

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені М.П. ДРАГОМАНОВА**

**На правах рукопису**

**Долінська Юлія Георгіївна**

**УДК 159.923**

**Самоактуалізація особистості  
майбутнього психолога у процесі  
професійної підготовки**

**19.00.07 – педагогічна та вікова психологія**

**Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата  
психологічних наук**

**Науковий керівник –**

**ЧЕПЕЛЄВА НАТАЛІЯ ВАСИЛІВНА**

**член-кореспондент АПН України,**

**доктор психологічних наук, професор**

**Київ – 2000**

## ЗМІСТ

### ВСТУП

### РОЗДІЛ 1

#### ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

- 1.1. Проблеми професійної підготовки психолога-практика.....11
- 1.2. Самоактуалізація особистості як психологічна проблема.....34
- 1.3. Обмеження та перешкоди самоактуалізації особистості.....59

### РОЗДІЛ 2

#### ОСОЛИВОСТІ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

- 2.1. Теоретичні та методичні засади дослідження.....71
- 2.2. Усвідомлення студентами сутності та необхідності самоактуалізації майбутнього психолога.....81
- 2.3. Динаміка самоактуалізації особистості майбутнього психолога у процесі професійної підготовки.....89
- 2.4. Кроскультурне дослідження особливостей самоактуалізації особистості майбутніх психологів.....99

### РОЗДІЛ 3

#### ПСИХОЛОГІЧНІ ПОКАЗНИКИ ТА ШЛЯХИ СТИМУЛЮВАННЯ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

- 3.1. Особистісна зрілість студента-психолога як показник самоактуалізації ..... 114
- 3.2. Життєво-професійні цілі як характеристика самоактуалізації особистості майбутнього психолога.....127
- 3.3. Розвиток здатності до самоуправління як механізму активізації процесу самоактуалізації майбутнього психолога.....140

ВИСНОВКИ.....167

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....171

ДОДАТКИ.....191

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Державна національна програма “Освіта (Україна XXI століття)” одним з основних завдань ставить гуманітаризацію та гуманізацію освіти з метою всебічного гармонійного розвитку особистості, розкриття нею всіх можливостей і здібностей, які дозволять повністю реалізувати себе. Ці завдання збігаються з основними положеннями концепції гуманістичної психології, згідно з якою функцією освіти є гуманна мета самоактуалізації особистості. А.Маслоу, один із засновників гуманістичної психології, стверджував, що якби ми прийняли за основну мету освіти “пробудження і реалізацію буттєвих цінностей (що є просто іншим аспектом самоактуалізації), ми б прийшли до колосального розквіту нового виду цивілізації. Люди стали б більш сильними, здоровими і більшою мірою взяли б своє життя у свої руки. Завдяки підвищеній особистій відповідальності за своє життя і раціональному наборові цінностей, які керують виборами, люди почали б активно змінювати суспільство, в якому живуть. Рух до психічного здоров’я є водночас і рухом до духовності та соціальної гармонії”.

Наше сьогодення характеризується труднощами та кризами в усіх сферах життя, які призводять у кінцевому рахунку до криз та проблем кожної окремо взятої людини і формують соціальне замовлення на професію психолога, що відображає усвідомлення у суспільстві цінності індивідуальності людини і ставлення до неї як до соціальної та психологічної реальності. Своєю практичною роботою психолог уточнює дане замовлення і створює умови для усвідомлення соціального статусу своєї професії.

У порівнянні з іншими професіями робота психолога-практика є специфічною як своїм предметом – індивідуальністю людини – так і тим, що він і сам завжди виступає у власній професійній діяльності як індивідуальність.

У зв'язку з цим виникає низка проблем, пов'язаних з підготовкою практичного психолога і вимогами до нього як до професіонала та особистості.

Складність роботи практикуючого психолога полягає у необхідності постійної професійної рефлексії при взаємодії з клієнтом і відповідно постійного напруження, яке вимагає точності професійного впливу для надання ефективної психологічної допомоги. При цьому психолог повинен не просто вирішити проблему, а виявити нові можливості індивіда, які нададуть йому змогу у подальшому самостійно орієнтуватися в аналогічних ситуаціях. Такий підхід вимагає не лише високої професійної підготовки, а і висуває особливі вимоги до рівня розвитку особистості психолога, який дозволив би йому зрозуміти всю відповідальність своєї роботи, предмета свого дослідження, складність впливу на індивідуальність людини, неможливість розгляду її у межах однієї концепції. Психолог-практик повинен уміти приєднатися до внутрішнього світу клієнта і йти разом з ним по шляху вирішення його проблеми. А тому паралельно з професійною підготовкою психолога повинен здійснюватись процес його особистісного зростання, що й дозволить йому, орієнтуючись на відомі підходи, створити і розвинути власну концепцію психологічної допомоги, власний спосіб мислення, який він хотів би і міг би вдосконалювати, надаючи допомогу і підтримку клієнтам.

У зв'язку з цим постає питання про виявлення та створення умов самоактуалізації особистості майбутнього психолога як одного з критеріїв його професійної готовності.

Поняття “самоактуалізація” (А.Маслоу) є синонімічним термінам “інтеграція” (З.Фрейд), “індивідуація” (К.Юнг), “компенсація” (А.Адлер), “персоналізація”, “особистісне зростання” (К.Роджерс) і позначає стійкі позитивні зміни в особистості, реалізацію її природного потенціалу. Цей підхід є центральним у всіх основних напрямках практичної психології: глибинному (З.Фрейд, А.Адлер, Е.Еріксон, Е.Фром, К.Хорні, К.Юнг, В.Райх, Е.Берн та ін.); біхевіористичному (Д.Уотсон, Б.Скіннер, А.Еолліс та ін.); гуманістичному

(Р.Перлз, К.Роджерс, В.Франкл, Д.Морено, А.Маслоу, С.Джудард, Ш.Бюлер, Дж.Олпорт, Р.Мей та ін.).

У вітчизняній психології проблема особистості та її зростання представлена концепціями Б.Г.Ананьєва, К.А.Абульханова-Славської, Л.І.Анциферової, О.Г.Асмолова, І.Д.Беха, Л.І.Божович, М.Й. Боришевського, Б.С.Братуся, Л.С.Виготського, Г.С.Костюка, О.М.Леонтьєва, С.Д.Максименка, В.М.Мясищева, С.Л.Рубінштейна, Т.М. Титаренко та ін.

Проблема підготовки психологів-практиків приваблює останнім часом багатьох науковців різних країн, в тому числі й України. Серед вітчизняних вчених слід виділити роботи О.Ф.Бондаренка, А.В.Вихруца, В.В.Власенка, С.В.Васильківської, П.П.Горностая, Т.В.Говорун, В.І.Карікаша, В.Г.Панка, Н.І.Пов’якель, В.М.Федорчука, Н.В.Чепелевої, Т.С.Яценко та ін. У них висвітлюються питання актуальності особистісного зростання психолога у процесі професійної підготовки, роль активних методів навчання та конкретних інтеракційних методик у цьому процесі, вплив виховного чинника на становлення особистості майбутнього психолога, наводяться конкретні системи їх професійної підготовки у вузі, особливості підготовки до різних аспектів професійної діяльності та ін. Разом з тим, спеціальних досліджень, які б стосувалися вивчення особливостей процесу самоактуалізації особистості психологів у вузі, не виявлено, хоча ця проблема є надзвичайно важливою для оцінки ефективності навчально-виховних планів, встановлення зв’язку між формами підготовки та рівнем самоактуалізації особистості, а також виявлення чинників та умов оптимізації цього процесу. Аналіз та узагальнення різних поглядів і напрямків дозволив нам визначити теоретичні підходи до дослідження особливостей самоактуалізації майбутнього психолога.

Таким чином, потреба в удосконаленні системи підготовки психологів та недостатня розробленість у психолого-педагогічній літературі даної проблеми і визначили вибір теми нашого дослідження: “Самоактуалізація особистості майбутнього психолога у процесі його професійної підготовки”. Тема входить

до плану науково-дослідних робіт Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова та затверджена на координаційній раді з психолого-педагогічних досліджень АПН в Україні (протокол №1 від 26 січня 2000 р.).

**Об’єкт** дослідження: особистісно-професійне зростання майбутнього психолога.

**Предмет** дослідження: особливості процесу самоактуалізації особистості майбутнього психолога в умовах навчання у вищому навчальному закладі.

**Мета** дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні специфіки процесу самоактуалізації особистості майбутнього психолога, виявленні особливостей його протікання, факторів впливу та умов активізації у ході професійної підготовки.

В основу дослідження було покладено **припущення** про те, що процес самоактуалізації особистості майбутнього психолога зумовлений дією комплексу взаємопов’язаних зовнішніх і внутрішніх факторів, носить індивідуально-нерівномірний характер та може бути активізований розвитком здатності до самоуправління у професійно-значущих та життєвих ситуаціях.

Відповідно до мети і гіпотези були поставлені такі **завдання** дослідження:

- обґрунтувати теоретичні підходи, розкрити сутність та специфіку процесу самоактуалізації особистості психолога-практика;
- визначити критерії прояву, рівні та динаміку самоактуалізації особистості майбутнього психолога у процесі його професійної підготовки;
- виявити зовнішні та внутрішні фактори впливу на процес самоактуалізації особистості майбутнього психолога-практика;

- визначити та апробувати умови стимулювання особистісного зростання майбутніх психологів у навчально-виховному процесі.

