Субботский Е. В. Генезис личности: Теория и эксперимент. Москва : Смысл, 2010. 408 с.
167. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. *Вибрані педагогічні твори : в 5 т.* Київ, 1976. Т. 1. С. 59–206.
168. Татенко В. Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір : монографія. Київ : Міленіум, 2017. 184 с.
169. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості : 2-е вид. Київ : Каравела, 2013. 372 с.
170. Тищенко С. П. Емоційно-ціннісне ставлення до себе як структурний компонент образу Я. *Психологія : респ. наук.-метод. збірн.* Київ : Рад. школа, 1983. Вип. 22. С. 3–19.
171. Тищенко С. П. Я хороший. *Дошкільне виховання.* 1985. № 1. С. 4–5.
172. Толстых А. В. Опыт конкретно-исторической психологии личности. Санкт-Петербург : Алетейя, 2000. 288 с.
173. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. Москва : Наука, 1966. 452 с.
174. Хвостов В. М. Этика человеческого достоинства: Критика пессимизма и оптимизма. Изд. 3-е. Москва : КомКнига, 2007. 176 с.
175. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Изд. 2-е. Санкт-Петербург : Питер ; Москва : Смысл, 2003. 860 с.
176. Холл К., Линдсей Г. Теория личности. Москва : ЭКСМО-Пресс, 1999. 591 с.
177. Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения. Москва : Генезис 2003. 336 с.
178. Фопель К. Уверенное управление. Тренинг, коучинг, саморазвитие. Москва : Генезис, 2004. 122 с.
179. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник / пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйдмана. Москва : Прогресс, 1990. 368 с.
180. Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе. Очерк

- истории психоанализа : сборник. Санкт-Петербург : Алетейя, 1999. 256 с.
181. Чамата П. Р. К вопросу о генезисе самосознания личности. *Проблемы сознания* : материалы симпозиума (март – апрель 1966 г., Москва) / отв. ред. В. М. Банщиков. Москва, 1966. С. 228–240.
182. Чаморро-Премюзик Т. Уверенность в себе: Как повысить самооценку, преодолеть страхи и сомнения. Москва : Альпина Паблишер, 2014. 266 с.
183. Черняк А. І., Костюкова Н. В. Самосвідомість людини як головний механізм актуалізації її Я-концепції. *Вісник Національної академії оборони України*. 2008. № 3 (7). С. 112–117.
184. Чеснова И. Г. Межличностные отношения в семье как фактор формирования эмоционально-ценностного самоотношения подростка : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. Москва, 1987. 156 с.
185. Чеснокова И. И. Проблемы самосознания в психологии. Москва : Наука, 1977. 144 с.
186. Шакуров Р. Х. Виховання чесності і гідності. Київ : Знання, 1966. 43 с.
187. Шакуров Р. Х. Самолюбие детей. Москва : Просвещение, 1969. 176 с.
188. Шахвердова А. П. Потреба досягнення та її вплив на успішність адаптації студентів-першокурсників. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2017. V (50), Issue: 111. URL: http://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/a_p_shahverdova_the_need_for_achievement_and_its_influence_on_the_success_of_the_adaptation_of_firs_t-year_students.pdf (дата звернення: 01.10.2020)
189. Шварцман К. А., Шишкин А. Ф. XX век и моральные ценности человечества. Москва : Мысль, 1968. 271 с.
190. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема. *Иностранная психология*. 1996. № 7. С. 46–56.
191. Шевченко Н. Ф. Теоретичні підходи до розуміння поняття «самоповага» в історичному поступі психологічного знання. *Наука і освіта*. 2015. № 11-12. С. 19–25.

192. Шорохова Е. В. Психология личности и образ жизни. Москва : Наука, 1987. 220 с.
193. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология. Москва : Педагогическое общество России, 2002. 224 с.
194. Шурухт С. М. Подростковый возраст: развитие креативности, самосознания, эмоций, коммуникации и ответственности. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 112 с.
195. Эллис А. Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход / пер. с англ. Санкт-Петербург : Сова ; Москва : ЭКСМО-Пресс, 2002. 272 с.
196. Эльконин Д. Б. Психология развития : учеб. пособие для студ. Вузов. Москва: Академия, 2001. 114 с.
197. Эмерсон Р. У. Нравственная философия. Минск : Харвест ; Москва : Аст, 2001. 347 с.
198. Эриксон Э. Г. Детство и общество. Изд. 2-е, перераб. и доп. / пер. с англ. Санкт-Петербург : Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. 592 с.
199. Эриксон Э. Г. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ. ; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. Изд. 2-е Москва : Флинта, МПСИ, Прогресс, 2006. 352 с.
200. Эткинд А. М. Опыт теоретической интерпретации семантического дифференциала. *Вопросы психологии*. 1979. № 1. С. 17–27.
201. Юнг К. Г. Сочинения. Москва : Когито-Центр, 2016. 480 с.
202. Ядов В. А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. Изд. 3-е, испр. Москва : Омега-Л, 2007. 567 с.
203. Якобсон П. М. Изучение чувств у детей и подростков: Развитие нравственных оценок у школьников. Часть 2. Психология чувств. Москва : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1961. 214 с.

204. Adler A. *The Individual Psychology of Alfred Adler* H. L. Ansbacher & R. R. Ansbacher (Eds.). New York, NY : Harper Torchbooks, 1956.
205. Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 1977. 84. P. 191–215.
206. Butler H., Haigh M. *Psychotherapy and personality change* / eds. Rogers C., Pymond H. Chicago, 1954.
207. Coopersmith S. *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, 1967. 216 p.
208. Crowne D. P., Marlowe D. A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*. 1960. Vol. 24 (4). P. 349–354.
209. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*. 2008. Vol. 49. P. 182–185.
210. Dickstein E. Self and self-esteem. Theoretical foundations and their implications for research. *Thuman Development*. 1977. Vol. 20. P. 129–140.
211. Gordon C. Systemic senses of self. *Sociometry*. 1968. V. 38. P. 161-177
212. Hoge D., McCarthy J. Influence of individual and group identity salience in the global self-esteem of youth. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1984. V. 47. P. 403-414
213. Kaplan H. B. Deviant behavior and self-enhancement in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*. 1978. Vol. 7. № 3. P. 253–278.
214. Kaplan H. B. *Self-Attitudes and Deviant Behavior*. Pacific Palisades, Calif., 1975. 309 p.
215. Kaplan H. *Deviant behaviour in defence of self*. New York, 1980. 256 p.
216. Leahy R. L., Huard C. Role-Taking and Self-Image Disparity In Children. *Developmental Psychology*. 1976. № 12 (6). 341 p.
217. Mead G. H. *Mind Self & Society. The Definitive Edition* / edited by Charles W. Morris. Annotated Edition by Daniel R. Huebner and Hans Joas, The University of Chicago Press, Chicago and London, 2015. 536 p.
218. Meichenbaum D. *Cognitive-behavior modification: An integrative approach*.

- New York : Plenum, 1977. 261 p.
219. McClelland D., Atkinson J., Clark B., Lowell E. The achievement motive. Appleton-Century-Crofts. New York, 1953. 384 p.
220. Murray H. A. Explorations in Personality. *Oxford Univer. Press.* New York, 1938. P. 164.
221. Oberst U. E., Stewart A. E. Adlerian Psychotherapy: An Advanced Approach to Individual Psychology. New York : Brunner-Routledge, 2003. 235 p.
222. Parsons T. The Theory of Human Behavior in its Individual and Social Aspects. *The American Sociologist.* 1996. Vol. 27. № 4. P. 13–23.
223. Rogers C. R., Dymond R. F. Psychotherapy and personality change. Chicago, 1954. 344 p.
224. Rogers C. R. What understanding and acceptance mean to me. *Journal of Humanistic Psychologist.* 1995. Vol. 35. № 4. P. 7–22.
225. Rosenberg M. Society and adolescent self-image. Princeton, 1965. 340 p.
226. Salovey P., Stroud L. R., Woolery A., Epel E. S. Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health.* 2002. Vol. 17 (5). P. 611–627.
227. Shavelson R., Hubner J., Stanton G. Self-concept: Validation of construct interpretation. *Review of educational research.* 1976. V. 46. P. 407-441
228. Stroianovska, O., Dolynska, L., Shevchenko, N., Andriashyna, N., Melnyk, I., & Tsybuliak, N.. The Influence of the Professional Orientation of Students of Different Gender on Their Ideas of Happiness. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience,* 2020 11(3),51-71. <https://doi.org/10.18662/brain/11.4/141>
229. Symonds P. The Ego and the Self. New York, 1951. 229 p.
230. Wylie R. C The self-concept. Lincoln, 1974. Vol. 1. 434 p.
231. Wells L., Marwell G. Self-esteem. Its conceptualization and measurement. Beverly Hills, Calif : Sage publications. New York, 1976. 290 p.

Анкета «ЩО ТАКЕ САМОПОВАГА?»

1. Як Ви вважаєте, що таке самоповага? _____

2. Для чого людині потрібна самоповага? _____

3. Що, на Вашу думку, впливає на рівень самоповаги? _____

4. Як виявляється самоповага у людині? _____
5. Як Ви вважаєте який рівень самоповаги у Вас:
А) низький;
Б) нижче за середній;
В) середній;
Г) вище за середній;
Д) високий.
6. Як ви вважаєте, що впливає на підвищення самоповаги людини? _____

7. Яка для Вас головна цінність в житті? _____

8. Чи є у Вас мета у житті? _____
9. Чи завжди Ви досягаєте поставлених цілей? _____
10. Оцініть Вашу успішність у спілкуванні з отчуженими
А) низька;
Б) нижче за середньої;
В) середня;
Г) вище за середньої;
Д) висока;
11. Охарактеризуйте себе, вказавши позитивні та негативні якості _____

Психологічна програма формування самоповаги в студентському віці.

Вступ

Мета програми – систематичний і цілеспрямований вплив на структурні компоненти самоповаги шляхом створення та реалізації теоретично визначених психологічних умов.

Завдання програми – формування у студентів теоретичних уявлень про самоповагу та її структурні компоненти; усвідомлення значущості сформованості високого рівня самоповаги саме в студентському віці; сформованість ціннісного ставлення до себе; реалізація власного потенціалу та прагнення в досягненні успіху.

Психологічна програма формування самоповаги в студентському віці складається з чотирьох модулів, націлених на розвиток і гармонізацію складових досліджуваного феномену через створення визначених психологічних умов (усвідомлене уявлення про себе; адекватна самооцінка; ставлення до себе, як до іншого; оцінка іншими власних досягнень; взаємодія зі значущими іншими; позитивна мотивація стосовно себе; реалізації власного потенціалу впевненості в собі; потреба в досягненні успіху) як механізму спрямованої дії на формування зазначеного особистісного утворення, що розвиває як структурні компоненти (когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий), так і цілісну самоповагу. В її основу покладено концептуальні положення психологічних напрямів (когнітивно-поведінкового, аналітичної психології, логотерапії, психосинтезу) та основні ідеї особистісно-орієнтованого виховання. Здійснення формувальних впливів відбувалося завдяки використанню таких методів і засобів: мінілекції, вправи-ситуації, індивідуальні консультації, сторітелінг, складання ситуаційних 3D моделей, самоопис, воркшопи, групові дискусії, проєктивне малювання, відеофрагменти.

МОДУЛЬ 1

Мета модуля: формування навичок саморефлексії та самопізнання.

Завдання модуля:

1. Створити активну творчу атмосферу і позитивний настрій в групі;
2. Залучити учасників до групової взаємодії;
3. Формувати вміння самопрезентації.

Заняття 1

Мета: знайомство, налагодження психологічного контакту, створення позитивної мотивації в групі

1. Вступне слово. Повідомлення мети заняття.

2. Вправа «Най-най мій плакат».

Мета: вміння презентувати себе й увійти в первинний контакт з оточуючими.

Процедура. На початку роботи групи кожен учасник оформлює картку-візитівку, де вказує своє тренінгове ім'я. При цьому він має право взяти собі будь-яке: справжнє, ігрове, ім'я літературного персонажа тощо. Протягом тренінгу учасники звертаються один до одного виключно на це ім'я. Учасникам пропонують намалювати плакат, на якому може бути розміщено таку інформацію:

- 1) ім'я;
- 2) вік;
- 3) улюблений колір;
- 4) чим я люблю займатися;
- 5) своїх друзів;
- 6) свою сім'ю;
- 7) вигляд себе щасливого (автопортрет);
- 8) вигляд, коли Вас поважають;
- 9) своє потаємне бажання

Плакати всі учасники презентують групі.

Питання для обговорення:

1. Чи легко було презентувати себе?
2. Що заважало чи що допомогло максимально розкритись у групі?
3. *Принципи роботи групи:*

1. Загальна форма звертання один до одного на «ти» (на ім'я).

Для створення клімату довіри в групі слід запропонувати звертатися один до одного на «ти», включаючи й ведучого. Це психологічно зрівнює всіх незалежно від віку, соціального стану, життєвого досвіду і сприяє розкритості учасників тренінгу.

2. Спілкування за принципом «тут і тепер».

Під час тренінгу всі говорять тільки про те, що хвилює їх саме зараз, і обговорюють те, що відбувається з ними в групі.

3. Конфіденційність усього, що відбувається.

Усе, що відбувається під час тренінгу, не розголошується й не обговорюється поза тренінгом. Це допоможе учасникам бути щирими й почуватися вільно. Завдяки цьому правилу учасники зможуть довіряти один одному й усій групі.

4. Персоніфікація висловлювань.

Безособові слова й фрази на кшталт «Більшість людей вважає, що...», «Дехто з нас думає...» замінюємо на «Я вважаю, що...», «Я думаю...». Інакше кажучи, говоримо тільки від себе й тільки комусь особисто.

5. Щирість у спілкуванні.

Під час тренінгу слід говорити тільки те, що думаєш і відчуваєш.

6. Повага до мовця.

Коли хтось говорить, ми його уважно слухаємо й не перебиваємо, даючи можливість висловитися. І лише після того, як він закінчить говорити, ставимо свої питання чи висловлюємо власну точку зору.

4. Вправа «Вертушка першого враження».

Мета: отримати про себе зворотню інформацію при первинному

контакті.

Процедура. Кожен учасник стикається з іншим в мовчазній хвилинній взаємодії. При зустрічі в парах учасники обмінюються блокнотами де партнери записують враження за такими позиціям: 1) «ресурс» – що, на Ваш погляд, є його сильним ресурсом як людини і ділового партнера; 2) «точка» – за рахунок яких його якостей Ви могли б керувати ним в переговорному процесі («точка тиску», «кнопка управління»). Після того, як блокноти повернулися до своїх власників, відбувається перехід учасників до нових партнерів, де алгоритм повторюється. У такий спосіб учасники збирають скарбничку думок про себе в ситуації першого контакту. Вправа виконується мовчки. Не потрібно писати чимало (це не нарис і не характеристика). Не варто також довго замислюватися над словами. По-перше, Ваші враження анонімні. А, по-друге, – і це більш важливо – перше враження про людину формується в перші 10 секунд. І нам важливе саме воно. Зробіть один одному такий подарунок. Він для багатьох може бути несподіваним, але від цього ще більш цінним. Ми побачимо, що різні люди бачать нас по-різному, і це потрібно завжди враховувати.

Питання для обговорення:

1. Чи важко було охарактеризувати людину, яку не знаєте?
2. Чи правильне перше враження?

5. Вправа «Ми схожі?».

Мета: знайомство учасників, підвищення довіри один до одного.

Процедура. У парах по 4 хвилини вести розмову з теми «Чим ми схожі»; потім 4 хвилини – «Чим ми відрізняємося?». Після закінчення проводиться обговорення, увага акцентується на тому, що було легко і що було складно робити, які були відкриття? У результаті формуємо висновок про те, що всі ми, схожі й водночас різні, і маємо право на відмінності.

6. Вправа «Автопортрет».

Мета: розвиток навичок опису самого себе, пошук власних

особливостей і переваг.

Процедура. Уявіть собі, що має відбутись зустріч з незнайомцем і треба, щоб він впізнав Вас. Опишіть себе. Знайдіть такі ознаки, які виділяють Вас із натовпу. Опишіть свій зовнішній вигляд, ходу, манеру, одяг; певні жести.

Робота проходить у парах. У процесі виступу одного із партнерів інший може ставити уточнювальні питання, щоб автопортрет був більш повним.

Питання для обговорення:

Чи легко було згадати, виокремити ті ознаки, які виділяють Вас з натовпу? Чому?

У чому Вам можуть бути корисні ці ознаки?

7. Вправа «Єдність».

Мета: вироблення інтелектуальної єдності на прогностичному рівні.

Процедура. Учасники сідають у коло. Кожен стискає руку в кулак і по команді ведучого всі викидають пальці. Група повинна прагнути, щоб усі учасники, незалежно один від одного, обрали одне й те саме число.

Учасникам забороняється перемовлятися. Гра продовжується до тих пір, доки група не досягне своєї мети.

Питання для обговорення:

Чи легко було дійти однакового результату?

Що допомогло досягти бажаної мети?

8. Вправа «Позиція».

Мета: рефлексія позицій учасників тренінгового заняття.

Процедура. Учасники утворюють 2 кола: внутрішній і зовнішній. Зовнішнє коло рухається, внутрішнє – залишається на місці. Ті учасники, що знаходяться у зовнішньому, висловлюють власне враження про партнера по внутрішньому колу, починаючи із фрази «Я бачу тебе....», «Я хочу тобі сказати.....», «Мені подобається в тобі.....». Через 2 хвилини зовнішнє коло переміщується на одну людину тощо.

Завершальна рефлексія:

Чи сподобалося Вам сьогоднішнє заняття?

Що нового про себе Ви дізналися?

Яка вправа сподобалося найбільше?

Що не сподобалося на занятті?

Заняття 2

Мета: розвиток навичок саморефлексії і самопізнання.

1. Вступне слово. Повідомлення мети заняття.

2. Вправа «Долоні».

Мета: вміння ділитися власними емоціями.

Процедура. Кожному учаснику пропонується обрати олівець того кольору, який для нього є найресурснішим, та обвести свою долоню, потім написати на кожному з пальців, що доброго з ним відбулося за тиждень і поділитись в групі із цим. Потім пропонується обвести іншу долоню й написати, за що саме я себе поважаю.

Питання для обговорення.

1. Чому обрали саме такий колір, з чим він у Вас асоціюється?
2. Чи важко було написати за що, Ви себе поважаєте?

3. Вправа «Калейдоскоп».

Мета: емоційний розігрів, створення умов для усвідомлення внутрішніх і зовнішніх проявів емоційних переживань.

Процедура. Ведучий просить кожного учасника уявити себе будь-якою частиною тіла, потім називає одну за іншою різні емоції, а учасники повинні їх продемонструвати тією, що обрали. Після виконання завдання учасники діляться власними враженнями та спостереженнями, які емоції було легше передавати та якою частиною тіла.

Питання для обговорення:

1. Чому Ви обрали саме цю частину тіла?
2. Чи важко було Вам виконати завдання?

4. Вправа «Чим би я був».

Мета: формування навичок саморозкриття.

Процедура. Кожен учасник обирає собі якусь річ (стілець, ручку, морозиво, гумку тощо) та занурюється в її світ, уявляючи себе нею й відчуваючи її «характер». Від імені цієї речі учасник розповідає, як вона почуває в навколишньому середовищі, що її турбує, розповідає про її минуле й майбутнє. Розповідаючи про сторонній випадковий предмет, учасники мимоволі говорять про себе, що призводить до саморозкриття та формування навичок управління власними емоціями.

Питання для обговорення:

1. Чому Ви обрали саме цей предмет?
2. Як Ви почувалися в ролі цього предмета?
3. Який висновок Ви зробили для себе?

5. Вправа «Мій сусід ліворуч».

Мета: розвиток вміння знаходити позитивні якості в інших.

Процедура. Ведучий пропонує учасникам уважно подивитися на сусіда ліворуч і назвати те, що той робить добре. Коло має замкнутися.

Питання для обговорення:

1. Чи приємно було чути від інших позитивні оцінки Ваших умінь?

6. Вправа «Як ми бачимо один одного?».

Мета: звернути увагу учасників на унікальність кожної особистості.

Процедура. Кожен гравець малює автопортрет інших. При цьому потрібно намалювати психологічний портрет усіх інших учасників (наприклад, сонце, квіточка, книга). Гравці не повинні підглядати один за одним. Картинки не підписуються. Усі по черзі показують малюнки і кожен повинен вгадати, хто зображений на аркуші, висловивши припущення, поділитися особистими враженнями.

Питання для обговорення:

- Із якими труднощами Ви зіткнулися при виконанні вправи?
- Чи легко було намалювати кожного учасника?
- Чому саме так Ви намалювали учасників?

7. Вправа «Без маски».

Мета: зняття емоційної та поведінкової скруті; формування навичок щирих висловлювань для аналізу сутності «Я».

Процедура. Кожному учасникові дається картка з незавершеною фразою. Без попередньої підготовки кожен повинен продовжити й завершити її. Висловлювання повинно бути щирим. Якщо інші члени групи відчують фальш, учаснику доведеться брати ще одну картку.

Орієнтовний зміст карток:

«Особливо мені подобається, коли люди, які оточують мене ...»

«Чого мені іноді по-справжньому хочеться, так це ...»

«Іноді люди не розуміють мене, тому що я ...»

«Вірю, що я ...»

«Мені буває соромно, коли я ...»

«Особливо мене дратує, що я ...»

Питання для обговорення:

Із якими труднощами Ви зіткнулися при виконанні вправи?

Чому було складно відповісти на деякі питання?

8. Вправа «Інтерв'ю».

Мета: розвиток комунікативних умінь і рефлексивних навичок; формування навичок інтерв'ювання з урахуванням зняття мотиваційних спотворень.

Процедура. Кожен учасник повинен протягом 3–5 хв. підготувати по одному питанню для всіх інших членів групи, що повинні стосуватися внутрішніх особистісних особливостей людини: характеру, звичок, інтересів, уподобань, установок тощо. Основне правило – відповідати якомога повніше й відвертіше. Учасник, готовий перший дати інтерв'ю групі, сідає так, щоб бачити обличчя всіх членів групи, які по черзі ставлять заздалегідь підготовлені саме для цього учасника питання. Інтерв'ювати мати кожного члена групи.

Питання для обговорення:

На скільки складно Вам було виконувати завдання?

Як часто Ви ставите самі собі ці питання?

Завершальна рефлексія:

Чи сподобалося Вам сьогоднішнє заняття?

Що нового про себе Ви дізналися?

Яка вправа сподобалося найбільше?

Що не сподобалося на занятті?

МОДУЛЬ 2

Мета модуля: формування уявлення про самого себе, й самооцінки на основі накопиченого досвіду спілкування.

Завдання:

1. Діагностувати самооцінку учасників.
2. Розширити уявлення про себе.
3. Сприяти усвідомленню учасниками власних позитивних якостей.
4. Заохочувати вміння говорити й вислуховувати компліменти.

Заняття 1

Мета заняття: усвідомлення феномену самоповаги, його компонентів та проявів у себе

1. Вступне слово. Повідомлення мети заняття.

2. Мінілекція.

Як Ви розумієте поняття «самооцінка»?

Як впливає самооцінка на формування самоповаги в людини?

Самооцінка – це особиста думка про власну цінність, що формується на основі не лише власних думок про себе, а й думок інших. Кожна людина прагне до позитивної самооцінки, адже вона необхідна для самоповаги, без якої неможливий високий рівень психічного здоров'я. Самоповага формується в сукупності процесів міжособистісних взаємодій, під час яких відбувається усвідомлення і прийняття оцінок і думок інших людей про самого себе та

власні досягнення, що відображається в різних узагальнених оцінках індивіда іншими. Відбувається не тільки соціальна взаємодія, а й пояснюється позиція інших щодо індивіда. Формування самоповаги як динамічного саморефлексивного утворення особистості виявляється в діалектиці між образом-Я і відображенням оцінок інших, які утворюють єдине ціле. Через оцінку власних досягнень іншими особистість отримує зворотну реакцію, завдяки якій може реально оцінити себе, отримавши чітку картину власних досягнень. Чим вища оцінка досягнень особистості іншими, тим упевненіше вона почувається. Самоповага – почуття власної гідності, що впливає з упевненості у власних силах і здібностях.

Самооцінка, як основа самоповаги є найважливішим регулятором поведінки людини на всіх етапах розвитку і впливає на становлення особистості та ефективність діяльності.

Види самооцінки: завищена самооцінка виявляється в самовпевненості, нездатності реально оцінювати власні можливості; занижена самооцінка породжує надмірну сором'язливість і невпевненість у собі. Людина не розкриває своїх потенційних можливостей, не реалізується як особистість.

І в тому, і в іншому разі виникає незадоволеність, що нерідко призводить до емоційних зривів і депресії.

Дуже важливо, щоб у людини була адекватна самооцінка – тоді формується реальне уявлення про себе і власні можливості.

3. Вправа «Це Я».

Мета: емоційний розігрів.

Процедура. Один учасник виходить на середину. Його завдання – одним жестом передати власний характер або якусь рису. Решта повинна відгадати, а той, хто вгадав, посідає його місце.

Питання для обговорення:

Які труднощі виникли при виконанні вправи?

Чи важко було вгадати що саме учасник хотів зобразити?

4. Вправа «У якому я колі?».

Мета: провести діагностику самооцінки учасників.

Процедура. Ведучий надає учасникам набір натуральних каменів і пропонує кожному обрати камінь, який вони асоціюють із собою. Далі кожному учаснику видається бланк з намальованими на ній колами з інструкцією: «Уявіть, що зображений на малюнку ряд кіл – це люди. Укажіть, де знаходитесь Ви, використовуючи камені».

Після того, як усі виконали завдання, ведучий повідомляє ключ до цієї методики: Нормою для людини є вказівка на третє – четверте коло ліворуч. У цьому разі людина адекватно сприймає особливості свого образу-Я, усвідомлює власну цінність і приймає себе. Перше коло має завищену самооцінку, далі п'ятого занижену.

Питання для обговорення:

Чому Ви асоціюєте себе з цим каменем?

Що у Вас спільного?

Чи згодні Ви з рівнем своєї самооцінки?

5. Вправа «Мої сильні та слабкі якості».

Мета: формування навичок адекватної самооцінки.

Процедура. Учасникам пропонується розділити аркуш паперу навпіл і написати на одній стороні власні сильні якості, на іншій – слабкі. Бажаючі можуть зачитати їх, але не можна примушувати учасників робити це без бажання. Ведучий пропонує порівняти кількість сильних і слабких рис та подумати, чи можна позбутися деяких власних слабкостей, і якщо так, то, що для цього потрібно зробити. Дуже важливо пояснити учасникам, що завжди можна позбутися того, що не подобається; головне, зрозуміти, що хочеться змінити в собі, а шлях, як це зробити, можна завжди знайти.

Питання для обговорення:

Які якості було легше записати, позитивні чи негативні? Чому?

Які якості стоять у списку першими?

Чи варто боротися з негативними якостями? Якщо так, то як це зробити?

6. Вправа «Я очима інших».

Мета: розвиток уміння розуміти інших.

Процедура. Учасники відкрито обирають тварину з метафорично-асоціативної колоди «Тотемні тварини», потім поділяють свої аркуші на два стовпці: перший – позитивні якості цієї тварини, другий – негативні. Кожен учасник записує спершу в своєму аркуші, потім закриває й передає сусіду ліворуч. Завдання кожного учасника – по черзі написати для кожної тварини позитивні та негативні якості.

Питання для обговорення:

Що найбільше вразило?

Що здивувало, налякало та розізлило?

Які якості, цій тварині властиві і як це різниться з Вашою думкою?

Яка це якість, давайте знайдемо до неї асоціації.

7. Вправа «Дружня рука».

Мета: формування довірливої атмосфери в групі.

Процедура. Усі учасники сідають в коло, заплющують очі. Потрібно підійти й покласти руки на плечі тій людині, яка більше за всіх подобається, обмежень по кількості немає. Ведучий підходить до учасників і піднімає того, хто буде класти руки, так, щоб інші не знали, хто до них підходить. Особливу увагу треба приділити тим учасникам, які невпевнені в собі: слід підійти разом із цим учасником до іншого й разом із ним покласти руки на його плечі. Зрештою потрібно вивести учасника на усвідомлення того, що, коли ми відчуваємо щодо когось негатив, то будь-які його дії ми будемо сприймати негативно, навіть якщо той простягає йому дружню руку. Ця людина підходила до Вас із добрими намірами, навіщо ж псувати його доброзичливий настрій? Ось це варто обговорити.

Питання для обговорення:

Які емоції у Вас викликала ця вправа?

Чи приємно Вам було, коли до Вас доторкалась людина без вашої згоди,

а Ви не знали, хто це?

Завершальна рефлексія:

Чи сподобалося Вам сьогоднішнє заняття?

Що нового про себе Ви дізналися?

Яка вправа сподобалося найбільше?

Що не сподобалося на занятті?

Заняття 2

Мета заняття: аналіз власного досвіду спілкування.

1. Вступне слово, повідомлення мети заняття.

2. Вправа «Порожнє місце».

Мета: створення доброзичливої робочої атмосфери, розвиток вміння розуміти один одного, звертаючи увагу на невербальні засоби спілкування.

Процедура. Половина учасників сидить на стільцях, інші стоять за ними, але перед одним залишається порожнє місце. Завдання учасника без пари – переманити когось на порожнє місце без слів і жестів, тільки поглядом. Приймавши запрошення зайняти порожнє місце, учасник переходить до нього. Учасник, що залишився без пари, стає ведучим і переманює на місце, що звільнилося, будь-якого іншого учасника.

Питання для обговорення:

Ваші відчуття після виконання вправи?

Чи важко було передати запрошення поглядом?

Чи важко було зрозуміти, що Вас запрошують ?

3. Вправа «Друг для друга».

Мета: розвиток уявлень про свою корисність для інших.

Процедура. Учасникам пропонується подумати й написати, де й чим може бути корисний кожен член групи, а після закінчення роботи зачитуємо. Перед початком роботи слід попередити учасників, що коли хтось не вважає когось корисним для себе, не варто на це ображатися. Може, це пов'язано з різницею інтересів.

Питання для обговорення:

Наскільки було важко визначити «корисність» конкретної людини для себе?

На які характеристики учасника Ви спиралися?

Чим керувалися при виконанні завдання: дружніми відносинами, небажанням образити когось або, навпаки, погані взаємини вплинули на Ваш вибір?

4. Вправа «Кажу, що бачу».

Мета: розвиток навичок безоцінного прийняття інших.

Процедура. Сидячи в колі, учасники спостерігають за поведінкою інших і по черзі говорять, що вони бачать, розглядаючи когось із учасників. Ведучий стежить за тим, щоб не використовувалися оціночні судження й умовиводи. Важливо говорити тільки про те, що Ви бачите, а не про реакції, що виникають у відповідь.

Питання для обговорення:

Чи часто хотілося Вам дати власну оцінку дій інших або їх особистісним якостям?

Чи було складно втриматися від застосування оціночних категорій?

Що учасники відчували, коли говорили про них і коли їм доводилося говорити про інших?

5. Вправа «Асоціації».

Мета: розвиток спостережливості, емпатії та здатності позитивно приймати думку про себе.

Процедура. Учасник-доброволець виходить з кімнати. Інші обирають учасника, якого вони «загадують». Учасник повертається, йому даються три спроби відгадати, кого «загадали», він можна поставити три питання про те, з ким або з чим асоціюється задуманий; з яким святом, твариною чи рослиною; з яким предметом або проявом природи. Якщо і після третьої спроби не вдалося визначити загаданого учасника, то дається додаткове питання, яке не повинне стосуватися імені чи фізичних характеристик. Якщо остання спроба знову

виявилася безрезультативною, учасник здається, а група називає ім'я того, кого треба було «відгадати».

Питання для обговорення:

Наскільки було складно дати певну характеристику людині?

Наскільки було складно відгадати «загаданого» члена групи?

6. Вправа «Три дії за три хвилини».

Мета: навчити приймати чужі думки, прислухатися до думки партнера й поступатися ініціативою іншому.

Процедура. Ведучий просить двох учасників за бажання скласти провідну пару. Один з них буде гравцем № 1, інший – № 2. Далі пояснюються правила гри:

Гравець № 1 виходить із кімнати. Решта групи в цей час вигадує три дії, які він повинен виконати. Вони можуть бути абсолютно простими: чхнути, загарчати, «лягти спати» тощо. Гравець № 1 повертається до кімнати, а у гравця № 2 є 3 хвилини, щоб пояснити першому, які саме дії той повинен виконати. Але він не може прямо сказати, а робити тільки за допомогою натяків. Наприклад, щоб змусити партнера чхнути, він може сказати наступне: «У тебе абсолютно червоний ніс, ти виглядаєш так, немов застудився». Гравець № 2 може продовжити: «Ти жодного разу мені не говорив, що у тебе алергія на квітковий пилок». Якщо після цього гравець № 1 чхне, то партнери виграли цей етап. Після цього гравець № 2 натякає на наступні дії, які було загадано. Якщо глядачам здалося, що гравець № 2 дає занадто прямі вказівки, вони можуть голосно протестувати.

Питання для обговорення:

Чи сподобалося Вам виконувати вправу?

Що викликало труднощі? Чому?

Що допомагало у виконанні завдання?

Завершальна рефлексія:

Чи сподобалося Вам сьогоднішнє заняття?

Що нового про себе Ви дізналися?

Яка вправа сподобалося найбільше?

Що не сподобалося на занятті?

Заняття 3

Мета заняття: усвідомлення власної ролі в соціумі.

1. Вступне слово. Повідомлення мети заняття.

2. Вправа « Посидьте так, як сидить...».

Мета: зняття емоційної напруги.

Процедура. Ведучий пропонує учасникам посидіти на стільцях так, як сиділи б король, курка на сідалі, начальник поліції, злочинець на допиті, суддя, жираф, маленька мишка, слон, пілот, метелик і тощо.