**Методологічною та теоретичною основою** дослідження є Закон про освіту, Державна національна програма “Освіта (Україна XXI століття)”; положення гуманістичної психології про сутність особистості та активізацію особистісного потенціалу (К.Роджерс, А.Маслоу); вітчизняні концептуальні положення розвитку та формування особистості (К.А.Абульханова-Славська, Б.Г.Ананьєв, А.Г.Асмолов, Л.І.Божович, М.Й. Боришевський, Б.С.Братусь, Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, С.Д. Максименко, В.М.Мясищев, О.Б.Орлов, С.Л.Рубінштейн); дослідження формування особистості психолога (Г.С.Абрамова, О.Ф.Бондаренко, І.В.Дубровіна, Ю.М.Ємельянов, В.Г.Панок, Н.І.Пов’якель, Н.В.Чепелева).

Для розв’язання поставлених завдань використовувався комплекс **методів** дослідження: аналіз психолого-педагогічної наукової літератури, класифікація, систематизація та узагальнення отриманої інформації; спостереження, бесіди, анкетування, стандартизовані опитувальники, психодіагностичні методики вивчення особистості, психолого-педагогічний експеримент (констатуючий та формуючий), активне соціально-психологічне навчання, статистичні методи обробки отриманих даних.

**База дослідження.** Дослідження проводилось на базі педагогічного та соціально-гуманітарного факультетів НПУ імені М.П.Драгоманова (м.Київ) та педагогічного факультету Масариківського університету (м.Брно, Чехія). Усього у дослідженні взяли участь близько 200 студентів. Відповідно до поставлених завдань дослідження проводилося у три етапи (пошуковий, дослідно-експериментальний, узагальнюючий) впродовж 1996-2000 рр.

**Наукова новизна** дослідження полягає у розкритті змісту поняття “самоактуалізація особистості психолога” та виявленні особливостей усвідомлення його студентами; визначенні критеріїв і рівнів прояву самоактуалізації майбутнього психолога (високий, середній, низький) та її динаміки у процесі професійної підготовки; дослідженні кроскультурних особливостей самоактуалізації особистості майбутніх психологів на прикладі студентів України і Чехії; визначенні зовнішніх (соціокультурні умови, методи та форми навчання) та внутрішніх (особистісна зрілість, самооставлення, життєві цілі) факторів впливу на протікання процесу самоактуалізації особистості майбутнього психолога; обґрунтуванні розвитку здатності до самоуправління як механізму стимулювання особистісного зростання студента-психолога.

**Теоретичне значення** дослідження визначається тим, що проблему підготовки майбутнього психолога доповнено положеннями про зміст, особливості, фактори впливу та механізми активізації процесу його самоактуалізації. Поглиблено уявлення про зв’язок здатності до самореалізації з адекватністю образу “Я”, зі змістом життєво-професійних цінностей, установок та цілей, мотивацією досягнення, комунікативною компетентністю психолога-практика.

**Практичне значення** дослідження полягає в тому, що розроблена і апробована система роботи, спрямована на підвищення здатності до самоуправління розвитком професійно-значущих проявів особистості як механізму стимулювання процесу самоактуалізації майбутнього психолога, може бути використана у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів при підготовці майбутніх фахівців-психологів.

**Особистий внесок** автора полягає у виявленні особливостей, динаміки та чинників самоактуалізації особистості майбутнього психолога-практика у



процесі професійної підготовки, обґрунтуванні можливості активізації самоактуалізації особистості на основі оволодіння студентами здатністю до самоуправління, а також створенні та апробації у навчальному процесі системи роботи із стимулювання розвитку професійно-значущих проявів самоактуалізації особистості студента.

**Вірогідність і надійність** результатів дослідження забезпечується комплексним використанням методів і методик, адекватних меті та завданням дослідження, методологічною і теоретичною обґрунтованістю вихідних положень дослідження, оцінно-якісним та кількісним аналізом одержаних даних, результативністю стимулювання процесу самоактуалізації особистості майбутнього психолога, використанням методів математичної статистики.

**Апробація і впровадження** результатів дослідження здійснювалися під час експериментальної роботи на педагогічному факультеті НПУ імені М.П.Драгоманова. Основні теоретичні та практичні положення обговорювалися на другій Всеукраїнській науково-практичній конференції “Науково-методичні проблеми викладання психолого-педагогічних дисциплін” (Мелітополь, 1997), на п’ятих Костюківських читаннях “Психологія на перетині тисячоліть” (Київ, 1998), Всеукраїнській науково-практичній конференції “Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві. Психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти” (Харків, 1999), на Міжнародній науковій конференції “Проблеми виховання дітей і молоді до здорового способу життя в європейських країнах” (Брно, Чехія, 1997), на ювілейній науково-практичній конференції до 100-річчя від дня народження П.Р.Чамати “Психологія самосвідомості: історія, сучасний стан та перспективи дослідження” (Київ, 1999), на Всеукраїнській науково-практичній конференції до 100-річчя від дня народження Д.Ф.Ніколенка “Проблеми підготовки вчителя в спадщині Д.Ф.Ніколенка” (Київ, 1999), на засіданнях та звітних наукових конференціях

кафедри психології і педагогіки педагогічного факультету Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Зміст роботи представлено в 9 публікаціях автора.

**Структура роботи.** Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку 245 джерел використаної літератури та додатків. Зміст дисертації викладений на 170 сторінках комп'ютерного набору і містить 24 таблиці на 15 сторінках.

## **РОЗДІЛ 1**

### **ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

У розділі представлено узагальнені результати теоретичного аналізу наукової літератури з проблем професійної підготовки практичного психолога, самоактуалізації особистості та обмежень і перешкод цього процесу.

#### **1.1. Проблеми професійної підготовки психолога-практика**

Особливості підготовки психологів системи освіти є на сьогодні найбільш дискусійною проблемою не лише в Україні, а й за кордоном. Не з'ясовано, хто має готувати практичних шкільних психологів, за якими програмами та як здійснювати їх перепідготовку та підвищення кваліфікації. А тому кожна країна виходить зі своєї концепції підготовки, визначення функцій, моделі спеціаліста, завдань та змісту роботи шкільного психолога. Так, наприклад, у Франції запроваджено двоступеневу систему підготовки шкільного психолога. Психолог першого ступеня (бакалавр – 3р. навчання в університеті) має право працювати (в основному здійснювати діагностику) з учнями 1-9 класів. Після трьох років практичної роботи у школі він навчається ще один рік в університеті і одержує титул магістра психології. Психолог-консультант (їх у Франції близько 4 550 чол.) навчається п'ять років, з яких два останні – вузько спеціалізовані, потім працює в психологічних консультаціях, куди звертаються за бажанням учні, вчителі, батьки. Шкільний психолог-бакалавр працює у групі, де, окрім нього, є ще окремо психолог з проблем навчання і психолог з вікової психології. В його функції входить спостереження за учнями та їх діагностика, адаптація до шкільних умов, допомога вчителям та адміністрації школи у встановленні взаємовідносин з учнями.

У Канаді шкільні психологи отримують п'ятирічну університетську освіту з вузькою спеціалізацією. У деяких провінціях вимагається попередня педагогічна освіта. Оригінальним є те, що шкільний психолог працює у групі

разом з консультантом з виховних проблем, соціальним працівником, психологом-консультантом, психологом з проблем навчання і психіатром.

Швеція ввела посаду шкільного психолога з 1960 р. (один психолог на 2000 учнів при школі або при організації типу нашого райвно), який також співпрацює у взаємодії з лікарем, медичною сестрою, соціальним працівником і спеціальним педагогом. Спеціалізація відбувається на п'ятому курсі університету під керівництвом університетського викладача у формі спеціальних курсів та виконання дипломної роботи.

В Італії шкільних психологів готують лише два університети впродовж 4-х років (спеціалізація на четвертому курсі), але вони можуть потім підвищити свою кваліфікацію ще 4-річною освітою. Здебільшого вони працюють з дітьми з ЗПР, які в Італії з 1977 р. навчаються в звичайних школах, допомагають вчителям складати індивідуальні навчальні плани, вирішувати проблеми кожної дитини у тісній співпраці з лікарем та соціальним працівником.

У США працює близько 25 000 шкільних психологів; з них 35% мають докторську ступінь, що дає більшу свободу у виборі тестових методик. Тут виходить чотири журнали спеціально для шкільних психологів. В кожній школі чи гімназії також є робоча група, в яку обов'язково входить психотерапевт, соціальний працівник та кілька психологів-помічників. Змістом їх роботи є турбота про дітей емігрантів, діагностування здібностей, соціально-психологічного клімату, самопочуття та ін. Обов'язковою є регулярна інформація батьків та громадськості про результати роботи [37].

В Англії освіта шкільного практичного психолога аналогічна іншим європейським країнам: загальна, а потім спеціалізація (5 років). Шкільні психологи тут працюють здебільшого при райвно, лише багаті школи мають свого психолога на повну ставку.

Словакія і Чехія готують шкільних психологів в університетах на 5-річному магістерському навчанні при філософських факультетах. Потім – підвищення кваліфікації на курсах. Останнім часом з'явилися, аналогічно до наших форм, подвійні спеціальності: вчитель біології і шкільний психолог;

вчитель англійської мови і шкільний психолог і т.п. Методичне керівництво роботою шкільного психолога (якщо він є у школі, оскільки підготовлено спеціалістів ще не достатньо) здійснює психолого-педагогічна консультаційна служба. Головним у роботі шкільного психолога (на відміну від психологічних консультацій) є оптимізація діяльності школи у цілому, гігієна праці учня, ефективність роботи вчителів [230], [231].

У табл. 1.1 представлено інформацію про особливості підготовки, організації праці та змісту роботи шкільних психологів різних країн.

Проблема розвитку практичної психології та підготовки фахівця відповідної кваліфікації у нашій країні поставлена на державному рівні у колишньому СРСР біля двох десятиліть тому, перш за все у роботах Ю.М.Забродіна [59], Д.Ковач [71], Б.Ф.Ломова [82], Я.А.Пономарьова та Ч.М.Гаджієва [124] та ін., на різноманітних конференціях і симпозіумах. Виходячи з констатації того факту, що у нашій країні на той час психологів було набагато менше (цей розрив зберігається і донині), ніж у зарубіжних країнах (в 2 рази менше порівняно з Англією чи Італією, і в 30 разів менше, ніж в США), було поставлено завдання здійснити ефективну реалізацію психологічних знань в практичній діяльності “за допомогою меншого числа практичних психологів” [124]. Західну психологію було звинувачено у тяжінні до так званого «емпіричного типу знання», який вимагає великої маси конкретних досліджень і відповідно великої кількості психологів-практиків та перенасиченні роботами, безпосередньо спрямованими на розв’язання чисельної кількості часткових прикладних задач з опорою на емпіричну багатоаспектність, наслідком чого є величезний потік систематично не пов’язаних між собою знань та протиставлено йому так званий «діяльно-перетворювальний» тип знання, який пов’язаний з виробленням об’єктивних критеріїв систематизації емпіричної багатоаспектності [124]. «Встановлюючи закономірності побудови та функціонування виділеного предмета дослідження, діяльно-перетворювальний тип знання узагальнює широкий клас явищ і процесів незалежно від умов та особливостей їх реального існування» [124;24].



Малось на увазі, що «технологія» практичної реалізації діяльно-перетворювального знання скорочує об'єм емпіричних досліджень і при відносно невеликих затратах дозволяє отримати високу міру керованості необхідними параметрами, оскільки одна й та ж розробка з невеликими модифікаціями може мати будь-які масштаби використання, обмежені лише ступенем поширення відповідної їй психологічної реальності та інтересом практиків [124]. Відповідно до цього пропонувалось досліджувати більш широкі проблеми, які б розробляли концепцію проблем певної групи, оскільки це дозволить підвищити готовність психологічної науки до відповідей на будь-які запитання практики [157].

Виходячи з цих загальних установок і була у подальшому побудована система підготовки практичних психологів за єдиною системою без спеціалізацій, хоча ті сфери, в яких переважно працюють наші практичні психологи (психолог в закладах народної освіти, у центрах профконсультування, соціальні та сімейні психологи), мають свою специфіку і потребували б, як на Заході, додаткового навчання, екзаменування та ліцензування.

На сьогодні існуючий стан наукових досліджень не задовольняє психологів, а тому проблема професійної підготовки психолога-фахівця привертає все більшу увагу як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Це пов'язано як з усвідомленням важливості самої професії, прагненням протиставити рівень кваліфікованої психологічної допомоги стихійним, ненауковим напрямкам, так і необхідністю підвищення ефективності підготовки практичного психолога у навчально-виховному процесі навчального закладу.

Підготовка сучасних психологів неможлива, на думку В.І.Носкова, “без зміни змісту навчального процесу, освітніми цінностями якого повинні бути: гуманістичні принципи, науково обгрунтовані психолого-педагогічні методи навчання, визначеність психологів-педагогів щодо розуміння механізмів психофізичного душевного руху, духовної властивості особистості” [101; 210].

Зважаючи на специфіку професії психолога-практика, у ній виділяють два аспекти: професійний та особистісний, які настільки взаємообумовлені та взаємопов'язані, що замикаються в єдину проблематику професійно-особистісного проектування та становлення функціональної особистості психолога. В науковій психологічній літературі вона широко представлена як загальнотеоретичними підходами (Г.С.Абрамова [1], О.Ф.Бондаренко [24], [25], [26], І.В.Дубровіна [52], Ю.М.Ємельянов [53], [54], [55], С.Д.Максименко [84], [85], П.А.М'ясов [99], Н.Н.Обозов [102], Н.В.Чепелева [173-178], Н.І.Пов'якель [119-121], В.Г.Панок [108-109], Л.А.Петровська [114-115], Т.С.Яценко [207-208]), так і частковими прикладними дослідженнями (Н.А.Амінов [7-8], І.Г.Батраченко, Л.П.Виговська [20], Н.В.Бачманова [21], Н.Р.Битянова [22], Є.Д.Божович [23], В.В.Гусейнов [44], Ю.Г.Долінська [48-49], В.П.Захаров [60], З.Г.Кісарчук [69], В.І.Коновальчук [72-74], А.П.Коняєва [76], В.Г.Леонт'єв, А.Г.Лушніков [80], О.І.Мешко [92], В.О.Михайлова [94], Л.В.Мова [95], М.Г.Молоканов [97], В.І.Носков [101], О.Ю.Осадько [107], А.А.Полонніков [123], І.М.Попович [127-128], Є.І.Рогов [139], Є.С.Романова [143], О.П.Саннікова [149], С.О.Ставицька [159], Г.Д.Суходубова [160], Л.Г.Терлецька [162-163], Г.О.Хомич [167-169], Л.М.Урупа [172], Л.П.Шумакова [187-189], Т.І.Федотюк [191-192], С.І.Яковенко [206]).

Проблема професійно-особистісної підготовки практичного психолога включає в себе, на думку О.Ф. Бондаренка, чотири взаємопов'язаних аспекти:

- побудову теоретичної моделі спеціаліста, яка передбачає розробку стандартів (норм і нормативів), вимог до особистості і діяльності практичного психолога;
- первинний відбір професійно придатних кандидатів;
- розробку змісту навчання і розвитку психологів-практиків;
- розв'язання проблеми власне професійного самовизначення спеціалістів (проблеми професійної ідентифікації) [26; 134].

Побудову теоретичної моделі будь-якого спеціаліста, в тому числі і психолога-практика, О. Ф. Бондаренко вважає не можливою і не коректною без



врахування соціальних витоків, соціальної «органіки» даної професії, без аналізу особливостей включення носія даної професії в соціум, оскільки спеціаліст є ланцюгом реалізації всієї сукупності суспільних та функціональних зв'язків. Виступаючи суб'єктом діяльності в системі суспільних відносин, він репрезентує себе на різних рівнях залежно від характеру суспільних відносин, виробничих функцій та суб'єктивного прояву персоніфікованих соціальних відносин [26].

Проблема підготовки психологів на першому рівні, який визначається ідеологічною та соціально-рольовою нормованістю праці спеціаліста, самою системою суспільних відносин, включає у себе світоглядне забезпечення їх підготовки, формування у них стійкої системи цінностей, яка б відповідала професійному етикету діяльності.

Другий рівень аналізу включає набір і здатність до здійснення трудових операцій практичного психолога, які визначаються кваліфікацією спеціаліста. Якщо на цих рівнях спеціаліст-психолог виступає як втілення своєї соціальної ролі, то третій передбачає «виділення самої суб'єктності спеціаліста з загальної позаособистісної системи детермінації його діяльності» [26; 136], такий його прояв, який вимагає персоналізації. І психолог на цьому рівні виступає в якості самого себе, представляючи свої особистісні способи розв'язування психологічних проблем, які виникають в світі людських стосунків. Це і є те, що, як вважає О.Ф.Бондаренко, називають «функціональною особистістю» спеціаліста-психолога [26; 137].

На нормативно-рольовому і технологічному рівнях підготовка спеціалістів всіх професій співпадає і є традиційною. Проте на особистісному, «де на місце зовнішніх розпоряджень, умінь і «технік» стає особистісне «Я», його когнітивний, поведінковий та екзистенційно-смысловий потенціали» [26; 137], вона є специфічною і нетрадиційною.

Підготовка спеціалістів-психологів повинна орієнтуватись, - вважає В.І.Носков, - не «поетапне оволодіння професійно значущими якостями з урахуванням поступового ускладнення психологічної інформації росту

можливостей її творчого самоосмислення і подальшого використання у практичній діяльності” [101; 216].

Процес професійного становлення практичного психолога він умовно поділяє на два періоди, кожен з яких складається з кількох етапів. Так перший період включає:

- 1 етап (знання) – оволодіння загальнопсихологічними поняттями, накопичення їх, засвоєння специфіки психологічної інформації;
- 2 етап (уміння) – набуття здатності працювати з науковою літературою, порівнювати концепції та підходи, проводити нескладне психологічне дослідження;
- 3 етап (навички) – оволодіння діями роботи з методиками, математичною статистикою, інтерпретацією інформації як психолог.

До другого періоду відносяться етапи:

- 4 етап (ставлення) – формування професійних ставлень: до своєї професії, до теорій і концепцій інших дослідників, адекватне ставлення до власної Я-концепції, свого стану здоров'я;
- 5 етап (майстерність) – розвиток здібностей оперувати узагальненими науковими знаннями;
- 6 етап (професіоналізм) – оволодіння навичками інтеграції знань, науково обгрунтованими способами розробки концептуальних моделей, що знаходять відображення у науково-дослідній роботі;
- 7 етап (творчість) – вияв здібностей щодо планування, організації та проведення комплексних науково-дослідних робіт спільно з іншими, визначення змісту, обсягу та організації діяльності різних психологічних служб [101; 214-215].