Ця вправа дуже смішна, не потрібно зупиняти веселощі , краще посміятися разом з учасниками.

Питання для обговорення:

Наскільки легко Вам вдавалося прийняти ту позу, яку було «замовлено»?

З чим це пов'язано?

3. Вправа «Який я ?».

Мета: розвиток вміння бачити в людях відмінні риси та адекватно приймати думку про себе з боку інших.

Процедура. Кожному учаснику на спину прикріплюється аркуш паперу, де в кутку малюється значок: якщо він хоче дізнатися про свої недоліки, то ставить хрестик, якщо тільки про достоїнства – сонечко. Потрібно підійти до інших учасників на вибір: вони пишуть на аркуші відповіді на питання – яка ця людина у взаєминах з оточуючими і який в неї характер, чи вміє вона домагатися поставлених цілей. Після закінчення роботи листки знімаються й усі обмінюються враженнями. Учасники висловлюються про те, наскільки важко було приймати думку інших і давати свою оцінку іншому. Ця вправа може викликати напругу в учасників, оскільки вони бояться і не хочуть чути критику на свою адресу. У зв'язку з цим слід поміркувати з учасниками, чи потрібно знати про власні недоліки, чи потрібно приймати оцінку від інших,

хоч і негативну. Учасників необхідно підвести до усвідомлення того, що критика допомагає переглянути людині власну поведінку і змінити щось у собі, адже людина не завжди сама може побачити власні недоліки, які заважають їй продуктивно спілкуватися й жити з людьми.

Питання для обговорення:

Чим запам'яталася Вам ця вправа, чому навчила, про що змусила замислитися?

4. Вправа «Безлюдний острів».

Мета: формування вміння приймати оцінку себе з боку оточуючих.

Процедура. Учасники отримують вступну інструкцію: на безлюдний острів закидається група з трьох осіб, завдання – вижити. А зробити це можна тільки поруч з людьми, які вміють щось робити, мають чудові особисті якості. Кожен з учасників повинен обрати собі двох напарників, пояснивши свій вибір. Одні й ті ж учасники можуть обиратися кілька разів. У кінці ведучий говорить, що йому хотілося б взяти на острів з собою всіх учасників, бо вони всі незвичайні й володіють величезною кількістю прекрасних людських якостей. У групі можуть виявитися ті, кого не обрав ніхто, у цьому разі на «безлюдний острів» з ними вирушає лідер, пояснюючи свій вибір.

Питання для обговорення:

Чи легко було побачити ознаку, за якою розділилася група?

Що Вам допомогло побачити цю ознаку?

5. Вправа «Мої досягнення».

Мета: підвищити самооцінку в досягненні цілей.

Процедура. Ведучий говорить, що майбутні цілі та ресурси для їх досягнення ще попереду. Однак вже є те, чого учасники досягли: потрібно пишатися своїми успіхами і не боятися про них заявляти. Учасники по колу передають невеликий м'яч, розповідаючи, чого кожен досяг у житті: навчився працювати на комп'ютері, грати у волейбол, кататися на дошці тощо. Решта учасників підбадьорює його вигуком: «І це здорово!».

Питання для обговорення:

1. Які труднощі викликала вправа?
2. Чи з'явилося у Вас відчуття гідності за себе під час розповіді?

6. Вправа «Контраргументи».

Мета: створити умови для саморозкриття; формувати вміння вести полеміку й контраргументувати.

Процедура. Кожен член групи повинен розповісти іншим про свої слабкі сторони, про те, що він не приймає в собі. Це можуть бути риси характеру, звички, що заважають у житті, які хотілося б змінити.

Решта учасників уважно слухає і після закінчення виступу обговорює сказане, намагаючись навести контраргументи, тобто те, що можна протиставити зазначеним недолікам або навіть показуючи, що наші слабкості стають нашою силою в інших.

7. Вправа «Побажання один одному».

Мета: прийняття себе іншими.

Процедура. Учасникам роздається рівна кількість карт з метафоричної асоціативної колоди «42». Учасники приглядаються один до одного й віддають кожному одну з карт як інтуїтивно обране побажання змінити життя на краще в певному аспекті. Дарувальник коротко коментує власні асоціації та причину вибору саме цієї карти. Той, хто отримав подарунок, також може прокоментувати отримані карту й побажання.

Завершальна рефлексія:

Чи сподобалося Вам заняття?

Що нового про себе Ви дізналися?

Яка вправа сподобалася найбільше?

Що не сподобалося на занятті?

Заняття 4.

Мета: формування здатності об'єктивної оцінки власного «Я».

1. Вступне слово. Повідомлення мети заняття.

2. Вправа «Символ ефективного спілкування».

Мета: налагодити позитивну атмосферу в групі.

Процедура. Ведучий пропонує учасникам (кожному окремо) створити символ, намалювавши, що означає для них успішне спілкування, наприклад, дві потиснуті руки, сонце, сходинки вгору тощо. Після завершення ведучий пропонує кожному коротко презентувати власний символ.

Питання для обговорення:

Чи важко було визначити яке спілкування є успішним?

Що Вам у цьому допомогло?

3. Вправа «Хто похвалить себе краще за всіх, або пам'ятка на чорний день».

Мета: формування позитивної реалістичної самооцінки.

Процедура. Вступне слово ведучого: «У всіх нас іноді трапляються напади нудьги, коли здається, що ти нічого не вартий у житті, нічого в тебе не виходить. У такі моменти якимось забуваються всі досягнення, радісні події... Але кожному з нас насправді є чим пишатися. Зараз я пропоную Вам по черзі розказати, які чесноти Вам притаманні, які у Вас були досягнення, які є здібності тощо».

Питання для обговорення:

Що було в цій вправі приємне, а що викликало ускладнення?

Чи легко було говорити про свої чесноти і досягнення?

4. Вправа «Я в променях Сонця».

Мета: формування усвідомленого розуміння власної цінності.

Процедура. Ведучий роздає кожному учаснику аркуш А4 та дає завдання: «На окремому аркуші намалюйте сонце так, як його малюють діти: з кружечком посередині й багато промінців навколо. У кружечку напишіть власне ім'я або намалюйте себе. Біля кожного променя напишіть щось хороше про себе. Завдання – написати про себе якомога краще». Після закінчення роботи учасники (за бажанням) демонструють свої сонця іншим, а група

намагається доповнити, додаючи написи інших промінців. «Носіть цей листочок з собою всюди, додавайте промені, а якщо Вам стане зовсім зле на душі й буде здаватися, що Ви зовсім ні на що не здатні, дістаньте це сонечко, погляньте на нього і згадайте, чому Ви написали ці якості. Згадайте собі якомога більше прикладів, де ця якість проявлялася. Та одне застереження все ж необхідно зробити. Любити себе – це не означає весь час гладити себе по голівці й усе пробачати. Любити себе – означає розуміти власні слабкості та недоліки й навіть огидні риси, щоб мати сили їх подолати, стати кращими, сильнішими, більш незалежними. Отже, слід бути готовим до труднощів, що обов'язково випадуть на Вашу долю».

5. Вправа «Моє ідеальне та реальне «Я»».

Мета: допомогти учасникам зрозуміти власний внутрішній світ та визначити «зони зростання».

Процедура. Ведучий роздає учасникам по 2 аркуші паперу А4 і дає перше завдання: намалювати на одному аркуші власне ідеальне «Я». Після цього ведучий дає друге завдання: намалювати на другому аркуші власне реальне «Я», а потім третє завдання: визначити власні зони зростання, тобто, що «Я» може зробити вже сьогодні, щоб наблизитися до ідеального «Я». Зрештою ведучий пропонує кожному представити результати роботи, розповівши про малюнки та поділившись планами, що можна зробити вже сьогодні, аби наблизитися до свого ідеального «Я». Ключова фраза «Я можу вже сьогодні...», наприклад:

«Я можу вже сьогодні зробити перший крок до незалежності – придбати газету і почати пошук роботи».

«Я можу вже сьогодні спробувати виділити час для себе та власних потреб».

Питання для обговорення:

Що Ви відчуваєте зараз?

Чи важко було знайти у собі можливості, щоб зробити перший крок до

змін?

Наскільки реально здійснити ці зміни?

Що Вам може допомогти?

На які риси свого характеру Ви можете спиратися?

6. Вправа «Історія».

Мета: краще пізнати образ-Я.

Процедура. Учасникам пропонують з набору мініатюрних фігурок обрати дві: яка подобається і яка не подобається, поставити їх перед собою і скласти казкову історію, де ці іграшки будуть головними героями. Після завершення учасників просять дати назву вигаданій історії.

Питання для обговорення:

Чи легко було виконати завдання?

Що допомагало? Підтримувало?

Які емоції відчували Ви під час виконання вправи?

Завершальна рефлексія:

Чи сподобалося Вам сьогоднішнє заняття?

Що нового про себе Ви дізналися?

Яка вправа сподобалося найбільше?

Що не сподобалося?

Заняття 5

Мета: розширення уявлення про самого себе

Вступне слово. Повідомлення мети заняття.

2. Вправа «Я з різних позицій».

Мета: розширення уявлень про себе за рахунок можливості поглянути на себе з різних позицій.

Процедура. Ведучий пропонує учасникам відкрито обрати карти з асоціативно-метафоричної колоди «Тотемні тварини», що відображають 1 і 3 зони і в закриті карти для 2 і 4 зон (Вікно Джохарі).

Потім проводиться інтерв'ю з кожним із обраних образів (учасникам

пропонується відповідати за кожен образ від першої особи).

Питання для обговорення:

- Як тебе звати?
- Скільки тобі років?
- Яке твоє призначення?
- Про що ти мрієш?
- Чого ти найбільше боїшся?

Які почуття викликає в учасника кожен з образів?

Що хочеться вчинити з кожною твариною?

Для більш глибокого «розпакування» чотирьох станів ведучий просить учасників обрати карту з колоди «Річка», до кожної карти тварини дібрати найбільш доцільне зображення річки та прилеглого природного ландшафту. Це дозволить опрацювати стан кожного через опис кожної річки й почуттів, які виникають, потім запропонувати кожному учаснику зібрати річку в найбільш правильній послідовності.

Питання для обговорення:

Що дає річці кожна ділянка шляху?

У чому сила річки на цій ділянці (У чому її слабкість)?

Яку велику роль відіграє на кожній ділянці річка (сама людина) або навколишній її ландшафт (соціальне оточення)?

3. Вправа «Діалог із собою».

Мета: уявлення про себе в різні періоди життя.

Процедура. Учасникам пропонується обрати, керуючись власними почуттями, п'ять мініатюрних фігурок, які найбільше схожі на нього самого в різні вікові періоди: дитина, підліток, дівчина (юнак), дорослий, літня людина – та поставити їх у пісочницю. Ведучий пропонує організувати бесіду між мініатюрними фігурками, дати кожному з персонажів виговоритися й відповісти на питання іншого.

Питання для обговорення:

Які почуття викликає в кожного з учасників розмови кожен

співрозмовник?

Які важливі для Вас теми було порушено в розмові?

Про що хочеться подумати і які почуття залишилися від розмови?

4. Вправа «Історія».

Мета: аналіз життєвого досвіду.

Процедура. Психолог пропонує кожному з учасників наосліп витягнути карту з колоди асоціативно-метафоричних карт «Зі скрині минулого». Потім один з учасників розміщує в пісочниці картку, яку витягнув, і починає за нею придумувати історію або казку; наступний учасник так само кладе свою картку в пісочницю, і дивлячись на неї, продовжує історію, і так триває доки всі учасники не «проговорять» свою картку в колективній історії.

Питання для обговорення:

Які відчуття у Вас викликали, коли Ви створювали історію?

Що є для Вас важливим і корисним у цій історії?

Чим цей сюжет може допомогти, у Вашому житті?

Завершальна рефлексія:

Чи сподобалося Вам заняття?

Що нового про себе Ви дізналися?

Яка вправа сподобалося найбільше?

Що не сподобалося?

МОДУЛЬ 3

Мета: Формування загальної позитивної життєвої установки.

Завдання модуля:

1. Залучення учасників до внутрішньогрупової взаємодії.
2. Формування емоційно-ціннісного ставлення до себе.
3. Сприяння розвитку сенсоутворювальних мотивів як загальної установки до себе.

Заняття 1

Мета: формування позитивної взаємодії в просторі міжособистісних

відносин.

1. Вступне слово. Повідомлення мети заняття.

2. Вправа «Побажання один одному».

Мета: сприяння спілкуванню з партнером на рефлексивному рівні.

Процедура. Учасники повинні висловлювати один одному побажання на один день (сьогодні), які мають бути коротким, бажано складатися з одного слова. Учасник кидає м'яч тому, кому адресує побажання і одночасно проговорює його. Той, кому кинули м'яча, у свою чергу, кидає його наступному, висловлюючи побажання. Треба уважно стежити за тим, щоб м'яч побував у всіх, і постаратися нікого не пропустити.

Питання для обговорення:

Чи важко було дібрати побажання учаснику?

Чи було приємно почути від іншого учасника те, чого Вам не вистачає?

3. Вправа «Два аркуші навпіл».

Мета: допомогти учасникам прийняти свої позитивні й негативні сторони.

Процедура. Учасникам потрібно взяти кілька аркушів паперу, розділити їх акуратно навпіл по вертикалі й написати ті негативні якості й риси, які не подобаються в собі (писати їх потрібно на першій половинці аркуша). Потім треба взяти другий аркуш, на його першій половині написати ті якості, які вони в собі поважають і обожнюють, потім взяти аркуш із «шкідливими» якостями, напроти кожної негативної якості треба описати ситуацію, де саме ця якість могла б бути дуже корисною, потім взяти аркуш з якостями, які мають позитивний відтінок і напроти кожної хорошої написати ситуацію, де вона (якість) зіграла аж ніяк не позитивну роль.

Питання для обговорення:

Чи важко було знайти в негативних якостях позитивну сторону, і навпаки?

Які емоції у Вас викликало це завдання?

4. Вправа «Подорож-казка».

Мета: усвідомлення характеру взаємодії в міжособистісному просторі.

Процедура. Ведучий пропонує учасникам схематично, намалювати власний життєвий шлях. Закінчивши роботу, учасники за необхідності дають усні пояснення щодо зображеного. Наступний етап має на меті придумати й розповісти казку-подорож. Перед початком виконання завдання учасникам дається інструкція: «Згадайте будь-які казки, які Ви колись чули або читали. Згадайте, які в них можуть відбуватися події, хто може бути їх персонажем, чим чарівні казки відрізняються від побутових. Спробуйте придумати й розповісти власну казку з теми подорожі». Кожен учасник за необхідності міг обрати з колоди метафоричних асоціативних карт потрібну кількість.

Питання для обговорення:

Чи важко було виконувати завдання?

Що Вам допомагало/заважало при виконанні завдання?

5. Вправа «Рахунок до десяти»

Мета: вироблення інтелектуальної єдності, вміння відчувати один одного, розуміти без слів і міміки.

Процедура. Ведучий дає таку інструкцію: «Зараз за сигналом «почали» Ви маєте опустити очі вниз і порахувати від одного до десяти. Хитрість полягає в тому, що рахувати всі будемо разом. Хтось скаже «один», інша людина скаже «два», третій скаже «три» і так далі. Однак у грі є одне правило: слово має вимовити тільки одна людина. Якщо два голоси скажуть «чотири», рахунок починається спочатку. Спробуйте зрозуміти один одного без слів.

Питання для обговорення:

Що з Вами відбувалося?

Якщо не вийшло, то чому?

Яку стратегію Ви обрали?

Завершальна рефлексія:

Чи сподобалося Вам заняття?

Що нового про себе Ви дізналися?

Яка вправа сподобалося найбільше?

Що не сподобалося?

Заняття 2

Мета заняття: розвиток позитивного ставлення до себе та інших.

1. Вступне слово. Повідомлення мети заняття.

2. Вправа «Позитивна відкритість щодо себе та інших»

Мета: підтримати учасників у позитивному ставленні до себе й інших.

Процедура. Ведучий пропонує учасникам написати усі свої позитивні проекти; усе, що вдалося організувати, зробити, придумати... Це не повинні бути «великі справи»: важливо згадати максимальну кількість різних успіхів у житті. Це може бути вирощування квітів, організація походу колективу в ліс, встановлення дружніх стосунків із кимось тощо.

Питання для обговорення:

Які сильні сторони характеру учасників виявилися при реалізації позитивних проєктів?

Як Вони можуть використовувати власні навички та вміння для вирішення проблем сьогодення?

3. Вправа «Я та мій життєвий шлях».

Мета: сприяти ухвалі рішення учасниками про «прощання з минулим».

Процедура. Для виконання вправи ведучий пропонує учасникам:

1. Оберіть з кольорових камінчиків себе й зовнішні події власного життя (місце народження, хто Вас оточував). Розкажіть про Вашу родину, про число братів і сестер, яким за рахунком Ви народилися, загальні соціальні умови, у яких Ви проживали. Як ці зовнішні обставини вплинули на Ваш розвиток?