Основними вимогами до змісту освіти практикуючих психологів, за В.Г.Панком, є:

1. Чітке розрізнення психологічної освіти на теоретично-експериментальну і практичну.
2. Зміст освіти психолога-практика має складатися з 3-х рівнів:

- загальнотеоретичні основи психології;
- теоретико-методичні основи конкретного напрямку практичної психології;
- спеціалізація у конкретному виді практичної психології, що фактично дорівнює певній сумі практичних навичок, умінь, володіння конкретними технологіями професійної діяльності.

3. Загальнокультурна і мовна підготовки, використання життєвого досвіду психолога (особливо автор підкреслює значущість психологічного осмислення етнічних особливостей регіону і вивчення релігії як духовної практики населення).
4. Центральним об'єктом зусиль практичної психології повинна стати, на думку В.Г.Панка, життєва ситуація людини у єдності і взаємодії таких трьох основних компонентів: наявність зовнішніх обставин, психічних особливостей, здібностей індивіда, засобів і форм взаємодії перших двох складових. Саме відображення життєвої ситуації у процесі підготовки практикуючих психологів, його методичною одиницею є вчинок, як мотив для втручання психолога-практика або звертання до нього за допомогою [108], [109], [110], [111].

Дослідник вважає, що саме вчинковий спосіб навчання найповнішою мірою реалізує синтетичний підхід, що притаманний практичній психології, коли людина розглядається не з точки зору її типовості, а з точки зору індивідуальності, і не відірвано від власного життєвого шляху, а у контексті всіх аспектів її життєдіяльності.

5. Зміст навчання має передбачати формування особистості психолога-практика, оскільки оволодіння практичною психологією не може бути зведене до засвоєння інформації та вироблення навичок, а й має водночас змінювати внутрішні психічні структури суб'єкта навчання. Для цього психологічні знання повинні мати суб'єктивну значущість для того, хто навчається, а сам процес навчання має бути суб'єктивно драматичним [108].

У зв'язку з завданнями дослідження нас цікавили концепція освіти та зміст діяльності шкільних практичних психологів в Чехії та ін. країнах [220-245]. Чеський дослідник С.Штех [241], [242] підкреслює наявність протиріччя між очікуваннями оточуючих від шкільного психолога і тими завданнями, які він розв'язує. Очікування оточення часто нереалістичні, оскільки є «невирішувані» ситуації, чи такі, що не відносяться до компетенції шкільного практичного психолога. Його позиція змінюється від «всемогутнього мага», що володіє «психологічними хитрощами» до невпевненого напівпрофесіонала, який дозволяє себе втягнути у непрофесійне рішення, або просто не знає, яке прийняти [241], [242]. І.Мареш зазначає, що шкільний психолог є агентом змін і фасилітатором шкільних процесів [235]. Він виділяє в його діяльності такі основні сфери: профілактичну, дослідницьку і публікаційну (видавничу), консультаційну та терапевтичну [234], [235].

Залежно від об'єкта спрямованості діяльності психолога вчені виділяють шляхи, засоби та прийоми його роботи з учнями, батьками, працівниками школи, позашкільними суб'єктами (представляти школи в інших установах, співпрацювати з усіма, хто має аналогічні інтереси та давати професійний аналіз інформації супервізора). Виділяється зміст роботи психолога і по відношенню до себе: він має керуватись етичними правилами, прийнятими Асоціацією шкільних психологів Чехії і здійснювати самоосвіту, знати документи, які визначають чіткі межі психолого-педагогічної консультації, брати консультації у старших психологів [220], [221], [224], [229], [235], [238], [239], [244], [245].

Теоретичні та практичні пошуки розв'язання проблеми підготовки практичного психолога зумовили визначення змісту понять «психологічна готовність практичного психолога», його «професійна компетентність», психологічних передумов здатності до професії психолога, функцій та класів професійно-психологічних завдань, які вирішує фахівець-психолог, розробки концепції професійної підготовки практичного психолога, створення моделі

особистості психолога-практика та визначення основних характеристик його діяльності.

Формування професійної компетентності як провідної якості особистості фахівця, яка визначає його психологічну готовність до майбутньої практичної діяльності психологи вважають одним з найважливіших завдань вузівської підготовки практичного психолога [174].

Професійна компетентність психолога-практика, вважає Н.В.Чепелева, обумовлює «специфічне поєднання теоретичних і практичних знань, що необхідні для успішного вирішення професійно-психологічних завдань, а також сформованість метакогнітивного досвіду особистості, що дозволяє фахівцю ефективно й творчо застосовувати різноманітні техніки і технології, аналізувати і використовувати у практичній роботі особистісний досвід життєвих переживань та їх пізнання» [175].

Психологічна готовність до фахової діяльності у галузі практичної психології, у свою чергу, обумовлює, на думку Н.І.Пов'якель, наявність поряд з цілою низкою професійно-важливих особистісних властивостей і якостей (адекватна самооцінка, сензитивність, емпатійність, толерантність до фрустрацій, відсутність проєкцій тощо), ще й когнітивних умінь (слухати іншого, встановлювати контакт, переконувати і розмовляти, продуктивно рефлексувати тощо), властивостей психічних процесів (здатність до тривалої концентрації, широти і обсягу уваги, оперативність і гнучкість процесів сприймання і мислення, високий інтелектуальний потенціал і розвиненість розумових операцій і процесів тощо); і, нарешті, здатності майбутнього фахівця в галузі психології до діалогу і партнерства у створенні професійних відносин і регуляції професійного мислення» [121; 102-103].

Психологічними передумовами як здатності до професії психолога і становлення професійної компетентності фахівця, так і в цілому готовності спеціаліста до професійної діяльності, психологи вважають характеристики самоактуалізованої особистості, яка володіє високим рівнем професійної

культури спеціаліста-психолога, центральною ланкою якої є психологічна культура [173; 34].

Психологічна культура особистості психолога, за Н.В.Чепелевою, включає такі структурні компоненти: культуру спілкування, культуру мислення, високу емоційну культуру та здатність до професійної рефлексії.

Н.В.Чепелева розробила концепцію професійної підготовки практичного психолога, яка містить в собі такі блоки:

1. підготовчий, завданням якого є диференціювання студентів за рівнем їх професійної придатності до роботи з людьми. Він включає профвідбір на відповідну спеціальність, вторинну диференціацію на початковому етапі навчання у вузі , метою якої є попередня орієнтація студентів на різні напрями професійної підготовки (психолог-викладач, психолог-дослідник, психолог-терапевт), а також роботу з адаптації студентів до майбутньої професії активними методами навчання. Таким чином, протягом перших двох років підготовки майбутні психологи оволодівають основним концептуальним апаратом психологічної науки та отримують початкові уявлення про свою майбутню професійну діяльність;
2. діагностичний, який охоплює 2-3 курси і передбачає оволодіння студентами основами психодіагностики та самопізнання, а також вирішення їх особистісних проблем, які є перешкодою на шляху особистісно-професійного зростання практичного психолога;
3. особистісно-професійна корекція (3-4 курси), тобто робота з виявленими на попередньому етапі особистісними проблемами студентів, формування професійно-значущих умінь за допомогою активних методів навчання та психотерапія з програванням обох ролей: як клієнта, так і психолога [173].

Після цього Н.В.Чепелева вважає необхідним проведення вторинної психодіагностики для встановлення рівня розвитку професійних і особистісних якостей студентів, їх психологічної культури та поглибленого профвідбору. Підкреслюється, що ці блоки є взаємопереплетеними, і на кожному з етапів

підготовки провідним виступає якийсь один елемент, а тому їх категоричне розведення не є доцільним [173].

На основі даної концепції професійної підготовки практичного психолога в умовах вищого закладу освіти, Н.В.Чепелевою і Н.І.Пов'якель розроблена модель особистості психолога-практика, яка включає основні функції і класи професійно-психологічних завдань психолога [174].

Функції діяльності практичного психолога визначаються за спрямуванням на розв'язання професійно-психологічних завдань за базовими напрямками його практичної діяльності: психодіагностика, психоконсультування, психопрофілактика, психокорекція, психологічний супровід, психологічна просвіта, психогігієна, психологічна реабілітація та ін. Функції психолога відповідають цим напрямкам: психологічний діагноз, психоконсультативна робота, психокорекційна, психопрофілактична тощо [174; 10].

В представленій авторами моделі особистості виділяються підструктури, що відрізняються провідними особистісними властивостями, домінуючим типом психологічної компетентності, характером професійних знань та іншими специфічними особливостями:

1. Мотиваційно-цільова, що передбачає сформовану мотиваційну сферу, позитивну мотивацію до майбутньої професії, професійне цілеутворення та діалогізм.

Діалогізм автори розглядають як важливу особистісну якість, яка зумовлює ефективність роботи практичного психолога, як «інтегральну характеристику особистості, що включає діалогічну інтенцію, орієнтацію на іншого як рівноправного суб'єкта спілкування, вміння встановлювати ефективні контакти з людьми, слухати іншого, наявність особистісної та професійної рефлексії, здатність вести професійно орієнтований діалог» [173; 29].

Основною передумовою формування цієї ключової особистісної якості психолога-практика є діалог, що виникає і функціонує передусім з метою з'ясування та збагачення особистісних смислів його учасників. На думку авторів, саме смисловий потенціал особистості, що великою мірою формується

в результаті міжособового, внутрішнього та опосередкованого письмовими джерелами діалогу, є необхідною передумовою ефективної професійної діяльності практичного психолога. Дослідження показали, що ця діяльність по своїй суті є творчою, оскільки не зводиться до використання готових алгоритмів та схем, а вимагає постійної орієнтації у нетривіальних психологічних ситуаціях, пошуку нестандартних рішень різнопланових особистих проблем клієнта.