2. Викладіть за допомогою камінців у хронологічному порядку основні події, а потім докладно зупиніться на тих подіях, які, на Вашу думку, були найбільш значущими. Знову перегляньте, що перед Вами зображено, щоб не забути про важливі моменти життя. Описуючи своє життя, будьте відвертими і об'єктивними, не бійтеся постати в невідгданому світлі. Зверніть увагу на ті

моменти, яких Ви соромитеся: їх осмислення допоможе багато зрозуміти, краще усвідомити власне життя і знайти конструктивні способи побудови взаємин із собою та іншими, стати успішнішим.

3. Визначте Вашу майбутню мету. Як далеко перебуває вона від Вас сьогодні?

Питання для обговорення:

Якими Ви були в різні періоди власного життя?

Які важливі зміни відбувалися у Вашому житті, і як ці зміни вплинули на Вас і на Ваші взаємини з близькими?

Чи сприймали Вас оточуючі так само, як Ви сприймали себе?

4. Вправа «Невідомі світи».

Мета: навчити учасників домовлятися, співпрацювати й ефективно взаємодіяти.

Процедура. Ведучий об'єднує учасників у 2 команди. Це можна зробити за допомогою жеребкування чи процедури «На перший – другий розрахуйтесь».

Або: ведучий пропонує вийти на середину двох добровольців. Кожен з них повинен запросити до себе в команду людину, що відрізняється від нього за певною ознакою (наприклад, за кольором волосся, нелюбов'ю до якогось стилю музики тощо). Потім обраний член групи в такий самий спосіб запрошує до команди наступного. Обрання учасників відбувається представниками обох команд по черзі, а коли команди остаточно сформовані, починається виконання вправи, яка складається з трьох етапів.

Етап 1. «Створення світів»

Учасникам повідомляється, що кожна з груп – це невідома інопланетна цивілізація, яка має бути створена спільними зусиллями всіх членів команди. Групи отримують від ведучого: «план» створення цивілізацій і канцелярське приладдя. В обговоренні ключових характеристик «цивілізацій» повинні брати участь всі члени команди. Групи займають у кімнаті місце максимально

віддалені одне від одного чи розходяться по різних кімнатах.

План створення цивілізацій:

1. Назва світу і його представників.
2. Портрет представника цієї цивілізації.
3. Специфічні особливості, характер істот.
4. Їх спосіб життя: добовий ритм, улюблені заняття тощо.
5. Закони, за якими живуть представники цієї цивілізації.
6. Певні культурні особливості (наприклад, ритуали привітання і прощання, їжа, танці).

Етап 2. «Зустріч»

Команди збираються в одній кімнаті. Ведучий говорить промову, у якій описується ситуація зустрічі між представниками цивілізацій і обґрунтовується необхідність більш близького знайомства між ними.

«Нещодавно в нашій галактиці відбулася дивовижна подія. На одну з безлюдних планет приземлилися відразу два космічні кораблі. А раптом вони мають могутню зброю? Можливо, це кровожерливі монстри, що не визнають жодних законів? Дотримуючись давньої космічної традиції, представники кожної з цивілізацій надіслали землянам інформацію, що вони мирні дослідники й не збираються воювати (кожна з команд може придумати особливий сигнал). У такому випадку є сенс познайомитися й узгодити інтереси щодо подальшого освоєння планети. Яка з цивілізацій готова першою представити себе?» Далі відбуваються презентації світів, які краще проводити за таким планом: «господарі» повідомляють назву створеного «світу», навчають гостей прийнятого в них привітання, показують портрет представника й розповідають про нього, знайомлять гостей із законодавством, а в кінці «пригощають» стравами інопланетної кухні, навчають «національного» танця.

Питання для обговорення:

Чим схожі й різняться представники обох світів?

Проаналізуйте норми і правила, якими керуються представники різних

цивілізацій?

Етап 3. «Прийняття спільних законів»

На цьому етапі командам потрібно домовитися між собою про визначення правила взаємодії на невідомій планеті. Ведучий звертається до учасників: «Ну що ж, ми познайомилися. Тепер сенс домовитися про спільні правила та закони й, за можливості, запобігти розбіжностей, які можуть виникнути. Я пропоную обом цивілізаціям сісти за стіл перемовин. Перед цим я пропоную кожній команді обговорити та запропонувати власні правила та закони».

Отримавши необхідні інструкції, команди протягом 10 хвилин обговорюють закони, які, на їх думку, необхідно ухвалити (кожна команда формулює не більше чотирьох законів).

Далі обидві команди сідають за «стіл перемовин». На ватмані вони повинні записати ухвалені закони, які команди висувають по черзі. Кожен із запропонованих законів спочатку обговорюється (якщо існує необхідність, до нього вносять поправки), потім проводиться загальне голосування (наприклад, піднятий вгору палець – «за», опущений вниз – «проти»). Закон приймається, якщо за нього проголосувала більшість учасників. У кінці всі учасники ставлять під законодавством підписи, після цього ватман прикріплюється на стіну.

Питання для обговорення:

Які з законів, що приймалися, викликали найбільше суперечок, із чим це пов'язано?

Що могло б зробити процес переговорів більш успішним?

Що допомагало і що заважало командам знаходити компроміси й узгодження в процесі гри?

Які кроки потрібно здійснювати і яких правил дотримуватися, щоб взаємини між людьми мали толерантний характер?

Завершальна рефлексія.

Чи сподобалося Вам сьогоднішнє заняття?

Що нового про себе Ви дізналися?

Яка вправа сподобалося найбільше?

Що не сподобалося?

Заняття 3

Мета заняття: розвиток творчого підходу до життя.

1. Вступне слово. Повідомлення мети заняття.

2. Вправа «Групова машина».

Мета: активізація групової взаємодії

Процедура. Ведучий дає учасникам аркуш для фліпчарту та пояснює правила вправи: «Зараз я пропоную вам намалювати будь-який механізм (автомобіль, мотоцикл, пральну машину тощо), у якому кожен з вас буде окремим елементом або складовою частиною. Нехай хтось почне малювати, а інші підключаються до процесу вже тоді, коли побачать власне місце. Не треба піклуватися про правдоподібність малюнка, ця машина може бути цілком фантастичною – у неї може бути дуже багато коліс, але може не бути керма тощо. Однак пам'ятайте, що всі складові частини машини повинні бути пов'язані між собою».

Питання для обговорення:

Чи сподобалася Вам вправа?

Що для Вас було складним, а що принесло особливе задоволення?

Чи отримали Ви задоволення від вправи і ролі в ній?

3. Вправа «Ми різні».

Мета: розвиток усвідомлення власної унікальності й несхожості з іншими.

Процедура. Ведучий пояснює учасникам правила виконання вправи: «Цю вправу необхідно виконувати так, як саме Ви вважаєте доречним. Результати роботи не оцінюються. Спробуйте під час виконання даної вправи не орієнтуватися на інших. Просто робіть те, що я Вас прошу.

- Візьміть аркуш.
- Складіть його вдвоє.
- Відірвіть верхній правий куток.
- Знову складіть аркуш удвоє.
- Відірвіть верхній правий куток.
- Знову складіть аркуш удвоє.
- Знову відірвіть правий верхній куток.
- Розгорніть свої папірці і подивіться, як вони виглядають.

Питання для обговорення:

Чи можна сказати, що аркуш надірваний невірною? Чому?

Чому аркуші надірвані так по різному?

Якщо хтось надірвав аркуш не так, як Ви, чи означає це, що ця людина погана?

А чи буває так, що ми вважаємо людину доброю чи поганою залежно від того, робить вона так, як ми, чи інакше?

Яким був би світ, коли всі б бачили і діяли однаково?

Чому світ є цікавішим, коли існують різні точки зору?

4. Вправа «Фея».

Мета: формування позитивного ставлення до себе і власних потреб.

Процедура. На першому етапі проведення вправи ведучий пропонує учасникам: «Подумайте, з чого складається для Вас доба. Намалюйте коло, розділіть на 24-и сектори-години. Ваше завдання – пригадати та показати на них, як проходить ваш узвичасний день (доба): скільки годин Ви витрачаєте на сон, приготування їжі, роботу, дорогу, прогулянки...».

Після завершення роботи учасники презентують результати та обмінюються враженнями.

Питання для обговорення:

Як багато часу Ви витрачаєте на себе?

Якщо небагато, то чому?

Яку мрію чи бажання Ви б хотіли здійснити?

Які потреби Ви б хотіли реалізувати?

На другому етапі ведучий звертається до учасників: «Уявіть собі, що до вас прийшла Чарівна Фея і вона готова допомогти у здійсненні мрій. Отже, тепер наша доба складається з 32 годин. Ці додаткові години ви можете витратити на реалізацію власних потреб і здійснення мрій. Як ви сплануєте таку добу?». Після завершення роботи учасники презентують результати й обмінюються враженнями.

Питання для обговорення:

Як багато часу Ви тепер витрачаєте на себе?

Що б Вам вдалося здійснити (які мрії та бажання)?

Які потреби Ви реалізували?

На третьому етапі ведучий звертається до учасників: «На жаль, наша казка, як і всі інші, закінчується, Чарівна Фея пішла від нас, і в нас знову доба, яка має 24 години. Але оскільки ми вже усвідомили власні потреби й бажання, спробуємо не відмовлятися від них і в реальному часі. Ми знову можемо спробувати перерозподілити наш час, враховуючи власні потреби й бажання». Після завершення роботи учасники презентують результати й обмінюються враженнями.

Питання для обговорення:

Як багато часу Ви тепер витрачаєте на себе?

Що Вам вдалося здійснити (мрії та бажання)?

Які потреби Ви реалізували? За рахунок чого?

Які у Вас враження від виконання цієї вправи?

5. Вправа «Малюнок по колу».

Мета: розвиток творчих здібностей.

Процедура. Ведучий звертається до учасників: «Візьміть кожен по аркушу паперу й олівець того кольору, який Вам найбільше подобається. Як тільки почуєте сигнал (плескання в долоні), починайте малювати все, що хочете. За сигналом передайте свій аркуш разом з олівцем сусіду ліворуч, який має домалювати те, що вже розпочав попередник, і далі по колу, доки аркуш

не повернеться до господаря. Можливо, хтось із вас захоче доповнити малюнок, а може, щось у ньому змінити чи створити інший».

Питання для обговорення:

Чи сподобалося Вам зображене?

Поділіться почуттями та настроєм.

Чи важко було продовжувати тему малюнка іншої людини?

Завершальна рефлексія.

Чи сподобалося Вам сьогоднішнє заняття?

Що нового Ви дізналися про себе?

Яка вправа сподобалося найбільше?

Що не сподобалося?

Заняття 4

Мета заняття: Допомога в усвідомленні характеру взаємодії із значущими іншими.

1. Вступне слово. Повідомлення мети заняття.

2. Вправа «Атоми».

Мета: емоційний розігрів.

Процедура. Учасники із заплющеними очима ходять по кімнаті і, стикаючись один з одним, намагаються залагодити конфлікт. Дуже важливо, попередити учасників, що навмисно стикатися заборонено.

Питання для обговорення:

Чи важко було вирішити конфлікт?

Що Вам у цьому допомогло?

3. «Трикутник Карпмана».

Мета: усвідомлення понять: жертва, переслідувач та кривдник за трикутником Карпмана.

Мінілекція.

Усі психологічні ролі зводяться до трьох: Переслідувач, Рятівник, Жертва. Усі ці три ролі доповнюють одна одну. Взаємовідносини за

принципом Переслідувач–Рятувальник–Жертва називаються трикутником Карпмана.

Основні цілі, які підсвідомо переслідує залежний, входячи в кожную з ролей, – отримання негативної уваги, зняття з себе відповідальності, стабілізація самооцінки, виконання негативних дитячих програм тощо.

У кожній із ролей відсутній стан Дорослого, взаємодія відбувається тільки між Дитячим і Батьківськими станами.

Роль Жертви: поведінка пасивна, постійні скарги; демонструє нежиттєздатність; діє так ніби не має ресурсів для розв’язання власних проблем; діє так, ніби його потреба настільки гостра, що не залишає можливості розв’язати проблеми. Бажання: здати свою територію, бути врятованим, бути покараним. Емоції: жалість до себе, образа, сором, безпорадність, страждання тощо.

Мислення: я сам не здатний розв’язати власні проблеми, я в глухому куті, моя ситуація нерозв’язна, зі мною несправедливо вчинили тощо.

Вигоди ролі Жертви: отримання надмірних уваги й турботи, зняття з себе відповідальності, стабілізація власної самооцінки за допомогою позиції страждання.

Відносини з іншими ролями: Жертва–Переслідувач. Людина в ролі Жертви без оточення перебувати не може, оскільки будь-яка ситуація передбачає якісь дії. Тому Жертві потрібен Переслідувач для виправдання власної безпорадності. Жертва–Рятувальник. Останній потрібен Жертві для виправдання нерозв’язуваності ситуації, до нього Жертва звертається за порятунком, а потім всіляко цей порятунок саботує, щоб сказати: «Ось бачиш, нічого не вийшло!».

Роль Переслідувача. Поведінка агресивна, звинувачення: діє виключно тільки у власних інтересах; спрямований на пошук недоліків, помилок в інших; постійно негативно ставиться до інших; контролює дії оточуючих. Прагне захопити чужу територію, покарати інших. Емоції: злість, почуття

зверхності, ненависть, лють. Мислення: інші повинні робити все по-моєму; інших потрібно контролювати; тих, хто провинився, потрібно карати тощо.

Вигоди ролі переслідувача: негативна увага (страх і злість), зняття з себе відповідальності (у вигляді звинувачень інших у власних невдачах), стабілізація самооцінки за допомогою позиції сили.

Відносини з іншими ролями: Жертва необхідна Переслідувачеві для задоволення власних прагнень до контролю й покарання. Рятувальник необхідний Переслідувачеві для запобігання повного покарання Жертви (оскільки карати не буде кого).

Роль Рятувальника. Поведінка пасивно-агресивна, виправдання: дії спрямовані на порятунок інших (при цьому жертвує й забуває про себе); робить більше, ніж від нього вимагається; робить те, чого не хоче робити; порятунок відбувається так, що зрештою все одно всі залишаються незадоволеними, а проблеми не вирішуються. Цілі – виставлення бар'єрів. Емоції: провина, справедливий гнів, роздратування. Мислення: я повинен допомогти, інші не впораються без моєї допомоги, я повинен запобігти біді тощо.

Вигоди ролі Рятівника: отримання надмірної уваги, зняття з себе відповідальності (розв'язання чужих проблем замість власних), стабілізація самооцінки. Відносини з іншими ролями: Жертва необхідна Рятівнику для задоволення власних прагнень до рятівництва. Переслідувач йому необхідний для запобігання повного порятунку Жертви (бо тоді рятувати буде ні кого).

Взаємини з іншими у залежного відбуваються переважно за принципом трикутника Карпмана і є заміною справжньої близькості. За постійного спілкування за принципом психологічних ігор (за трикутником Карпмана) накопичуються негативні почуття розплати, які відчуває кожна з ролей, що призводить до прогресування процесу зриву. Вихід із гри – у драматичний трикутник.

Роль Жертви (навчись допомагати собі сам). Для припинення гри в

Жертву слід навчитися брати відповідальність за власне життя на себе. Для цього слід починати шукати власні шляхи виходу, будувати плани й реалізувати їх.

На провокації з боку Переслідувача слід не відповідати підпорядкуванням (переходом у роль Жертви), а реагувати спокійно й навіть байдуже. На провокації Рятівника через спроби перебрати відповідальність за розв'язання Ваших проблем на себе слід відповідати спокійною відмовою, не піддаючись (Жертва) і не нападаючи (Переслідувач).

Роль Переслідувача (шукай помилки спочатку в собі). Для закінчення гри в переслідувача необхідно припинити звинувачувати інших в існуючих проблемах, а перебрати на себе відповідальність за власні рішення. При цьому на провокації з боку Жертви у вигляді спеціально створюваних проблем потрібно відповідати спокійним рішенням, без звинувачень Жертви; а на провокації Рятівника (у вигляді підбурювання на переслідування жертви) відповідати ігноруванням.

Роль Рятівника (врятуй спочатку себе). Вихід з гри Рятівника сприяє припиненню вирішень чужих проблем і початку вирішення власних. При цьому на провокації Жертви (демонстрацію власних проблем і безпорадності у їх вирішенні) слід відповідати ігноруванням. Провокації Переслідувача у вигляді демонстративного покарання жертви найкраще ігнорувати.

Коли Ви в чомусь берете участь – це Вам для чогось потрібно. Спілкування в межах цього трикутника – досить ефективний спосіб не приймати відповідальність за власні вчинки й рішення, а також як нагороду за це отримувати сильні емоції та право не вирішувати власні проблеми (оскільки в цьому винні інші); усе це свідчить про невпевнену поведінку, і таким чином ми з вами втягуємось у конфлікт, самі того не помічаючи. І то якою буде реакція в нас на конкретну ситуацію, залежить виключно від нас самих.

4. Вправа «Вінні-Пух в гостях у Кролика».

Мета: проаналізувати відеофрагмент і виявити (за трикутником

Карпмана), хто і які ролі виконує.

Процедура. Учасники уважно переглядають відеофрагмент мультфільму й виявляють за трикутником Карпмана, хто з головних героїв у яких ролях перебуває, і чи обмінюються вони ролями. а потім проводять аналогію із собою.

Питання для обговорення:

Хто з головних героїв перебував у ролі Переслідувача, Жертви та Рятівника?

Чи Важко було визначити ролі?

Чи знайома Вам ця ситуація, чи вже траплялося з Вами таке?

Чи перебували Ви в ролі Переслідувача, Жертви, Рятівника?

Що ми можемо зробити, щоб не трапляти в трикутник Карпмана?

5. Вправа «Визначення власної ролі».

Мета: визначити власне поняття ролей за трикутником Карпмана.

Процедура. У різних кутках кімнати розміщено ватмани з написаними ролями: Жертва, Переслідувач, Рятівник. Кожен учасник висловлюється, як він її розуміє, ведучий це записує. Потім учасники повинні обрати серед асоціативно-метафоричних карт «ОН», «З скриньки минулого», «СОРЕ», «Тотемні тварини» слово чи картинку, яка б відображала розуміння цих ролей. Потім вони ж з колоди «Moreno» обирають картинку, яка стала б для них ресурсною, щоб дозволяла вийти з трикутника.

Питання для обговорення:

Чи важко було дібрати картинку чи слово для відображення кожної ролі?

Як Ви почувалися коли підходили до кожної ролі?

Який ресурс Ви обрали для себе, коли входили в трикутник Карпмана?

Завершальна рефлексія.

Чи сподобалося Вам сьогоднішнє заняття?

Що нового про себе Ви дізналися?

Яка вправа сподобалася найбільше?

Що не сподобалося на занятті?

Заняття 5

Мета заняття: формування впевненої поведінки.

1. Вступне слово. Повідомлення мети заняття.

2. Вправа « Ніж та масло».

Мета: розвиток вміння долати страх перед неприємною ситуацією.

Процедура. Учасники встають в два ряди один проти одного, піднімають праву руку і ритмічно водночас пересувають її вгору-вниз, як ніж. Кожен по черзі повинен пройти через цей тунель. Той, хто пройшов встає в кінці тунелю, а той, що стоїть на початку – проходить через шеренгу. Далі обговорюється, як було легше продумати свій шлях або кинувшись тікати не думаючи? Учасників необхідно вивести на усвідомлення необхідності планування дій в складних ситуаціях.

Питання для обговорення:

Чи важко було перебороти власний страх?

Які емоції викликала ця вправа?

Чи планували Ви власні дії під час виконання вправи?

3. Вправа «Презентація героїв».

Мета: розвиток вміння розуміти себе та інших.

Процедура. Учасникам пропонується пригадати героїв казки про Вінні-Пуха й охарактеризувати їх. Характеристики записуються на дошці.

П'ятачок залежний і не впевнений у собі, не вміє протистояти впливу.

Вінні-Пух – активно нав'язує іншим власну точку зору; вважає, що він знає все; вимагає від інших підпорядкування.

Віслючок Іа – не вірить у власні сили, чекає невдач, песимістично дивиться на світ.

Може виявитися, що учасники не читали казку і не бачили мультфільм про Вінні-Пуха. Це необхідно передбачити і перед вправою продемонструвати їм фрагменти мультфільму «Вінні-Пух іде в гості» й «День народження Іа».

Питання для обговорення:

Чи важко було охарактеризувати персонажів?

Що Вам у цьому допомогло?

Як Ви гадаєте, яка самооцінка у героїв?

4. Вправа «Проблеми героїв».

Мета: розвиток досвіду долати проблеми поведінки.

Процедура. Учасникам пропонується подумати й озвучити, що потрібно змінити в собі П'ятачку, Вінні-Пуху, Іа, а потім обговорюємо, як героям потрібно втілювати надані рекомендації в життя.

П'ятачку слід навчитись говорити «ні» й відстоювати власну точку зору. Вінні-Пуху – просити і приймати відмову. Віслючку – повірити у власні сили й навчитись вирішувати проблемні ситуації.

Питання для обговорення:

Чи важко втілити рекомендації в життя?

Що може допомогти облегшити реалізацію сформульованих рекомендацій?

5. Вправа «ВУХА – НІС».

Мета: розвиток здатності зберігати спокій у стресовій ситуації.

Процедура. Ведучий розповідає, як важливо зберігати спокій у ситуації, коли на адресу людини хтось кричить, звинувачує, ображає, наскільки корисно часом не «заразитися» чужою агресією й не відповідати криком на крик. Можна запропонувати учасникам пригадати ситуації, коли вони «заражались» чужою агресією в конфліктах. Що з того виходило? Щоб конфлікти не перейшли у ворожнечу, потрібно вміти внутрішньо відсторонюватись від стресової ситуації й налаштовуватись на конструктивні рішення.

Учасники розбиваються на пари, один буде П'ятачком, інший – Вінні-Пухом. Останній кричить і звинувачує, перший цього боїться, тому йому потрібно навчитись тримати удар. Його завдання – не слухати Вінні-Пуха, а спостерігати за рухами кінчиків його вух або носа й запам'ятовувати власні думки й почуття, що виникають у цей час. На виконання завдання відводиться дві хвилини, потім учасники міняються ролями.

Питання для обговорення:

Які почуття відчували партнери в різних ролях?

Чи важко було виконати завдання і чому?

Що потрібно зробити, аби зупинити нападки Вінні-Пуха?

Завершальна рефлексія.

Чи сподобалося Вам сьогоднішнє заняття?

Що нового про себе Ви дізналися?

Яка вправа сподобалася найбільше?

Що не сподобалося?

Заняття 6

Мета заняття: сприяння прагненню учасників отримати позитивну оцінку їхніх досягнень іншими.

1. Вступне слово. Повідомлення мети заняття.

2. Вправа «Плутанина».

Мета: активізація міжособистісної взаємодії.

Процедура. Ведучий пропонує учасникам групи стати в коло, простягнути руки вперед долонями і зчепити їх у різних комбінаціях таким чином, щоб у підсумку вийшов клубок переплетених рук. Для того щоб перевірити, що в плутанині не виникало «закритих кілець», слід попросити одного з учасників потиснути лівою рукою руку людини, яку він тримає, той передає імпульс своєму партнерові, і так потиск повинен пройти через усіх учасників гри й повернутися до першого гравця з іншої сторони. Коли його права рука буде потиснута, ми переконаємося, що вся група – це суцільний, але дуже заплутаний ланцюжок.

Ведучий ставить перед учасниками завдання розплутатися, при цьому не розтискаючи сплетених рук і не заподіюючи болю своїм партнерам; дозволяє присідати, переступати через вузли рук, перекручуватися на місці (можна так само повертати свою руку в руці партнера, але в жодному разі не розривати контакту).

Питання для обговорення:

Які Ваші враження від вправи?

Що, на Ваш погляд, могло б посилити ефективність розв'язання завдання?

Чи можна назвати когось із вас лідером, керівником гри?

Хтось був обраний групою лідером або став ним самостійно? Як ставиться група до цього?

Спробуйте згадати ситуацію в житті, яка могла б стати ілюстрацією до ігрового досвіду, який Ви тільки що набули. Поділіться своїми спогадами з учасниками групи.

3. Вправа «Головна тема».

Мета: розвиток здатності особистості до самоаналізу.

Процедура. Ведучий обирає одну карту, і кожний учасник по черзі говорить: «Це добре тому, що...» інший: «Це погано тому, що...». І таким чином група продовжує лінію розповіді одного учасника.

Питання для обговорення:

Що Ви відкрили в собі після виконання вправи?

Чи важко було продовжити розповідь за заданою темою?

Чи було важко знайти добру, чи погану сторони в одній картці?

4. Вправа «Співпраця».

Мета: усвідомити власну роль у взаємодії з іншими, навчитися працювати в парі, приймати спільні рішення.

Процедура. Ведучий розповідає про те, що всі люди по-різному протистоять життєвим труднощам. Одних несприятливі умови призводять до прогресуючого порушення життя: підвищення конфліктності, зниження задоволеності життям, хвороб, розриву стосунків тощо. Інші ж помножують зусилля для подолання кризи, однак умілому доланню труднощів треба вчитися.

Ведучий просить учасників розбитися по парах. Кожна пара сідає за стіл,

де розкладено матеріали (клей, кольоровий картон і папір, дрiт, 2–3 шматки пластиліну різних кольорів, ножиці). Кожна команда повинна за 30 хвилин презентувати групі результат спільної творчості. Яким буде кінцевий результат – вирішує сама команда. Важливо тільки, щоб у творчому акті брав участь кожен, рішення ухвалювалися колегіально, а в роботі були використані абсолютно всі запропоновані матеріали. Крім того, необхідно було дати назву отриманому продукту. Усі пари презентують групі розроблені творчі проекти.

Питання для обговорення:

Як відбувалася робота в парі?

Яку роль Ви взяли на себе?

Який механізм прийняття спільного рішення?

Наскільки ситуація у грі аналогічна життєвій?

5. Вправа « Попрошу в подарунок ».

Мета: стимулювати готовність поділитися з учасниками групи інформацією про себе, про те, що хотілося б удосконалити у власних якостях, вміннях.

Процедура. Ведучий роздає кожному учаснику картки з іменами членів групи, дає завдання подумати й написати на кожній картці те, що б учасники попросили собі в подарунок від кожного члена групи. Цей подарунок – те, що необхідно учасникам; те, що їм здається важливим і значущим для створення успішної взаємодії з іншими. Кожен працює над списком подарунків індивідуально. Потім ведучий просить кожного прочитати, що він просить собі у подарунок від учасників групи. При цьому варто звернутися до учасників із пропозицією відзначити для себе, що попросили в них інші.

Питання для обговорення:

Як Ви почуваетесь, роздавши у групі подарунки, про які Вас попросили?

Когось здивувало прохання про конкретний подарунок?

Який подарунок серед зроблених у групі Ви вважаєте найголовнішим?

Завершальна рефлексія заняття.

Чи сподобалося Вам заняття?

Що нового про себе Ви дізнались на тренінгу?

Яка вправа сподобалася найбільше?

Що не сподобалося?

Заняття 7

Мета: усвідомлення студентами цінності власної особистості.

1. Вступне слово. Повідомлення мети заняття.

2. Вправа «Самопрезентація».

Мета: вчити аналізувати, виявляти особисті риси; сприяти усвідомленню власної значущості.

Процедура. Ведучий пропонує кожному учаснику створити невеличку рекламу-презентацію. Для цього потрібно визначити яскраві особистісні риси та презентувати їх як рекламу. Потім він збирає підписані аркуші, а кожен витягує один з аркушів, читає характеристику та пробує вгадати, про кого йдеться.

Питання для обговорення:

Які враження Ви отримали від виконання вправи?

Чи виникли у Вас труднощі при складанні реклами-презентації?

Які висновки Ви зробили для себе?

3. Вправа «Всесвіт мого «Я».

Мета: усвідомити систему особистісних цінностей.

Процедура. Учасникам потрібно в центрі аркуша намалювати невелике коло й позначити його великою літерою «Я». Навколо нього потрібно намалювати вісім кіл – одне навколо іншого, як орбіти планет навколо Сонця. Кожна орбіта – це сфера Вашого життя: сім'я, хобі, захоплення, друзі, розваги, подорожі, кар'єра, здоров'я, навчання. Для кожного кола потрібно обрати свій колір. Далі назвати кожну орбіту відповідно до списку, але порядок встановити самим: найближчою є орбіта, яка зараз для Вас найважливіша, потім друга за важливістю, остання – найменш важлива. Потім на кожній орбіті треба намалювати планети (невеликі кружечки) і підписати – це Ваші

особистісні якості, що допоможуть у різних сферах життя.

Питання для обговорення:

Що Ви зрозуміли для себе, у процесі виконання вправи?

Чи важко Вам було визначити порядок цінностей?

4. Вправа «Мішок щастя».

Мета: сприяти усвідомленню учасниками власних життєвих цінностей як основи бачення й розвитку життєвої перспективи.

Що є найважливішим у житті людини?

Без чого людина не може бути щасливою?

Процедура. Ведучий роздає кожному по п'ять маленьких аркушів паперу, на яких учасники групи напишуть по одній необхідній і важливій речі для щастя. Потім учасники зачитують написане на аркушах.

Питання для обговорення:

Чи важко було виконувати завдання? Чому?

Чи повторювалися висловлювання?

Чому важливим і цінним для щастя людини є здоров'я?

Що означає цінувати здоров'я?

Як Ви думаєте, чому?

Які цінності повторювались найчастіше? Чому вони такі важливі?

5. Вправа «Я вмію, я можу!».

Мета: вчити робити самопрезентацію; виявляти й розвивати сильні сторони власної особистості як основу життєвого успіху.

Процедура. Ведучий роздає учасникам аркуші формату А4, та просить покласти свою долоню на аркуш, обвести контур і на кожному пальчику написати те, що кожен учасник може робити найкраще, аби бути щасливим. Якщо є більше п'яти ідей, можна написати їх на долоньці намальованої руки.

Питання для обговорення:

Що Вам найбільше сподобалося при виконанні завдання?

Чи легко було виконувати це завдання?

Від кого залежить, чи буде життя щасливим (чи матиме людина «мішок

щастя»)?

6. Вправа «Машина часу».

Мета: вчити учасників планувати життєві перспективи, виокремлювати якості й уміння, необхідні для втілення мрії в життя.

Що Ви знаєте про машину часу?

Чи хотіли б Ви подорожувати на машині часу?

Процедура. Ведучий: «Для того, щоб вирушити в подорож, потрібно взяти певний багаж – валізу. Кожен отримує вирізану з паперу валізу. Перш ніж вирушити в майбутнє, потрібно поміркувати: ким би Ви хотіли себе бачити?»

Дайте відповідь на запитання і запишіть:

У правій частині валізи: яким я буду, коли мені буде 30 років? (*Моя професія, сімейний стан, дім, захоплення.*)

У лівій частині валізи: що я маю зробити, щоб стати таким? (*Указати необхідні кроки для досягнення мети.*)

Питання для обговорення:

Чи сподобалося Вам це завдання?

Що саме сподобалося?

Що нового Ви дізналися?

Що допоможе втілити в життя власну мрію?

Завершальна рефлексія заняття.

Чи сподобалося Вам сьогоднішнє заняття?

Що нового про себе Ви дізнались на тренінгу?

Яка вправа сподобалася найбільше?

Що не сподобалося?

Заняття 8

Мета заняття: формування позитивного самоствавлення.

1. Вступне слово. Повідомлення мети заняття.

2. Вправа «Два списки».

Мета: визначення самоствавлення й очікувань щодо ставлення з боку оточення.

Процедура. Учасникам потрібно скласти два списки:

Як я хочу, щоб ставилися до мене інші?

Як я буду ставитися до самого себе?

Питання для обговорення:

Чи допомогли списки краще пізнати самих себе?

Що Ви плануєте змінити у власному самоствавленні, власній поведінці, взаєминах тощо, аби інші ставилися до Вас саме так, як Вам хотілося б?

3. Вправа «До і після»

Мета: розвиток емоційного інтелекту, корекція негативних переживань, пов'язаних із якоюсь подією, виявлення й усвідомлення внутрішніх і зовнішніх ресурсів.

Процедура. Учасникам пропонується ознайомитися з правилами роботи в пісочниці.

Ведучий пропонує учасникам подумати про якусь майбутню значущу для них ситуацію, через яку учасник відчуває певну емоційну напругу. Потім усім пропонується дослідити пісок, створивши ландшафт, який би підійшов до теми роботи, і обрати фігуру, яка б символізувала майбутню хвилюючу ситуацію, розташувати її в будь-якому місці пісочниці. Також ведучий пропонує обрати фігуру, яка б асоціювалася у студента конкретно з ним або його емоціями. Ця фігура розташовується на комфортній для учасників відстані від першої. Уявивши, що ситуація вже відбулася, слід обрати фігуру, яка б асоціювалася з учасником або його емоційним станом. Цю фігуру необхідно розташувати в пісочниці на деякій комфортній відстані від першої і другої. Тепер необхідно «прокласти дорогу» між усіма фігурами, яка б символізувала проходження через хвилюючу ситуацію.

Питання для обговорення:

Розкажіть про ситуацію, яка Вас хвилює.

Чому Ви обрали саме цю фігуру для її відображення?

Що Ви відчуваєте, дивлячись на неї?

Як відчувається друга фігура?

Що для неї важливо?

Що могло б допомогти пройти через цю хвилюючу подію?

Як відчувається друга фігура, яка все ж пройшла через цю ситуацію?

Що насправді допомогло їй це зробити?

Які висновки отримані у процесі роботи?

Що б хотілося отримати як винагороду за успішно пройдений шлях?

4. Вправа «Я і моя мета».

Мета: сприяти позитивній мотивації та самоаналізу.