У зв'язку з цим автори пропонують новий, діалогічно орієнтований підхід до формування творчої особистості професіонала-психолога, що здатний вирішувати різноманітні нестандартні психологічні проблеми [173]. Центральним поняттям в цьому підході виділяється взаємодія як створення єдності смислів і цілей викладача та студентів, що визначає співробітництво як важливу передумову розвитку особистості. Підкреслюється також, що на перший план виступає не розвиток, що детермінований зовнішніми факторами, а саморозвиток як творення себе, своєї особистості, формування життєвих цілей та програм. Передбачається, що реалізація такого підходу у практиці навчання майбутніх практичних психологів призведе до вирішення таких основних завдань: «формування у студентів умінь психологічної роботи у сфері освіти за основними її напрямками; застосування у процесі навчання спеціально спрямованих когнітивних та операційних прийомів діалогічного спілкування; формування у студентів установки на діалог у роботі з людьми, діалогічної інтенції; особистісне зростання студентів, формування особистісної та професійної придатності до роботи з людьми» [173; 30].

2. Друга підструктура моделі особистості психолога-практика - це когнітивна підструктура, до якої Н.В.Чепелева та Н.І.Пов'якель відносять знання у сфері особистості ( семантичне та особистісне знання , знання себе й інших); Я-концепцію фахівця; професійно-важливі якості і властивості пізнавальних процесів; когнітивну компетентність (тезаурус та здатність до розуміння [175]; професійну рефлексію [122] та професійний інтелект [174].



3. Операціонально-технологічна підструктура, яка передбачає сформовані процедурні знання та використання діяльнісних технологій і технік, наявність практичного інтелекту.

4. Комунікативно-рольова підструктура, що базується на високій комунікативній компетентності психолога і включає соціально-когнітивні і комунікативні уміння, акторські та режисерські якості, організаційні та сугестивні. Базовими особистісними якостями виділяються в цій підструктурі професійна ідентифікація в аспекті прийняття провідних професійних ролей та соціальний інтелект, на дослідженні яких в зв'язку з підготовкою практичного психолога ми зупинимось нижче.

5. Регулятивна підструктура, що забезпечує толерантність до фрустрацій, високу працездатність і саморегуляцію особистості, відсутність схильності до психологічного збудження та швидкого виснаження, а також професійну самореабілітацію. Особистісною складовою в цій підструктурі є професійна саморегуляція [174].

Реалізація вказаної моделі у практиці навчання майбутніх практичних психологів сприятиме, на думку авторів, вирішенню таких основних завдань: «формування у студента основних умінь психологічної роботи у сфері освіти за основними її напрямками; застосування у процесі навчання спеціально спрямованих когнітивних та операційних прийомів діалогічного, рефлексивного спілкування; формування у студентів настанови на знання і діалог у роботі з людьми; особистісне зростання студентів, формування особистісної та професійної придатності до роботи з людьми» [174; 40].

Е.Алланом виділено та описано десять основних характеристик кваліфікованого психолога:

- орієнтація клієнта в його цілях як нових можливостях;
- багатозначність, варіативність вербальних і невербальних реакцій на проблеми чи ситуації; уникнення оцінних суджень;
- розуміння складності предмета дослідження та неможливість опису його у рамках якоїсь однієї концепції;

- здійснення психологом культурної продуктивності не на основі власної Я-концепції, а на основі свого ставлення до професії практичного психолога;
- розуміння міри відповідальності всіх учасників ситуації та володіння юридичними нормами регуляції відповідальності;
- реальна оцінка психологом своїх можливостей та рівня кваліфікації, прагнення до її поліпшення;
- усвідомлення психологом міжособового впливу в процесі взаємодії з клієнтом;
- повага людської гідності клієнта;
- створення і розвиток власної концепції психологічної допомоги;
- ставлення до власної концепції як способу мислення, який зумовлений його культурною та статевою приналежністю [5].

Виходячи зі змісту цих характеристик, можна констатувати, що досягнення необхідного рівня кваліфікації психолога можливе лише за умови певного рівня самоактуалізації особистості, достатнього розвитку її когнітивних, емоційних та вольових компонентів.

Значна кількість досліджень присвячена формуванню професійно-значущих якостей майбутнього психолога (Г.С.Абрамова [1], Н.А.Амінов [7], [8], Н.В.Бачманова [21], І.В.Дубровіна [52], Ю.М.Ємельянов [53-55], В.П.Захаров [60], С.Д.Максименко [84-85], М.В.Молоканов [97], В.Г.Панок [108-111], Л.О.Петровська [114-115], Полонніков [123], О.П.Саннікова [149], Л.Г.Терлецька [162-163], О.С.Чернишов, В.В.Швайко [79] та ін.)

Аналіз вказаної літератури засвідчив неоднозначність думок щодо професійно-значущих якостей практичного психолога, під якими розуміють такі тотожні психологічні характеристики особистості, до яких обрана професійна діяльність ставить високі вимоги.

Так Г.С. Абрамова першочерговими вважає такі якості, як здатність знайти багато реакцій - вербальних та невербальних - на широкий спектр ситуацій та проблем; ерудованість, як вміння розуміти і використовувати у своїй роботі багато різноманітних психологічних концепцій, вміння до вироблення

різноманітних думок, слів та моделей у своїй культурі та у межах інших культур; конфіденційність психологічної інформації; вміння рефлексувати на зміст своєї професійної діяльності; відкритість для засвоєння нового знання, для сприймання альтернативних поглядів, прагнення до системного підходу у своїй практичній роботі [1].

М.О. Амінов та М.В. Молоканов чітко розрізняють набір професійно-значущих якостей психолога-дослідника як експерта у розрізненні відхилень при мінімізації впливу на людину та психолога-практика як експерта з корекції відхилень у функціонуванні людини при максимізації впливу на поведінку «об'єкта». Якщо перший має володіти такими якостями як готовність до контактів, певна холодність та раціональність у встановленні та підтриманні контактів, стриманість, загальна інтелектуальність при вираженому інтересі до людини, то практичний психолог при готовності до контактів повинен вміти їх підтримувати, зберігати емоційне самовладання у процесі спілкування, вміти емоційно притягувати до себе людей, володіти високою інтелектуальністю при високій чутливості, що полегшує орієнтацію в емоційній сфері клієнта, схильність до почуття провини чи високої відповідальності за свої дії, усвідомлювати межі своєї компетентності, мати певний індивідуалізм та опиратись на себе при прийнятті рішень [8].

Л.Г. Терлецька виділяє як професійно-значущі у роботі практичного психолога професійно-психологічну рефлексію та саморефлексію, діапазон репертуару професійних ролей, уявлень про образ практичного психолога, адекватність образу «Я» та оптимальність психічного стану [163].

В.Г. Панок підкреслює роль інтелекту як істотного параметру професійної придатності практикуючого психолога (особливо його вербального компоненту), а також гуманістичну спрямованість його особистості, куди входять такі риси та якості як альтруїстичні позиції, ролі та настанови у міжособистісному спілкуванні, високий рівень мотивації до професії, готовність до співпраці та націленість на її позитивний результат, володіння механізмами саморегуляції. Саме емоційна регуляція та емоційна витривалість

забезпечують, на думку вченого, успішність діяльності психолога-практика [110].

Л.Г. Терлецька визначає умови формування професійно-значущих якостей практичного психолога:

1. Максимальне наближення процесу навчання до вимог професійно-практичної діяльності шляхом використання активних соціально-психологічних методів навчання.
2. Організація у межах профтренування цілеспрямованого «вдивляння» у себе та інших людей з метою аналізу та порівняння власної поведінки з професійними еталонами та поведінкою інших.
3. Широке використання соціальних механізмів формування професійно-значущих якостей практичного психолога з метою розширення їх об'єму (ідентифікація, децентрація та інші).
4. Урахування таких властивостей самосвідомості як дискретність та рефлексивність.
5. Інтериорізація еталонів діяльності. Подолання труднощів та бар'єрів, що зустрічаються на шляху адекватного самопізнання та формування позиції психолога.
6. Перенесення з майбутнього у теперішнє рольових аспектів діяльності практичного психолога.
7. Набуття свободи реалізації соціальної ролі психолога [163].

Засобами формування професійно-значущих якостей є: інтенсивне професійне тренування, діяльнісна аперцепція, зміна точки зору, дзеркальне відображення, адекватне оцінювання та самооцінювання, побудова оптимальної стратегії поведінки у професійних контактах, гармонізація структури особистості.

Особлива увага в психологічній літературі приділяється активним методам навчання як засобу підготовки практичних психологів (О.Ф. Бондаренко [24-26], Ю.Н.Ємельянов [53-55], С.І.Макшанов [86-87], Л.А. Петровська [114-115], Л.Г.Терлецька [163-164], Н.Ю.Хряцова [86-87], Т.С. Яценко [207-208] та ін.).

На думку психологів вони суттєво підвищують рівень підготовки спеціаліста, допомагають формуванню психологічної спрямованості, розвитку творчого потенціалу психолога. За своєю сутністю вони допомагають об'єктивації становлення позиції особистості, орієнтації людини на самоудосконалення, показують можливі шляхи до самозмінення.

Разом з тим Т.С. Яценко відмічає відсутність методів, здатних забезпечити професіоналізм психолога-практика, що звужує сферу професійного впливу психолога, обмежує її свідомими аспектами, не дає інструментарію процесуальної психодіагностики при особистісній психокорекції, призводить до нерозуміння взаємозв'язків між свідомою та несвідомою сферами суб'єкта, нерозуміння впливу цих взаємозв'язків на характер психологічних захистів [208]. Розроблений Т.С. Яценко метод активного соціально-психологічного навчання (АСПЮ) дозволяє вивчати та долати внутрішньодетерміновані форми «базових захистів» [208].