Процедура. Ведучий пропонує учасникам розділити руками по вертикалі простір пісочниці на три рівні частини. Потім з фольги створити скульптуру «Я і моя мета» і розмістити її в центрі пісочниці. Далі за допомогою метафоричних асоціативних карт з'ясуємо, які переживання, пов'язані з минулим, не дають рухатися до мети. Обираємо серед карт, перевернутих сорочками вниз, дві й кладемо їх на стіл перед собою ліворуч. Далі встановлюємо, які переживання, пов'язані з майбутнім, не дають рухатися до мети. Перевертаємо карти і просимо учасника описати асоціації, які в нього виникли. Після чого слід прописати на окремих маленьких аркушах ті чинники, які заважають, наприклад, страх образити батьків. Нотатки розкладаються в пісочниці ліворуч. Таким же чином учасники обирають дві карти і з'ясовують, які переживання, пов'язані з майбутнім, не дають рухатися до мети. Ці карти учасники кладуть праворуч, аналізують асоціації, роблять відповідні записи й розкладають їх на правій стороні пісочниці.

Потім кожному учаснику ставлять питання: «Як відчувається його скульптура в оточенні перешкод?» Далі пропонується покласти руки на дві вертикальні лінії, окреслені в пісочниці, і розвести їх в сторони, таким чином прибираючи перешкоди з обох сторін.

Ведучий пропонує обрати з карт дві, які дадуть відповідь на питання щодо реальних кроків до мети, які слід зробити зараз. Проаналізувавши карти,

кожен учасник записує дії на папері й розміщує в центрі пісочниці, біля скульптури.

Питання для обговорення:

Які емоції виникли у Вас під час проходження вправи?

Що виникало в тілесних відчуттях після визначення кроків до мети?

Завершальна рефлексія заняття.

Чи сподобалося Вам заняття?

Що нового про себе Ви дізналися на тренінгу?

Яка вправа сподобалася найбільше?

Що не сподобалося?

Заняття 9

Мета заняття: підвищення рівня позитивної мотивації.

1. Вступне слово. Повідомлення мети заняття.

2. Вправа «Компліменти».

Мета: активізація учасників

Процедура. Усі учасники сидять у колі. У ведучого в руках м'яч. Він кидає його будь-якій людині і каже: «Я кидаю м'яч Олі (Петі, Васі), тому що вона красива (усміхнена, серйозна)». У кінці гри м'яч повинен повернутися назад до ведучого.

3. Вправа «Обмін думками».

Мета: вчити учасників доводити власну думку, уміти переконувати інших, чути та розуміти думку інших.

Процедура. Ведучий обирає проблему, що актуальна для даної групи студентів. Учасникам пропонується висловитися щодо неї, при цьому кожен має дві карточки: зелену й червону. Під час виступу одного з учасників інші «сигналізують» власне ставлення до того, що він говорить: зелена карточка – розділяю думку, червона – маю іншу точку зору. Ведучий, побачивши сигнал червоної карточки, надає слово опонентіві.

Питання для обговорення:

Чи важко було доводити власну думку?

Що Вам у цьому допомогло?

4. Вправа «Аукціон».

Мета: активізація учасників, спонукання їх до міркування й використання власних знань, що позитивно впливає на пізнавальну мотивацію.

Процедура. Ведучий пропонує групі студентів певну тему. Наприклад: «Психолог – надзвичайно корисна професія». Група поділяється на чотири підгрупи, кожна з яких повинна підготувати якомога більше висловлювань щодо запропонованої теми. Потім підгрупи по черзі зачитують висловлювання, і та група, яка висловить власну думку останньою, стає переможцем.

Питання для обговорення:

Чи сподобалася Вам вправа?

Які знання Вам допомогли сформулювати якомога більше висловлювань?

5. Вправа «Pro – contra аргументи».

Мета: поліпшення позитивної мотивації.

Процедура. Ведучий просить учасників об'єднатися на дві групи: Pro і Contra. Кожна група представляє аргументи у відповідності до своєї назви за певної теми, яку запропонує ведучий.

Питання для обговорення:

Чи важко було відстоювати власну позицію?

Що Вам у цьому допомогло, що заважало?

6. Вправа «Співбесіда».

Мета: виявлення ділових та особистісних якостей учасників.

Процедура. Ведучий інструктує: «Уявіть собі, що Вас запросили на співбесіду в компанію, де Ви мріяли працювати. Вакантне місце лише одне, претендентів дванадцять, Ви повинні переконати роботодавця, що саме Ви підходите на цю посаду».

Питання для обговорення:

Які навички допомогли Вам виконати завдання?

Що Вам заважало?

Завершальна рефлексія заняття.

Чи сподобалося Вам заняття?

Що нового про себе Ви дізнались на тренінгу?

Яка вправа сподобалася найбільше?

Що не сподобалося?

Заняття 10

Мета заняття: формування уявлення про власні можливості, усвідомлення прагнень і бажань.

1. Вступне слово. Повідомлення мети заняття.

2. Вправа «Яким я бачу себе сьогодні».

Мета: актуалізація уявлення про себе реального.

Процедура. Учасникам пропонується намалювати себе такими, якими вони себе побачили, задіявши фантазію.

Питання для обговорення:

Чи важко було уявити й зобразити себе?

Що здивувало?

На що хочеться звернути увагу?

3. Вправа «Що я думаю про себе».

Мета: актуалізація уявлення про себе ідеального.

Процедура. Учасникам пропонується продовжити речення, створивши дерево:

Стовбур дерева – це мета життя, те, про що мріє людина, її ідеал.

Корені: Моє життя – це...

Гілки:

1. Я – це...

2. Мій друг – це...

3. Моє навчання – це...

4. Сім'я – це...
5. Тато – це...
6. Мама – це...
7. Дитина – це...
8. Відповідальність – це...
9. Самостійність – це...
10. Закон – це...
11. Успіх – це...
12. Я живу для того, щоб...
13. Кожного дня я рухаюсь у напрямі до...
14. Я вільний обирати власний шлях для досягнення своєї мрії...
15. Я залежу від інших і не відповідаю за те, що зі мною відбувається, тому що...
16. У мене багато можливостей...
17. У мене немає можливостей...
18. Я хотів би...
19. Я відчуваю добре, коли...
20. Я відчуваю погано, коли...

Питання для обговорення:

Чи важко було продовжити речення?

Чи важко було намалювати дерево таким чином?

Проаналізуйте, які речення у Вас розмістилися на нижніх гілках, а які – на верхніх?

Що нового Ви дізнались?

4. Вправа «Прислів'я».

Мета: актуалізація уявлення про життєву позицію.

Процедура. Розставити на свої місця прислів'я за принципом значущості для себе, пояснити їх значення:

1. Страх – не порадник, а зрадник.
2. Погано як боїться: лихо не мине, а ще й натремтиться.

3. Без відваги зазнаєш зневаги.
4. Не кажи «Не можу», а кажи: «Навчуся!»
5. На сміливого собака гавкає, а боягуза кусає.

Питання для обговорення:

Чому саме в такому порядку Ви розставили прислів'я?

Яке значення кожного прислів'я?

5. Вправа «Мої досягнення».

Мета: актуалізація уявлення про свої досягнення.

Процедура. Учасникам пропонується продовжити речення:

1. Моє найбільше досягнення...
2. Моє друге велике досягнення...
3. Моє третє велике досягнення...
4. Я неперевершений у...

Питання для обговорення:

Що Ви відчуваєте, коли усвідомлюєте власні досягнення?

Що це Вам дає?

Що Вам заважало виконати завдання?

Завершальна рефлексія заняття.

Чи сподобалося Вам заняття?

Що нового про себе Ви дізнались на тренінгу?

Яка вправа сподобалася найбільше?

Що не сподобалося на?

МОДУЛЬ 4

Мета модуля: формування потреби в досягненні успіху та вміння реалізовувати власний потенціал.

Завдання модуля:

1. Сприяння усвідомленню власного потенціалу як запоруки життєвого успіху.
2. Формування навички впевненої поведінки й установки на успіх.

3. Розширення уявлення про цілепокладання та сприяння побудові конкретних цілей щодо перспектив власного життя

Заняття 1

Мета заняття: усвідомлення власного потенціалу.

1. Вступне слово. Повідомлення мети заняття.

2. Вправа «Розтисни кулак».

Мета. емоційний розігрів.

Процедура. Учасники об'єднуються в пари: один стискає руку в кулак, а другий намагається розтиснути пальці за одну хвилину. Потім партнери міняються ролями й ситуація повторюється, після чого триває обговорення, кому і як вдалося це зробити. Можливі варіанти: силою проханням, тощо. Можна розповісти притчу: «Посперечалися Сонце й Вітер, хто з них сильніший. Степом шов мандрівник, і вітер сказав: «Хто зможе зняти з мандрівника плащ, той і сильніший». Вітер подув дуже сильно, й домігся того, що мандрівник лише сильніше загорнувся у плащ. Тоді виглянуло Сонечко й зігріло мандрівника своїм промінням, і він сам зняв плаща».

Питання для обговорення:

Чи завжди можна домогтися свого силою?

Як це можна зробити по-іншому?

3. Вправа «Ситуація в автобусі».

Мета: розвиток вміння аналізувати різні ситуації.

Процедура. Учасникам пропонується пригадати конфлікт будь-якої людини з кондуктором автобуса і проаналізувати її. Учасникам простіше аналізувати ситуації, коли вони є лише спостерігачами.

Питання для обговорення:

Які емоції викликають у Вас такі ситуації?

Чи завжди треба відстоювати свою позицію?

Які якості потрібні для відстоювання своєї думки?

4. Вправа «ТАК – НІ».

Мета: усвідомлення відчуттів, що виникають у момент відстоювання позиції, пошук невербальних ознак власної впевненої поведінки.

Процедура. Учасники об'єднуються в пари, один вимовляє «так», інший – «ні», голоси повинні поступово підвищуватися. При цьому кожен займає позу, у якій почуваються впевнено. Завдання – переконати партнера.

Питання для обговорення:

Чи вдалося переконати партнера, не підвищуючи при цьому голос і не змінюючи пози?

Яка була поза, чи допомогла вона Вам?

Як її сприймав Ваш партнер?

Як Ви вважаєте, як виглядає впевнена людина?

У чому це виявляється?

А чи можна відмовити людині і при цьому зберегти з нею хороші стосунки?

5. Вправа «Скажи «Ні»».

Мета: формування вміння говорити «ні».

Процедура. Учасники об'єднуються у 2 групи: перша група – ті, хто продають товар, використовуючи власні позитивні якості, сформовані в попередній вправі, задача другої – не піддатись вмовлянням, дотримуватися власної позиції використовуючи негативні якості.

Питання для обговорення:

Коли було легше домогтися свого: відмовляючи або вимагаючи?

Чи потрібно в реальному житті, відстоюючи свою позицію, залучати когось на допомогу?

6. Вправа «Дотягнемося до зірок».

Мета: підвищення впевненості та власної відповідальності в досягненні цілей.

Процедура. Вправа виконується під медитативну музику. Учасники сидять у колі. Ведучий каже: «Заплющити очі. Зробіть три глибоких вдихи й видихи. Сядьте так, як Вам комфортно. Уявіть собі, що над Вами нічне небо,

всіяне зорями. Погляньте на особливо яскраву зірку, яка асоціюється у Вас із мрією, бажанням або метою. Дайте їй назву. Тепер простягніть руки до неба й спробуйте дотягнутися до зірки. Намагайтеся з усіх сил. А тепер зірвіть її з неба й покладіть у кишеню. Можна зірвати кілька зірок». Так і в житті: коли ми досягаємо бажаного, нам добре, ми відчуваємося щасливими.

В учасників можуть бути як «зоряні» мрії, так і приземлені, що стосуються простих земних благ, тому слід сказати, що мріяти можна про що завгодно: про політ у космос, про велосипед, найголовніше, щоб у людини зберігалася ця здатність, адже мрії спонукають нас до дії, а досягнення мрії приносить нам радість і впевненість у собі. Так що мрійте на здоров'я!

Питання для обговорення:

Чи вдалось Вам візуалізувати свою мрію?

Чи важко було «дістати» власну мрію?

Які почуття виникли, коли вона опинилася в кишені?

Чи згодні Ви з твердженням, що впевненість дає нам саме реалізація наших мрій і дій?

7. Вправа «Обмінємося не дивлячись».

Мета: зняття емоційної напруги.

Процедура. Учасникам пропонується написати чи намалювати те, що не шкода обміняти. Листки складаються так, щоб не було видно написаного чи намальованого. Потім учасники підходять до того, з ким хотіли б обмінятися. Після того, як обмін відбудеться, листки розгортаються і вголос зачитується, який предмет кожен із них отримав.

Питання для обговорення:

Чи залишилися учасники задоволені обміном?

Чи було легко розпрощатися зі своїм предметом?

Завершальна рефлексія заняття.

Чи сподобалося Вам заняття?

Що нового про себе Ви дізналися?

Яка вправа сподобалося найбільше?

Що не сподобалося?

Заняття 2

Мета: розвиток навичок впевненої поведінки.

1. Вступне слово. Повідомлення мети заняття.

2. Вправа «Я знаю, що в тебе...».

Мета: створення доброзичливої робочої обстановки.

Процедура. Учасники стоять у колі, кидають м'яч один одному і промовляють: «Я знаю, що у тебе ...». М'яч повинен побувати в кожного.

Питання для обговорення:

Чи важко було вгадати настрої кожного учасника?

Що Вам у цьому допомогло?

3. Вправа «Дзеркало».

Мета: розвиток навичок розрізняти за зовнішніми ознаками впевнену й невпевнену людину.

Процедура. Ведучий просить учасників утворити два кола – внутрішнє та зовнішнє та стати один напроти одного, утворивши пари. За сигналом ті учасники, які стоять у внутрішньому колі, зображують, за допомогою жестів пози й міміки впевненої або невпевненої людини. А ті, що стоять у зовнішньому колі, повинні здогадатися, кого зображує той учасник, який стоїть напроти. Якщо він здогадався правильно підіймають руки вгору. Потім за сигналом ведучого ті, хто стоять у зовнішньому колі, роблять крок вбік та, опинившись перед іншим учасником, намагаються зрозуміти, що зобразив учасник.

Після того, як буде пройдено все коло, ролі змінюються. Тепер ті, хто стоять у зовнішньому колі, зображують певні пози, а ті, що стоять у внутрішньому – відгадують. Ведучий фіксує кількість правильно відгаданих поз.

Питання для обговорення:

Які пози загадувалися найчастіше? Чому?

Які пози найлегше було відгадати? Чому?

Які саме жести, міміка й пози відтворюють впевнену людину, а які – невпевнену?

4. Вправа «Коло впевненості».

Мета: створити умови для того, щоб учасники відчували себе сильними й успішними.

Процедура. Ведучий пропонує учасникам уявити невидиме коло діаметром близько 60 см. на підлозі на відстані десь півметра від себе: зайдіть у коло та згадайте той прекрасний час, коли ви були «на вершині успіху». У тій ситуації проявилися всі Ваші здібності, все було добре, удача супроводжувала Вас. Якщо Вам важко пригадати свою історію, то можете використати історію героя кінострічки або легенди, яким Ви захоплюєтеся. Дивна здатність вашого мозку – для нього немає різниці між реальною історією та вигаданою. Фантазуйте сміливо – ніхто не буде знати про це!».

Питання для обговорення:

Якими Ви почувалися в цьому колі?

Чи були ситуації у Вашому житті, де б Вам хотілося почуватися такими ж упевненими, сильними й успішними?

Що заважало Вам почуватися такими?

Якщо уявити, що Ви були такими сильними, успішними і впевненими в собі, якими відчували себе сьогодні, виконуючи цю вправу, у важливих, але болісних для Вас ситуаціях, що б змінилося?

5. Вправа «Мапа мого майбутнього».

Мета: усвідомлення учасниками власних цілей, шляхів їх досягнення через унаочнення картин майбутнього.

Процедура. Ведучий просить учасників накреслити мапу власного майбутнього.

На цій мапі учасники мають позначити: основні цілі як пункти місцевості, у яких учасники хотіли б опинитися; проміжні великі й маленькі цілі на шляху до досягнення основних цілей.

Потім учасники повинні придумати і написати назви для «пунктів–цілей», до яких Вони прагнуть у житті; намалювати вулиці і дороги, по якими вони планують іти.

Під час малювання Вони мають визначити:

- Як добиратимуться до власних цілей?
- Найкоротшим або обхідним шляхом?
- Які перешкоди потрібно подолати?
- На яку допомогу Вони можуть розраховувати?
- Які місцевості доведеться пройти на своєму шляху: квітучі й родючі краї, пустелі, глухі й занедбані місця?
- Прокладатимуть вони дороги і стежки самотійно чи з кимось?

Питання для обговорення:

Де знаходяться найважливіші цілі?

Наскільки вони поєднуються одна з одною?

Де Вас підстерігають небезпеки?

Звідки Ви будете черпати сили для того, щоб досягти бажаного?

Які почуття викликає у Вас ця мапа?

Завершальна рефлексія заняття.

Чи сподобалося Вам заняття?

Що нового про себе Ви дізналися?

Яка вправа сподобалося найбільше?

Що не сподобалося?

Заняття 3

Мета заняття: формування установки на успіх.

1. Вступне слово. Повідомлення мети заняття.

2. Мінілекція. «Успіх – особистість – установки»

Як бути успішним? У чому секрет успіху? Що я сам можу зробити, щоб бути успішним? На ці питання ми часто не знаходимо відповіді.

Вважається, що існують важливі установки на успіх, що допомагають

людині:

- визначити, що саме їй потрібно, щоб почуватися себе успішною;
- визначити, що саме є важливим у житті, чим би ти хотів займатися, що

саме ти вважаєш власним успіхом? Таким чином, Ви можете визначити мету життя і предмет успіху.

Конрад Хілтон вважав: «Я вірю, що для здійснення великих справ спочатку необхідні великі мрії».

Мрії – це не фантазії, а уявлення про те, якою може бути реальність. Коли ми чітко уявляємо, чого хочемо, це допомагає нам подолати складні обставини. Мрії – це вміння управляти реальністю через знання того, якою ця реальність могла би бути. Визначивши мету, ми повинні спланувати рух до неї. Маючи план досягнення мети, ми повинні пам'ятати про наступні важливі принципи:

- Необхідно мати особистий простір, де Ви є господарем, який належить виключно Вам. У цьому просторі фактично в зоні Вашого комфорту, затишно, чисто, акуратно. Це особлива зона, де Вам добре і спокійно. Наприклад, такою зоною комфорту може бути простір у Вашому помешканні, де без пересторог можна займатися улюбленою справою, відпочивати, навчатися тощо. Це може бути зона Вашого бізнесу, ніша, де саме Ви робите унікальну справу, у яку Ви вірите і де відчуваєте впевненість.
- Уміння аналізувати ситуації не з позиції хто винен, а з позиції, чому я потрапив у цю ситуацію, що не так зробив? Ти ніколи не зможеш змінити тих людей, до яких ти звернувся у справі. Ти виграєш саме тому, що усвідомлюєш, у яких обставинах ти перебуваєш і до яких людей звертаєшся. Виграшна стратегія – знайти таку форму поведінки, яка допомагає знайти вихід.
- Хороший настрій, позитив, для якого є причина. Позитивна установка дозволяє досягти успіху саме тому, що людина, із якою Ви маєте справу,

спілкуєтесь, у цей час відчуває позитивний настрій, включається у контекст Вашої справи, готова сприяти.

- Здоров'я, яке дозволяє бути активним, діяти, не втомлюватися від улюбленої справи, швидко відновлюватися.
- Фінансове благополуччя, яке дозволяє бути незалежною, не боятися завтрашнього дня.
- Хороші стосунки з близькими людьми.

Здавалося б, банальні речі. Проте спробуйте побудувати своє життя за цими принципами, і Ви маєте великі шанси на успіх.

3. Вправа «Успіх – особистість – установки».

Мета: зрозуміти та визначити установки, які допомагають та заважають досягти успіху.

Процедура. Ведучий пропонує учасникам намалювати сходи для виконання завдання «Як досягти успіху. Установки, що допомагають. Установки, які заважають (у сім'ї, у навчальному закладі, у спілкуванні з друзями, у соціумі, на роботі). На верхній сходиці ми напишемо слово «успіх». На сходицях зі стрілкою вгору – вказуємо ті установки, що нам допомагають досягнути успіху; на сходицях зі стрілкою вниз – вказуємо ті, які цьому заважають».

Потім ведучий пропонує учасникам об'єднатися в три групи, кожна з яких отримує завдання: визначити установки, які допомагають чи заважають досягнути успіху. Кожна група визначає відповідні установки на двох рівнях (обраних самостійно або вказаних ведучим): батьківської сім'ї; навчальний заклад; спілкування з друзями; у соціумі, на роботі.

Після завершення вправи учасники презентують свої напрацювання в групі.

Питання для обговорення:

Які установки було визначити легше?

Чи легко діяти всупереч негативним установкам? Як Вам вдалося їм протидіяти?

4. «Я в символічній формі».

Мета: сприяти ближчій взаємодії учасників.

Процедура. На першому етапі вправи ведучий пропонує учасникам уявити, себе у вигляді якогось пейзажу, ландшафту, який би найкраще міг охарактеризувати їх характер, стиль життя тощо. Це може бути морський чи гірський пейзаж, лісова галявина, березовий гай – що завгодно; потім якомога детальніше треба намалювати побачене. Малюнки можуть бути символічними, тож не варто перейматися, якщо не вважаєте себе вправним художником, тому варто спробувати. Також слід наголосити, що результат Вашої роботи ніхто оцінювати не буде. Аркуші підписувати не потрібно. Після завершення роботи ведучий збирає малюнки й міксує їх, щоб неможливо було визначити, кому вони належали.

На другому етапі вправи кожен малюнок по черзі демонструється всім учасникам групи, які мають на основі змісту зображення «відчути» й описати особливості автора роботи: ставлення до себе, оточуючих, ставлення до життя, унікальні риси характеру – все, що тільки можливо припустити з огляду на деталі малюнка. Автор роботи увесь час обговорення мовчить, не видає себе. Лише після завершення аналізу малюнка він може внести корективи у сказане іншими учасниками, пояснити сенс намальованого, висловити власні міркування, зробити висновки, відчуття з приводу почутого.

Питання для обговорення:

Чи сподобалась Вам вправа?

Що нового Ви дізналися один про одного?

Хто здивував Вас найбільше?

5. Вправа «Знайди й торкнися».

Мета: розвиток уваги, аналітичних здібностей і спостережливості.

Процедура. Ведучий просить учасників ходити по кімнаті й торкатися різних речей. Деякі завдання будуть дуже легкими, а інші, можливо, змусять учасників замислитися. Знайдіть і торкніться:

– чогось червоного;

- чогось холодного;
- чогось жорсткого;
- того, що важить приблизно півкіла;
- чогось круглого;
- чогось залізного;
- чогось блакитного;
- чогось прозорого;
- якоїсь речі, що має довжину приблизно метр;
- якоїсь речі, що важить близько 65 кг;
- чогось золотого;
- чогось що важче за 1000 кг;
- чогось, що легше за повітря;
- чогось зі срібла;
- частини одягу, що здалася шикарною;
- руки, яку Ви вважаєте цікавою;
- чогось, на Ваш погляд, потворного.

Завершальна рефлексія заняття.

Чи сподобалося Вам заняття?

Що нового про себе Ви дізналися?

Яка вправа сподобалося найбільше?

Що не сподобалося?

Заняття 4

Мета заняття: формування відповідальності за власні дії.

1. Вступне слово. Повідомлення мети заняття.

2. Вправа «Помаранч».

Мета: навчати учасників бачити різноманіття різних людей, розвивати відчуття спільності з іншими учасниками.

Процедура. Ведучий роздає кожному учаснику по помаранчу (або мандарину) та пропонує їх розглянути, звертаючи їхню увагу, що вони

водночас і схожі, і різняться.

Потім ведучий просить учасників почистити їх та розділити на окремі часточки. Тепер кожен учасник повинен скуштувати невеличку частинку від кожного помаранча. Коли учасники скушують частинки різних помаранчів, ведучий звертає їхню увагу на те, чим вони відрізняються: один солодший, інший – кисліший, третій – сухіший, четвертий – найсоковитіший тощо.

Після цього можна звернути увагу учасників на те, що ми, люди, теж водночас схожі та різні.

Питання для обговорення:

Чим і чому ми всі схожі та різні?

3. Вправа «Походи в моїх черевиках».

Мета: навчати учасників ставити себе на місце інших.

Процедура. Учасники сидять у колі. Ведучий звертається до них зі словами: «Візьміть аркуш та опишіть свій звичайний день. Напишіть, що Ви робите зранку, що відбувається потім, чи йдете Ви до навчального закладу, що відбувається там, що Ви робите після навчання, що Ви робите ввечері? Опишіть щось, що робить ваше життя прекрасним, і те, що його ускладнює». Після цього ведучий говорить: «Кожен з нас йде власним особливим життєвим шляхом, і часто ми тільки тоді можемо зрозуміти, як живе інша людина, коли «взуваємо його черевика», тобто коли уявляємо себе на його місці. Зніміть, будь ласка, черевика і покладіть свої аркуші з розповідями про свій день (або зі своїм ім'ям, малюнком) в один з них... Тепер встаньте й рухайтесь по колу». Також можна запропонувати учасникам зобразити день у вигляді малюнка. Ведучий включає спокійну музику і пропонує учасникам пройти два кола мовчки.

Потім ведучий зупиняє музику і звертається до учасників: «Зупиніться, будь ласка, біля пари чужих черевиків... Вийміть аркуш і прочитайте, що інший учасник написав про своє життя... Тепер взуйте свої власні черевика й йдімо зі мною на вулицю (або в коридор). Ми трохи пройдемося, але Ви не

розмовляйте при цьому одним з одним, а уявіть собі, що Ви та людина, про життя якої Ви щойно прочитали (або почули).

Тепер сідайте на свої місця, візьміть аркуш паперу й опишіть, що Ви відчували, коли Ви були цією іншою людиною. Що сталося б хорошого, якби Ви змогли стати цією людиною? А що було б не так добре для Вас? Як життя іншої людини відрізняється від вашого? Чим вони схожі? Що Ви думаєте про власне життя тепер, коли довідалися про життя іншої людини? Ви задоволені? Чи Ви їй хоч трошки заздрите?»

У кінці дайте учасникам прочитати обидва тексти: чужа розповідь і власна реакція на неї й навпаки – власна розповідь і чужа реакція на неї.

Питання для обговорення:

Чи легко було Вам уявити, що Ви живите життям іншої людини?

Чи думав хтось із Вас, що комусь живеться краще?

Чи думав хтось із Вас, що Вам живеться краще, ніж іншим учасникам?

Які переваги й недоліки легкого та приємного життя?

Які переваги та недоліки складного життя?

Що важливого кожен із Вас побажав би собі?

4. Вправа «Поводир»

Мета: сформувати почуття відповідальності за себе та власні дії.

Процедура. Ведучий звертається до учасників: «Одним із важливих елементів успішного спілкування людей є встановлення між ними атмосфери довіри. Що саме сприяє, а що заважає нам довіряти іншим? Відповідь на це запитання ми спробуємо отримати, виконуючи практичну вправу та дослухаючись до власних відчуттів і спостерігаючи за власними діями й партнерів. Ми будемо працювати в парах. Кожен учасник побуває як в образі «сліпого» – якого ведуть, так і в образі «зрячого» – який веде.

Вправа починається й закінчується за звуковим сигналом ведучого. Після цього учасники міняються ролями. Завдання для тих, хто веде – забезпечити безпеку тих, кого вони ведуть. Завдання інших – максимально дослухатися до своїх поводитирів».

Основні кроки виконання вправи:

Учасники об'єднуються в пари, де обираються «сліпий» і «поводир». Того з пари, кого оголошують «сліпим», пропонують вийти на певний час із кімнати, а «поводирі» разом із ведучим у тренінговій кімнаті вчиняють невеликий безлад: переставляють стільці, стіл тощо. Поводирі виходять до своїх «сліпих», зав'язують їм очі або домовляються, що ті їх міцно заплющують і не відкривають до закінчення вправи.

Завдання «поводиреві»: провести партнера по всьому приміщенню, не уникаючи перешкод та складностей, при цьому не наражаючи свого партнера на небезпеку. Прохід починається та закінчується за звуковим сигналом ведучого.

Вправа виконується в обидва боки, тобто після першого етапу пари міняються ролями (при цьому нові «поводирі» знову переставляють стільці в кімнаті, створюючи новий, невідомий для своїх «сліпих» безлад).

Після завершення ведучий пропонує поділитися враженнями й обговорити результати виконання вправи.

Питання для обговорення:

Як Ви почувалися в ролі «сліпого»?

Чи почувалися Ви захищеним?

Які дії Вашого поводиря (пояснення мети, попередження про перешкоди, фізичний контакт, торування шляху «йти попереду» чи підстрахування «йти позаду» тощо) додавали Вам впевненості?

Як Ви почувалися в ролі «поводиря»?

Чи відчували Ви в цій ролі відповідальність за іншу людину?

Якими діями Ви намагалися гарантувати йому безпеку?

Що було складніше: вести інших чи бути веденим?

Чи повністю Ви поклалися на того, хто вів? Поясніть Вашу відповідь.

Якщо спроектувати цю гру на реальне життя, то наскільки Ви покладаєтеся на людей, яким довіряєте?

Якою мірою Ви самі відповідаєте за власне життя?

Завершальна рефлексія заняття.

Чи сподобалося Вам заняття?

Що нового про себе Ви дізналися?

Яка вправа сподобалося найбільше?

Що не сподобалося?

Заняття 5

Мета: розвиток вміння планувати власні справи, ставити реальні здійсненні цілі й досягати їх.

1. Вступне слово. Повідомлення мети заняття.

2. Мінілекція.

Сьогодні ми почнемо наше заняття з поняття щастя. Кожна людина вкладає власний сенс у це слово. Ми дамо визначення з Вікіпедії: «Щастя – стан людини, який відповідає найбільшій внутрішній задоволеності умовами власного буття, повнотою і свідомістю життя, здійсненням людського призначення».

Усі можливі джерела щастя можна розділити на кілька категорій: низинні джерела або негідні, короткострокові або одномоментні, довготривалі внутрішні й зовнішні. Крім того, джерела щастя сильно різняться за потужністю: це як ціла електростанція!

1. Низькі, негідні джерела радості, які ми навіть не беремо до уваги: підглянути в щілинку й порадіти; вкрасти, щоб ніхто не помітив; сплести інтригу; майстерно накапостити. Це не чисте щастя, воно побудоване на стражданнях інших; за такі справи завжди доведеться платити власним щастям і власною душею, її стражданнями.

2. Короткострокові джерела радості – день народження і Новий рік (свято), перемога на змаганнях, отримання премії чи зарплати, придбання автомобіля тощо. Тут людина може відчувати стан щастя, але воно триває, як правило, короткий час, і все – потрібно жити далі, до чогось прагнути і щось робити. Таких джерел, щоб бути щасливим по-справжньому, дуже мало.

3. Довготривалі зовнішні джерела – улюблена робота чи навчання, коли людина відчуває радість і насолоду від неї; взаємини з коханими та близькими (сім'я, друзі); заняття спортом та інші сфери життя, куди людина витрачає основний час. Щоб бути щасливим, потрібно, щоб все, чим Ви займаєтеся, куди витрачаєте власний час, давало Вам радість, приплив енергії та сил. А навіщо потрібна діяльність і відносини, які змушують людину страждати і висмоктують з неї всі життєві соки?

4. Довготривалі внутрішні джерела радості, частина з яких може стати вічними:

- повага до себе (внутрішня гідність, позитивне ставлення до себе), якщо її немає, а людина себе не любить, то вона ніколи не буде щасливою. Кожному для щастя потрібно знати, за що себе поважати, цінувати й любити.

- Енергетичні джерела сили – те, що людина може відчути в медитації, коли в неї прокидається енергія, у творчості тощо.

- Почуття – потужне джерело щастя для тих, у кого відкрите серце. Почуття поваги, подяки, дружби, відданості й любові можуть створювати стан величезного щастя. Не дарма кажуть, що найнещасніший той, хто не здатен любити.

- Віра у себе, Добро. Віра – це почуття, величезна позитивна сила, яка живе в серці людини. Віра дає людині радість, щастя, стан величезної сили, як нескінченне джерело енергії та допомагає людині в реалізації власних планів. Саме віра була джерелом тієї сили, завдяки якій люди робили найнеймовірні подвиги, чудеса відваги й героїзму. Відсутність віри руйнує спокій, мир усередині людини і вводить її в зневіру.

- Служіння як здатність віддавати, безкорисливо творити добро для інших, на благо всього світу дає людині найвищий стан щастя. Егоїст нездатний віддавати, він прагне лише брати, жити за рахунок інших – і ніколи не досягне задоволення, він буде завжди незадоволений.

Отже, давайте самостійно визначимо, що для кожного з нас є щастя.

3. Вправа «Закінчи речення».

Мета: створення довірливої робочої обстановки, формування власного уявлення про щастя.

Процедура. Учасникам пропонується витягнути карту з асоціативно метафоричної колоди «42» та за нею закінчити речення:

Я дуже хочу, щоб у моєму житті було ...

Я розумію, що щасливий, коли ...

Щоб бути щасливим сьогодні, я (роблю) ...

Щастя це коли.....

Потім учасники про себе прочитують написане і вголос говорять про те, чи досягне те, що вони написали. Цікаво дізнатися, як учасники розуміють словосполучення «бути щасливим». Дуже важливо акцентувати увагу на поняття щастя для кожного – це щось матеріальне чи власне світовідчуття?

Питання для обговорення:

Яке речення викликало у Вас труднощі?

Чи важко було за карткою описати щастя?

4. Вправа «Цілі і справи».

Мета: сприяння в побудові планів і дій щодо себе.