Серед активних методів у підготовці практичного психолога широко використовується рольова гра, оскільки порівняно з реальним життям, коли прийняття рішення або вчинок ведуть до наслідків, які людині доводиться приймати, в рольовій імітації поведінки, такі наслідки легко змінити. Тому відсутність реального побоювання за неправильність вчинків чи дій робить учасників рольових ігор більш відкритими та сміливими у виборі способів вирішення проблем спілкування [163]. Моделювання ситуацій майбутньої професійної діяльності у рольових іграх на різних етапах навчання включає у себе зміну та ускладнення ролей, забезпечує оптимальне заміщення непродуктивних форм поведінки більш продуктивними та підвищує ефективність засвоєння останніх, а «формування та розширення репертуару ролей майбутньої професійної діяльності веде до набуття свободи соціальної ролі професіонала, становлення стійкої професійної позиції практичного психолога» [163; 14].

Важливою рисою професійної діяльності психолога-практика більшість дослідників називають його комунікативну здатність, як «інтегративну

властивість особистості, яка складається з когнітивного (професійна компетентність, рефлексивність, децентрованість мислення), емоційного (висока чуйність і тактовність, позитивне емоційне ставлення до почуттів іншого, максимальна щирість і відвертість у проявах власних почуттів), поведінкового (здатність до саморегулювання, коригування власних дій, впевненість, відповідальність) компонентів» [191; 17].

Стрижневим елементом комунікативної здатності Т.І.Федотюк вважає емпатію, розвиток якої викликає зростання зверненості до дітей, включення їх проблем у психологічний простір спілкування та формування мотиваційної настанови на їх вирішення [191; 17].

Та хоча психологами успішно вирішується ціла низка проблем, пов'язаних з підготовкою практичних психологів, у цілому вона характеризується, на думку Т.С.Яценко, «розривом психологічного пізнання та самопізнання», оскільки традиційна психологія, яка ще переважає в підготовці психологів, більше формує «стандартні знання, ніж розвиває рефлексивні», тоді як «професіоналізм психолога-практика потребує належного самопізнання й психокорекції власних проблем, інакше актуальний матеріал взаємодії з клієнтом може бути сприйнято спотворено на емоційному та когнітивному рівнях» [208; 4].

Таким чином, як зазначає О.Ф. Бондаренко, «аналіз сучасних публікацій, що так чи інакше висвітлюють проблематику професійної підготовки психологів-практиків, показує, що провідними темами у них виступають дві рівною мірою взаємопов'язані та взаємозалежні проблеми: етичне і «психотехнічне» [26; 138], що легко пояснюється специфікою самого змісту діяльності психолога-практика, мірою його відповідальності за хід і результати консультативного та психотерапевтичного процесу, яка на перше місце при підготовці практичного психолога висуває саме етичну проблему.

Слід зазначити, що проблематика, пов'язана з етичною стороною діяльності психолога, є широкою і включає в себе сукупність завдань, мотивів, смислів і цінностей, світогляд. «Значущість етичної проблематики визначається

тим, що вона відіграє провідну роль в формуванні особливого - деонтологічного менталітету цілої професійної групи. Так як «етичність» виступає смисловим ядром семантичного простору «Я», а духовність - умовою і атрибутом психотерапевтичних впливів та особистісних змін, турбота про етику є ні чим іншим, як своєрідним показником професійної придатності психолога до практичної роботи» [26; 138].

Робота практичного психолога належить до видів діяльностей, в яких професійні та особистісні прояви («Я-функціональне» та «Я-екзистенційне») стикаються особливо тісно, а професійне зростання неможливе без особистісного. Протиріччя між особистісною та професійною самосвідомістю призводять до порушень особистісної та професійної ідентичності психолога [26].

Н.В. Чепелева та Н.І. Пов'якель визначають професійну ідентифікацію центральною ланкою особистісної підготовки психолога та невід'ємною складовою професійної самосвідомості особистості. Її основні характеристики - це прийняття провідних професійних ролей, цінностей та норм, сформовані мотиваційні структури, що спонукають особистість до ефективної практичної діяльності та до постійного особистісного й професійного самовдосконалення.

Важливим засобом розвитку професійної ідентифікації дослідники вважають усвідомлення та подолання внутрішніх конфліктів, що виникають у процесі навчання. Ними запропонована динамічна структура внутрішніх конфліктів студентів-психологів, що виникають на різних рівнях професійної підготовки і сприяють, за умови успішного їх подолання, професійній ідентифікації: конфлікт неузгодженості (зіткнення теоретичних знань з побутовими, життєвими), конфлікт Я-ідентифікації (між усталеними уявленнями про себе та новою об'єктивною інформацією); конфлікт «десемантизації» (зіткнення теоретичних знань та смислів практичної діяльності); імітаційно-поведінковий конфлікт (між навчально-рольовою та професійно-рольовою поведінкою) [177].

Професійна ідентичність остаточно складається на достатньо високих рівнях оволодіння професією психолога і є сукупністю основних елементів професійного процесу. «У результаті виявлень суттєвих зв'язків всередині й зовні професії - зазначає Г.Д. Суходубова - формується загальна інформаційна основа діяльності, а також цілісні еталони типової професійної поведінки» [160; 43]. Крім того, вважає вона, чим більше засвоює людина професійні нормативи й стереотипи, тим упорядкованішим стає образ «ідеального професіонала», що все більше утверджується в ході подальшого професійного самопізнання. Досягнення адекватної професійної ідентичності, як показали дослідження О.Ф.Бондаренка, знижує тривожність, підвищує особистісний потенціал, зменшує дистанцію між «Я-функціональним» та «Я-екзистенційним» [26; 140]. І, навпаки, відсутність професійних знань, включаючи і техніки роботи, еkleктизм в ній, створюють особистісний дискомфорт (тривожність, невпевненість і т.п.), який ускладнює шлях професійного самовизначення практичного психолога. Проведене ним дослідження переконливо доказало, що «когнітивний аспект особистості визначає її екзистенційний, буттєвий аспект. «Технологічний» рівень моделі спеціаліста детермінує особистісний. А вже останній повертає особистісне «Я» до інституційно-рольового «обличчя» професії. Коло знову замикається: починаючи з «примірювання» своїх мотивів, смислів, здібностей, занурившись потім у потік професійної проблематики та технології, спеціаліст застосовує вже по відношенню до себе самого ті чи інші концепції, техніки і у ході цієї, професійної і, водночас, особистісної роботи знову, вже з висоти свого екзистенційного «Я», повертається до «Я-функціонального», досягаючи бажаної професійної і тим самим, водночас, і особистісної ідентичності» [26; 142].

Таким чином, у більшості досліджень так чи інакше підкреслюється значущість у діяльності практичного психолога рівня його особистісного розвитку, самоактуалізації його особистості. Пропонуються різні шляхи активізації цього процесу: формування спрямованості майбутнього практичного психолога на оволодіння практичними знаннями, вміннями і



навичками, а також психолого-педагогічними знаннями у цілому (С.В.Яремчук); формування особистісної позиції у процесі освоєння спеціальності психолога (О.Л. Подоланюк, І.А. Слободянюк, О.О. Холодова); самопізнання як елемент освіти майбутніх практичних психологів у вузі (В.О.Михайлова, Т.В. Скрипченко); використання активних методів навчання, різноманітних тренінгів, розв'язування психологічних ситуацій, робота з інтеракційними методиками та ін. (В.В. Власенко, С.В. Васильківська, П.П.Горностаї, Л.В. Долинська, В.І. Карікаш, В.М. Федорчук, Т.С. Яценко та ін.); цілеспрямована виховна робота зі студентами (Н.І. Опалко [88]).

Н.Р. Бітянова [22] на основі діяльнісно-особистісного підходу виділяє структурні компоненти самоактуалізації особистості практичного психолога: самопізнання, самоспонування, програмування професійного і особистісного зростання та самореалізація.

Самопізнання включає у себе самоспостереження, самоусвідомлення, самоставлення, самоаналіз та самооцінку. Основною умовою, яка визначає безперервність зміни знання про себе, автор вважає динамізм самої реальної дійсності та взаємодію з іншими людьми.

Самостимулювання передбачає вміння використовувати прийоми, які сприяють внутрішній потребі саморозвитку як професійному, так і особистісному. У психолого-педагогічній практиці використовується самокритика, самостимулювання, вольові прийоми (самонаказ, самопримус). Н.Р.Бітянова вважає, що ефективність самостимулювання залежить від рівня розвитку особистості, так як і форми програмування особистісного та професійного зростання. Це може бути індивідуальна програма професійного розвитку, корекція особистісних якостей, розвиток нових умінь і навичок.

Втілення програм у життя відбувається за допомогою технік самореалізації. Їх виділяють три основні групи: це прийоми організаційно-управлінського характеру, інтелектуального розвитку та саморегуляції психічних станів [22].