Процедура. Учасникам за дві хвилини пропонується написати план, як можна провести найближчий вечір: необхідно увімкнути фантазію й написати якомога більше варіантів. Варіанти зачитуються, й потім обираються ті які зустрічаються найбільш часто. Після цього учасникам пропонується назвати ті справи і вчинки, які допоможуть здійснити задумане. Список справ записується на дошці. Потім визначається, скільки часу вони готові витратити на виконання цих справ, і до якого терміну ці справи повинні бути завершені.

Питання для обговорення:

Чи допомагає планування справ досягти бажаної мети?

5. Вправа «Сьогодні перший день твого життя, яке залишилося».

Мета: розвиток мотивації до досягнення цілей.

Процедура. Учасникам пропонується уявити, що сьогодні – перший день їхнього життя, що залишилося, і поділитися тим, як вони хочуть його

провести, чого необхідно домогтися, що зробити, побачити, відчути.

Надалі всім учасникам пропонується висловитися, що ж виявилось найбільш складним у цьому завданні: поставити мету чи уявити, що сьогодні перший день. Таке завдання було придумано, щоб спробувати уявити свій перший день. Оскільки учасники вже обрали для себе найближчі життєві цілі, вони можуть починати рухатися вперед до їх досягнення.

Учасникам зазвичай важко уявити, що сьогодні – їх перший день, адже стільки вже прожито! Потрібно нагадати їм про годинниковий циферблат або пісочний годинник. Секундна стрілка кожен оборот починає спочатку, пісочний годинник перевертають – і пісок починає пересипатися з першої піщинки. Ось так само й потрібно уявити перший день: я прокинувся – і почався мій перший день, новий шлях. По суті, це так і є, адже людина кожного дня починає новий шлях, відкриває для себе щось нове й цікаве; головне, щоб вона прагнула до цих відкриттів, тоді життя буде насичене й цікаве.

Питання для обговорення:

Чи важко було виконувати вправу? Якщо так, то чому?

Що нового Ви для себе почерпнули?

Які висновки Ви зробили?

6. Вправа «Чарівне дзеркало».

Мета: актуалізація життєвих цілей.

Процедура. Ведучий пропонує учасникам уявити, що вони можуть на хвилинку заглянути у своє майбутнє за допомогою «чарівного дзеркальця», у якому вони зможуть побачити себе вже дорослими в певній соціальній ролі. Дзеркало передається по колу, і кожен каже вголос, що він там побачив.

Питання для обговорення:

Наскільки важко Вам було уявити себе дорослими?

Що Ви відчували в той час, коли дивились у дзеркало?

Завершальна рефлексія заняття.

Чи сподобалося Вам сьогоднішнє заняття?

Що нового про себе Ви дізналися?

Яка вправа сподобалося найбільше?

Що не сподобалося?

Заняття 6

Мета заняття: розширення уявлення учасників про цілепокладання та вироблення умінь побудови конкретних цілей щодо перспектив власного життя.

1. Вступне слово. Повідомлення мети заняття.

2. Вправа «Чотири завдання».

Мета: активізація групи.

Процедура. Учасники отримують з рук ведучого картку з однією з чотирьох ролей, які потім і виконують. Ведучий звертає увагу, що зміст своєї ролі-завдання не слід розголошувати.

1 картка: «Ваше завдання – привернути до себе увагу за будь-яку ціну. У Вас будуть конкуренти, і Вам їх треба перемогти. Нехай вся увага буде прикута саме до Вас. Зміст цієї картки нікому не повідомляйте».

2 картка: «Ваше завдання – бути тихим і непомітним. Що б не відбувалося, намагайтеся, щоб на Вас взагалі ніхто не звертав уваги. Якщо Вас помітили, постарайтеся переключити увагу на інших, щоб про Вас забули. Зміст цієї картки нікому не повідомляйте».

3 картка: «Ваше завдання – бути милим і приємним. Намагайтеся сподобатися оточуючим за будь-яку ціну. Говоріть компліменти, підлабузнюйтесь, вирішуйте чужі проблеми, виявляйте артистизм тощо. Зміст цієї картки нікому не повідомляйте».

4 картка: «Ваше завдання – дратувати всіх. Робіть усе що завгодно, але в межах розумного. Зміст цієї картки нікому не повідомляйте».

Питання для обговорення:

Скільки всього було різних ролей-завдань?

Хто найбільше привертав увагу? Хто краще за всіх із цим впорався?

Хто намагався бути тихим і непомітним? Хто краще за всіх із цим впорався?

Хто намагався бути милим і приємним? Хто краще за всіх із цим впорався?

Хто намагався дратувати? Хто краще за всіх із цим впорався?

Як Ви думаєте, чи завжди люди в повсякденному спілкуванні можуть впоратись із завданням, яке самі ж перед собою поставили? Чому? Що їм заважає? Що допомагає?

Чи можна якимось здогадатися, якої ролі дотримується людина?

3. Вправа «Постановка індивідуальних цілей».

Мета: розвиток вміння будувати конкретні життєві цілі та досягати їх.

Процедура. На першому етапі ведучий роздає учасникам набір кольорових карток та інструктує: «Зараз Ви отримали набір кольорових карток і на Вас чекає індивідуальна робота. Будь ласка, подумайте і визначте для себе реальну та досяжну мету, сформулюйте її конкретно й чітко». Ведучий дає 5 хвилин, щоб учасники могли визначитися з метою, поставити запитання, якщо комусь щось необхідно конкретизувати, а далі продовжує: «Отже, Ви визначились із метою, тепер попрацюємо з кольоровими картками. Спочатку візьміть зелений прямокутник та напишіть на ньому великими літерами мету, із якою Ви щойно визначились».

У Вас є два червоні прямокутні аркуші. На одному з них запишіть сьогоднішню дату, а на іншому – можливу дату досягнення Вашої мети.

Тепер візьміть п'ять помаранчевих прямокутних аркушів і запишіть п'ять кроків, які необхідно зробити для досягнення мети (по одному на кожній картці).

Переходимо до жовтих прямокутних аркушів. На них Вам треба вказати п'ятьох людей, які допоможуть у досягненні Вашої мети (близькі, знайомі, друзі, спеціалісти) по одній людині на аркуші. У нас є три сині прямокутні аркуші, запишіть на них три властиві Вам позитивні якості які допоможуть у

досягненні мети. У нас залишилось два аркуші. На коричневому квадратному запишіть, будь ласка, те, що може завадити досягненню мети, а на білому круглому нічого писати не потрібно».

На другому етапі ведучий пропонує учасникам підвестися зі своїх місць і розосередитися по кімнаті так, щоб не перешкоджати іншим, на відстані 4–5 кроків один від одного.

Далі треба викладати на підлозі аркуші в такому порядку:

- першим треба покласти червоний аркуш із сьогоднішньою датою;
- на відстані п'яти кроків від першого аркуша слід покласти зелений аркуш із метою, поруч з яким – другий червоний аркуш із датою виконання мети;
- повернутися на своє місце та від першого червоного аркуша із сьогоднішньою датою до зеленого аркуша з метою і датою її виконання викласти 5 помаранчевих карток із кроками, які необхідно зробити для досягнення мети;
- праворуч від утвореної лінії викласти 5 жовтих карток із людьми, які можуть допомогти в досягненні мети;
- ліворуч викласти три сині прямокутні аркуші з позитивними якостями, які допоможуть у досягненні мети;
- коричневий квадрат із перешкодою слід покласти там, де вважатимете за потрібне;
- останню картку – біле коло, необхідно покласти в те місце, де буде якнайкраще, на думку учасника, видно всю лінію, але не на ній самій. Можна стати на біле коло або ж поруч із ним.

Ведучий говорить: «Уявіть, що на цьому білому колі знаходиться ваш «внутрішній голос». Заплющіть очі, прислухайтеся до того, що він Вам говорить? Що ж Ви хочете від нього почути? Чи вдасться досягти мети? Що для цього потрібно від Вас? Можливо, він дасть Вам корисну пораду чи просто підтримає. Уважно прислухайтеся. Тепер можете розплющити очі».

На третьому етапі вправи учасники мають сфотографуватися зі своїми планами для досягнення мети й зібрати їх і скласти в окремі файли.

Питання для обговорення:

Чи сподобалось Вам те, що ми робили?

Важко чи легко було визначитися з метою?

А з кроками для її досягнення?

Як вважаєте, чи досить ресурсів, які Ви написали (люди, власні якості), для досягнення мети? Якщо ні, то чого ще може бракувати?

Як можна подолати перешкоди, які виникають на шляху до досягнення цілей?

Як Ви вважаєте, чи допоможе цей план досягти мети? І чи Ви справді налаштовані досягати її саме у вказаний термін?

4. Вправа «Вільне місце».

Мета: пошук та активізація власних ресурсів для досягнення мети.

Процедура. Учасникам пропонується сформулювати запит щодо теми тренінгу. Наступний етап – створення острова, розміщення його в пісочниці, надання цьому острову форми. Третій етап – це створення на острові ландшафту. Учасникам пропонується відтворити на острові все, що реально існує в природі: прокласти річки, озера, створити гори, рівнини, западини, побудувати дороги. Далі ведучий пропонує подумати про запит й записати в зошит учасників. Це можуть бути люди, події, обставини або емоції, внутрішні ролі. Тобто потрібно записати в зошит через кому основних учасників цієї проблемної ситуації. Це можуть бути як люди, так і почуття учасників і внутрішній стан, і почуття, і стани людей. Їх повинно бути п'ять–сім.

Після цього учасники асоціюють кожного зі свого списку з якоюсь іграшкою та розташовують їх на просторах острова. Потім ведучий пропонує учасникам розділити свій простір (це важливо, не острів, а повністю вісковий простір на три рівні частини по горизонталі і три рівні частини по вертикалі таким чином, щоб у нас вийшло дев'ять рівних квадратів). Після того як

учасники розділили свій пісковий простір, ведучий просить їх подивитися на перший квадрат, проговорити й записати емоцію, з якою у них асоціюється цей перший лівий верхній квадрат і ті іграшки, які там опинилися. Те ж роблять у всіх інших квадратах. Якщо немає іграшок, є ландшафт – це порожній квадрат. Погляньтеся, будь ласка, які емоції у Вас в цих квадратах? На цьому етапі учасникам необхідно виявити порожні квадрати, де є вільні місця. Тобто вони починають шукати білі плями у своїй пісочній картині.

Питання для обговорення:

Як ці емоції пов'язані із запитом?

Їх потрібно зменшити або посилити?

Як ця емоція впливає на Ваш стан при вирішенні запиту?

Як ця емоція блокує або прискорює Вашу швидкість і чи впливає вона на Вашу продуктивність?

Порожній простір – це те, що Ви не використовуєте, Ваші ресурси, Ваша невторована земля. Ведучий просить учасників поставити собі питання: які конкретні дії або рішення допоможуть дійти результату, спираючись на ті емоції, які були в порожніх квадратах. На кожен порожній квадрат учасники прописують одну чи декілька дій. Порожній простір – це ваш невикористаний ресурс. Усе, що в пісочниці порожнє – це льодовики, які, розтанувши, принесуть поживну вологу в те місце і в ту сферу Вашого життя, у якій саме зараз не вистачає росту, розвитку, ресурсу.

Завершальна рефлексія заняття.

Чи сподобалося Вам сьогоднішнє заняття?

Що нового про себе Ви дізналися?

Яка вправа сподобалося найбільше?

Що не сподобалося?

Заняття 7

Мета заняття: виявлення й розвиток сильних сторін особистості як запоруки життєвого успіху

1. Вступне слово. Повідомлення мети заняття

2. Вправа «Фруктовий салат»

Мета: активізація учасників.

Процедура. Ведучий кожному учаснику, який стоїть у колі, на вухо називає один з фруктів: яблуко, апельсин, банан, ківі, груша, лимон, мандарин, ананас, грейпфрут, полуницю, абрикос. З кола стільців забирають один. «Зараз ми будемо готувати фруктовий салат з апельсинів, бананів і ківі...». Ті учасники, чий фрукт було названо, пересідають на інше місце. Кому не вистачило стільця – стає ведучим.

3. Вправа «Конфлікт двох кольорів».

Мета: допомогти учасникам знайти ресурс для розв'язання конфліктної ситуації.

Процедура. Ведучий пропонує учасникам подумати про конфліктну ситуацію, далі просить обрати 2 олівці: один колір, який подобається, інший – який не подобається і пропонує учасникам на аркуші написати у два стовпчики асоціації до кожного кольору та проводить обговорення за асоціаціями:

- Як асоціації до кольорів пов'язані з конфліктною ситуацією?
- Що позитивного можна знайти в конфліктній ситуації?

Далі ведучий оголошує інструкцію: «На чистому аркуші паперу створіть малюнок за взаємодії 2 кольорів. Білого кольору на аркуші не повинно залишитися». Після виконання завдання проводить обговорення.

- Що в малюнку подобається? Що – ні?
- Що викликає дискомфорт?

Далі ведучий пропонує порвати малюнок на дрібні частини.

- Які відчуття виникають?

Далі ведучий пропонує зі шматочків скласти картинку таким чином, щоб вона стала ресурсною.

Питання для обговорення:

Чи подобається Вам нова картина?

Які почуття й емоції вона викликає?

Чи змінилося Ваше ставлення до конфліктної ситуації?

4. Вправа «Ресурс».

Мета: усвідомлення власних можливостей через конкретні успішні справи.

Процедура. Ведучий звертається до учасників: «У кожного з нас у житті були успішні справи. Сьогодні я пропоную описати, усі успішні справи, ті, які Ви задумали й реалізували, довели до кінця. Вони не повинні бути великими. Важливо згадати максимальну кількість власних успіхів у житті. Це може бути вирощування квітів, організація походу колективу в ліс, встановлення довірливих стосунків з людиною, навчання гри на музичному інструменті, вступ до вишу тощо». Потім ведучий пропонує учасникам об'єднатися в групи по 4–5 осіб і разом скласти для кожного список тих якостей і здібностей, які допомогли реалізувати позитивні проекти?» Спочатку кожен учасник сам називає, які, на його думку, якості та здібності допомогли йому, а потім група допомагає, підказує, розвиває, спираючись на власні спостереження про цю людину протягом усього часу занять у групі. Кожна група створює плакат з 4–5 колонками (залежно від кількості учасників у групі) та представляє його загалу. Плакати з особистими якостями учасників, стимулюють пошук особистих внутрішніх ресурсів кожного.

Питання для обговорення:

Чи важко було згадати всі успішні справи, які Ви довели до кінця?

Які якості та здібності Вам допомагали в цьому?

Чи важко Вам було запропонувати іншим учасникам ті якості, які Ви спостерігаєте протягом усієї програми?

5. Вправа «Валіза».

Мета: сфокусувати увагу учасників на їхніх ресурсах – позитивних якостях, і на тому, що заважає їхньому щасливому майбутньому.

Процедура. На початку вправи ведучий обирає одного добровольця. Він виходить із кімнати, а інші починають «збирати» для нього валізу в далеку

дорогу. У цю валіз складається те, що, на думку групи, допоможе учаснику в спілкуванні з іншими, тобто ті позитивні якості, які група особливо цінує в цій людині. Обов'язково «від'їжджаючому» нагадується про те, що йому заважатиме в дорозі, тобто про його негативні якості, з якими необхідно працювати, щоб його життя стало приємнішим і продуктивнішим. Для проведення цієї великої і складної роботи необхідно обрати «секретаря», який на аркуші А4 записуватиме для учасника, який вийшов із кімнати, усі позитивні і негативні якості, названі групою. Думка щодо конкретного учасника в групі повинна підтримуватися більшістю. Тільки після прямого голосування названа якість вписується «секретарем» у лист учасника. За наявності заперечень, інших думок краще утриматися від суперечливого запису, але якщо хтось наполягає, можна записати таку якість, обов'язково вказавши автора особливої думки. Для хорошої «валізи» треба не менше 5–7 характеристик: як позитивних, так і негативних. Потім учаснику, який виходив із кімнати, зачитується й передається цей список. У нього є право задати будь-яке питання, коли щось не зовсім зрозуміло з того, що записав «секретар». Виходить наступний учасник (з урахуванням психологічної готовності), і вправа повторюється. І так доти, доки всі члени групи не отримають свої валізи.

Питання для обговорення:

1. Чи важко було зібрати валізу з позитивних якостей? Чому?
2. Чи важко було зібрати валізу з негативних якостей? Чому?
3. Чи згодні Ви з цим списком, який Вам склали учасники?

6. Колаж «Самоповага».

Мета: осмислення й закріплення досвіду, набутого під час програми.

Процедура. За допомогою журналів, брошур, листівок, створити своє бачення самоповаги у вигляді колажу.

Група довільно об'єднується в команди по 5 осіб, якій видається ватман, пачка журналів, брошур, листівок, які підходять за тематикою.

Після того, як команди склали свій колаж, кожна команда презентує

його. Ведучий характеризує кожну команду, підводить підсумок.

Завершальна рефлексія заняття.

Чи сподобалося Вам заняття?

Що нового про себе Ви дізналися?

Яка вправа сподобалося найбільше?

Що не сподобалося?

Завершальна частина. Підсумовуються результати, здобутки та зміни.

Тренер та учасники діляться враженнями від роботи та дякують всім за плідну працю.