Разом з тим, у роботах психологів-практиків, які займаються підготовкою майбутніх спеціалістів для психологічної служби в школі, відзначається, що

проголошені теоретичні постулати часто не співпадають з наявними реаліями, а багато психологів-випускників виявляються не готовими до проведення корекційної роботи, індивідуального консультування, до побудови психодіагностичного дослідження, а тим більше до творчої взаємодії з адміністрацією, вчителями, батьками, учнями, хоча ці висновки також не підтверджені конкретними масовими дослідженнями та достовірними кількісними показниками. Звідси випливає необхідність продовження дослідження проблеми підготовки практичних психологів і, зокрема, виявлення особливостей особистісно-професійного зростання, самоактуалізації особистості майбутнього спеціаліста у процесі фахової підготовки у вузі, факторів впливу на цей процес, ефективності різних форм та методів роботи як викладачів, так і самих студентів як суб'єктів розвитку, що й стало предметом нашого дисертаційного дослідження.

## **1.2. Самоактуалізація особистості як психологічна проблема**

Проблема самоактуалізації звернена до поняття психології особистості. “Психологія особистості, - писав С.Л.Рубінштейн, - в її реальній конкретності є вихідним предметом психологічного вивчення” [145; 150].

Проблема особистості досліджується у філософсько-методологічному (перетворення філософських положень в психологічній науці), онтологічному (що таке особистість, її властивості, детермінанти, принципи розвитку) та теоретико-експериментальному (засоби дослідження особистості, поняття, методики) аспектах. У залежності від підходів існують школи, теорії, розробляються концепції й методики.

Поняття “розвиток особистості”, “особистісне зростання”, “самовдосконалення”, “життєвий шлях”, “розвиток потенціалу особистості”, “самоактуалізація” і т.п. вивчаються в рамках онтологічного аспекту та його підходів.

Так представники когнітивно-феноменологічної орієнтації пропонують розглядати особистість, її зміни з позицій власного внутрішнього світу, “внутрішньої реальності”. Вони виходять з положення про те, що людина протягом життя будує, перебудовує й добудовує глибокоособистісну “теорію” світу, включаючи і її самоконцепцію. Весь досвід життя, а також передбачення майбутнього закріплюються у міні-теоріях у вигляді систем-значень і значущостей, які й регулюють сприймання і уявлення людини, визначають інтерпретацію оточуючого світу і дії в ньому суб’єкта. Свою теорію індивід прагне зробити впорядкованою, взаємопогодженою, такою, яка б робила світ передбачуваним й зрозумілим. Особистісній концепції благополучного світу відповідає і концепція себе як невразливої людини, якій таланить, яка досягає успіху, і лише сам суб’єкт може виміряти свою індивідуальну “теорію”, зробивши її більш реалістичною, переосмислити труднощі, що випали на його долю, як частину життя, а змінившись, навчитись їх вирішувати [22].

Представники всевікового підходу у віковій психології, досліджуючи змінні та сталі компоненти поведінки впродовж людського життя, також звертаються до проблеми особистісного зростання. Процеси, які змінюють людську поведінку і включаються в загальне поняття “розвиток”, можуть відбуватись на будь-якому відрізку життя людини від народження до смерті.

Поняття всевікового розвитку має два аспекти. По-перше, це ідея про те, що розвиток властивий всьому людському життю, що, окрім вродженого біологічного паттерну й розвитку, кожен індивід має тенденцію до психологічного розвитку. “Я високо ціную людину, - писав К.Роджерс, – оскільки зі всіх неймовірних форм живої та неживої природи, які існують у Всесвіті, у індивіда, мені здається, найбільш неймовірний потенціал, найбільш багаті можливості для все більш різнобічного розвитку, найбільша здатність до усвідомлення свого життя. Я не можу довести, що більше всіх варто цінувати індивіда, я можу лише стверджувати – мій досвід говорить про те, що індивід являє собою основну цінність” [141; 58]. По-друге, такий розвиток може включати у себе процеси, які розпочинаються не з моменту народження, а у

більш пізні періоди життя. У цілому, всевіковий розвиток – це система різноманітних варіантів змін, що відрізняються за часовими показниками (виникнення, тривалість, закінчення), спрямованості й послідовності. Під поняттям “завдання розвитку” мають на увазі групи проблем, вимог і життєвих ситуацій, які породжуються біологічним розвитком, соціальними очікуваннями та власними діями людини. Ці проблеми змінюються впродовж життя й визначають напрямок, силу і наповненість розвитку [19].

Поняття “розвитку”, “особистісного зростання”, “самоактуалізації” та ін., що по суті є синонімами, та є центральними у всіх основних напрямках психології: глибинному (З. Фрейд, А. Адлер, Е. Еріксон, Е. Фром, К. Юнг, В. Райх, Е. Берн та ін.); біхевіористичному (Д. Уотсон, Б. Скіннер, та ін.); гуманістичному (Р. Перлс, К. Роджерс, В. Франкл, Д. Морено, А. Маслоу, С. Джурард, Ш. Бюлер, Дж. Олпорт, Р. Мей та ін.). Зупинимось на характеристиці ними цих понять та основних розбіжностях у поглядах.

Основоположником глибинної психології вважається З. Фрейд. Його психодинамічна теорія існує на сьогодні у багатьох модифікаціях вищеназваних авторів. Поняття розвитку З. Фрейда витікає з його теорії особистості, в якій основним пунктом є концепція підсвідомого, яка дозволяє зрозуміти складність та неоднозначність людського життя. Він вважав, що стійкі особистісні характеристики формуються, як правило, достатньо рано, а потім у різних варіантах відтворюються у дорослій поведінці. Таким чином, життя людини можна розглядати через її минуле, виділяючи ці дитячі стереотипи, встановлюючи їх зв’язок один з одним і з досвідом дитини та відповідним чином інтерпретуючи їх.

З. Фрейд сформулював теорію розвитку особистості, виділив і позначив періоди, які реалізують завдання розвитку особистості і описав кризи розвитку. Він підходить до особистості з точки зору фізичного тіла. Основні стимули виникають із соматичних джерел, лібідозна енергія виникає з фізичної, реакції на напруження визначають як психічну, так і фізичну поведінку. Таким чином, З. Фрейд нагадав своєму поколінню про первинність тіла як центру

функціонування особистості. Він стверджував, що все у нашій поведінці взаємопов'язане, що психологічних випадковостей немає: вибір людей, місць, їжі, розваг і т.д. визначається досвідом, якого ми не пам'ятаємо, чи не можемо пригадати. Наші спогади забарвлені вибірковими репресіями та викривленнями, переробками та проєкціями. Наша пам'ять чи версія нашого минулого дає не просто запис минулих подій, а є ключем до нашої поведінки та буття, і уважне спостереження, рефлексування, аналіз сновидінь, аналіз паттернів мислення та поведінки, застосовані з метою самоаналізу і мають на меті психологічне зростання особистості [201; 41].

За К. Юнгом, кожен індивід має тенденцію до індивідуації, саморозвитку [204-205]. Індивідуація – це центральне поняття його аналітичної психології. Він називає цим терміном процес розвитку людини, який включає встановлення зв'язків між Его – центром свідомості та Самістю – центром душі у цілому, поєднує свідоме й несвідоме. “Індивідуація означає становлення єдиною, однорідною істотою, – пише він, – й оскільки індивідуальність – це наша найбільш внутрішня, постійна, ні з чим не порівняна унікальність, то індивідуація також має на увазі становлення собою. Ми, таким чином, можемо перевести індивідуацію як “становлення собою” чи “самореалізацію” [193; 70].

Індивідуація є процесом розвитку цілісної особистості, рухом до свободи, який включає розвиток та інтеграцію всіх структурних компонентів особистості (Его, самості, персони, тіні, аніми чи анімусу та ін. підсвідомих архетипів). По мірі індивідуації всі архетипи починають проявлятися більш складно: “Чим більше ми усвідомлюємо себе шляхом самопізнання та діємо у відповідності з цим, тим більше пласти особистого підсвідомого, які накладаються на колективне несвідоме, зменшуються. Таким чином виникає свідомість, яка не підкорена мілкому, надто чутливому світу предметних інтересів. Розширена свідомість – це вже не той розбурханий, егоїстичний згусток особистих бажань, думок, надій та амбіцій, якому завжди необхідна компенсація чи виправлення за допомогою протилежних тенденцій підсвідомого; це функція відносин зі світом об'єктивності, яка виводить індивіда в абсолютне і зв'язує у нерозривне

спілкування з широким світом [193]. І в іншому місці він знову повертається до такого розуміння індивідуації як саморозвитку: “Все, що відбувається з нами, якщо воно правильно зрозуміле, повертає нас до самих себе, ніби яесь невідоме керування прагне звільнити нас від цього й зробити опору на самих себе” [193; 70].

З точки зору К. Юнга Его (центр свідомості, який створює відчуття послідовності й спрямованості у нашому свідомому житті) – зростання і розвиток – це інтегрування нового матеріалу у свідомість, це набуття знань про світ та про себе. Зростання для Его – це, по суті, розширення свідомої освідомленості. Проте індивідуація – це також розвиток самості (архетипи порядку та цілісності особистості, які виникають як результат доповнення один одним свідомого і невідомого) і, з точки зору такого розуміння самості, мета зростання й полягає у поєднанні свідомого й невідомого [205].

Ці процеси, як показали спостереження К. Юнга, мають і вікові особливості: в першій половині свого життя особистість більше зайнята зовнішніми досягненнями, проявами себе як індивіда, досягненнями цілей Его. В старшому віці людина більш схильна до інтеграції, аніж до зовнішніх досягнень, вона перебуває в пошуках гармонії та цілісності душі.

Процес індивідуації за К. Юнгом має кілька етапів.

*Перший* – це розкриття персони. Персона – це те, якими ми подаємо себе навколишньому світу. Це характер, який ми приймаємо; через персону ми ставимось до інших; це наші соціальні ролі, стиль одежі, характерні для нас вислови. Персона має як позитивні, так і негативні аспекти. Домінуюча персона може подавляти, задушити індивідуальність. Ті, хто ототожнює себе зі своєю персоною, починають бачити себе з точки зору своїх поверхових соціальних ролей. Це, за висловом К. Юнга, “архетип конформності”. Позитивною функцією персони є те, що вона захищає душу від різних соціальних сил і нападів. Як знаряддя комунікації вона відіграє провідну роль у позитивному розвитку. Ми граємо певну роль і наше Его поступово змінює свою спрямованість.

“Аналізуючи персону, ми зриваємо маску й бачимо, що те, що здавалось індивідуальним, на своєму дні виявляється колективним; іншими словами, персона – це лише маска для колективної душі. Фундаментальна персона не реальна: це компроміс між індивідом та суспільством відносно того, чим людина має бути. Він приймає ім’я, добуває титули й звання, він являє собою заклад, він те чи інше. В деякому розумінні все це реальне, але по відношенню до сутнісної індивідуальності людини – це лише вторинна реальність, продукт компромісу, у здійсненні якого інші часто приймають більшу участь, аніж сам носій персони” [193; 71].

*Другий* етап індивідуації – це зустріч з тінню. Тінь є центром особистого несвідомого, збірний пункт матеріалу, який було витіснено із свідомості, він охоплює тенденції, бажання, спогади й переживання, які індивід заперечує як несумісні з його персоною або як такі, що протирічать його соціальним стандартам та ідеалам. Тінь – це те, що ми вважаємо низьким, недостойним у нашій особистості, те, що ми заперечуємо у собі й чому не даємо розвинути. Наскільки ми признаємо у собі реальність тіні й відрізняємо себе від неї, настільки ми можемо звільнитись від її впливу.

*Третій* етап – це зустріч з анімою чи анімусом (це інтерсексуальні зв’язки у душі кожного індивіда, які К. Юнг називає анімою у чоловіків та анімусом у жінок). Ці структури фокусують весь психологічний матеріал, який не задовольняє наше свідоме уявлення про себе як чоловіка чи жінку. Він наголошував, що з цим архетипом слід поводити себе як з реальною особистістю, як з істотою, в якій можна вчитись.

І, нарешті, *четвертий* етап процесу індивідуації – це розвиток самості. “Самість є нашою життєвою метою, – писав К. Юнг, – тому що це найбільш повне вираження того доленосного поєднання, яке ми називаємо індивідуальністю” [193; 70-71]. Самість стає новим центром душі. Вона привносить єдність й інтегрує свідомий та несвідомий матеріал. Его продовжує залишатись центром свідомості, але вже не здається ядром всієї особистості.

К. Юнг підкреслював, що вищезначені етапи не є простою послідовністю, вони перетинаються, і людина знову й знову повертається до старих проблем та питань. Процес індивідуації може бути представлений спіраллю, в якій людина продовжує стикатися з тими ж фундаментальними запитаннями, але кожного разу у більш тонкій формі. У кінцевому рахунку вона повинна стати сама собою, повинна знайти власну індивідуальність, той центр особистості, який однаково віддалений від свідомого й несвідомого; ми повинні прагнути до цього ідеального центру, до якого природа, здається, спрямовує нас. Лише з цієї точки зору можуть бути задоволені наші потреби.

Розглядається проблема особистісного зростання і А. Адлером [209], також представником глибинної психології в його так званій індивідуальній психології, суть якої у розумінні кожної людини як інтегрованої цілісності у рамках соціальної системи. Психологічне зростання він розглядає перш за все як рух від центрованості і цілей власної вищості до завдань конструктивного оволодіння середовищем й соціально корисного розвитку. Основними рисами здорового індивіда А. Адлер вважає конструктивне прагнення до вдосконалення, сильне суспільне почуття і кооперацію. Він виділяє три основних життєвих завдання, з якими стикається кожен індивід: робота, дружба і кохання. “Ці три основні зв’язки визначені тим фактором, що ми живемо в певному місці і повинні розвиватися в тих межах і можливостях, які дає нам оточення; ми живемо серед інших істот нашого народу, до яких ми повинні пристосовуватися; ми живемо двостатево, і майбутнє нашої раси залежить від стосунків між цими двома статями” [194; 15].

А. Адлер підкреслює, що ці три завдання – робота, дружба і кохання – завжди взаємопов’язані. “Вирішення однієї допомагає у вирішенні інших, ми могли б навіть сказати, що всі вони аспекти однієї і тієї ж проблеми – необхідності для людей підтримувати й розвивати життя у тому середовищі, в якому вони знаходяться” [194; 16].

Цікавими є, на наш погляд, і підходи до особистісного зростання, орієнтовані на тіло.



За В. Райхом, зокрема, психологічне зростання є процесом зняття психологічного і фізичного панциря, поступове становлення індивіда вільною і відкритою людською істотою. Райх стверджував, що м'язевий панцир поєднує сім захисних сегментів, які складаються з м'язів і органів відповідних функцій вираження (вони розміщені в області очей, рота, шиї, грудей, діафрагми, живота і тазу). Ці захисні кільця м'язів обмежують вільне протікання енергії по тілу та вираження емоцій. Спочатку вони виникають як захист проти надмірних почуттів, напруги та збудження, а потім сковують тіло як фізично, так і емоційно. І терапія В.Райха й полягає у знятті панциря у кожному сегменті окремо. “У кінцевому рахунку у самосвідомості та прагненні до самовдосконалення знання і повної інтеграції біологічного функціонування космічно оргонна енергія стає усвідомлюваною” [194; 48].

Та слід зазначити, що В. Райх застерігав і від повного звільнення від “панциря”, від оголеності від захистів. Для ефективного психологічного зростання необхідно навчитись урівноважувати, співвідносити самоконтроль і вільний прояв почуттів.

Е. Берн, засновник трансакційного аналізу, як і інші вчені-неофрейдисти, опираючись на традиційний психоаналіз, також ставить за мету формування щирої, чесною, доброзичливою людини. Особистісне зростання відбувається в результаті того, що людина навчається менше “трати”, бути сама собою, вільною і розкутою.

Ми не ставили перед собою завдання дати критичну оцінку психоаналітичних концепцій у цілому, ставлення до яких і сьогодні неоднозначне: так, деякі теоретики вважають, що структури особистості як З.Фрейда, так і Е. Берна є надто примітивними, що всі представники психоаналізу перебільшують роль ранніх дитячих переживань у становленні людської психіки, що немає стійких доказів того, що зміст сновидінь виявляє сутність витіснених несвідомих прагнень, а вплив соціальних структур, які по-своєму відображаються у прийомах виховання та механізмах соціалізації, не враховано; разом з тим практики-психоаналітики успішно працюють і надають

багатом дієву допомогу. А тому ми зробили спробу обмежитись аналізом поглядів глибинного підходу в психології на особистісне зростання індивіда та порівнянням їх з іншими підходами, зокрема біхевіористичного та гуманістичного, у яких також одним з основних понять є психологічне зростання, самоактуалізація особистості.

Таким чином, узагальнення проаналізованих позицій представників психоаналітичних концепцій показує, що для них характерний підхід до розгляду біологічного та соціального у особистості у тісному взаємозв'язку та первинності тілесного як центру функціонування особистості. Спільним є також виділення пластів усвідомлюваного в особистості і суттєвого впливу неусвідомлюваного на поведінку людини. Разом з тим підкреслюється, що цей вплив не є фатальним, оскільки індивіду властива тенденція до саморозвитку, до змін, до зростання. Майже всі автори підкреслюють велику роль у цьому процесі самопізнання, як введення у нашу свідомість нової інформації про себе, про інших та про довкілля. Акцент робиться на ролі самої особистості у процесі психологічного зростання, її власній активності. Поєднання свідомого й неусвідомлюваного, яке відбувається у результаті самопізнання, робить індивіда цілісною особистістю, самим собою, індивідуальністю, якій властиве прагнення до подальшого самовдосконалення.

Позитивним є те, на нашу думку, що особистість не розглядається ізольовано від соціальної системи і завдань особистісного зростання, яке є не просто досягнення цілісності “для самого себе”, а здійснюється з метою ефективної взаємодії з довкіллям та максимального вираження себе у ньому.

Можливості особистої еволюції, наявність у кожному внутрішньої здатності змінювати своє становище і поведінку підкреслював і У. Джеймс, який дійшов висновку, що існує резервуар досвіду, латентного чи реалізованого, який лежить за прагненням до зростання. “Переживання досвіду... не є інтелектуально вирішальними самі по собі, вони належать до більш глибокої сфери, більш життєвої й практичної, ніж та, де знаходиться інтелект. Тому їх також не можна зруйнувати за допомогою інтелектуальних

аргументів і критики... Таким чином, ми переконливо усвідомлюємо присутність сфери життя, більш широкої і міцної, ніж наша звичайна свідомість... Враження, імпульси, емоції і збудження, які ми таким чином отримуємо, допомагають нам жити, вони створюють непереборване переконання в світі за межами почуттів, вони пом'якшують наші серця і надають значення й цінності всьому, роблять нас щасливими" [195; 11].

З точки зору біхевіоризму, типовим представником якого є Б. Скіннер, зростання – це зведення до мінімуму негативних умов і збільшення сприятливого контролю над середовищем. Забезпечити його (психологічне зростання особистості) можна шляхом функціонального аналізу нашої поведінки в термінах співвідношень чинників та наслідків і винагород. Винагороди він розглядає як вищою мірою селективний, ефективний засіб контролю над поведінкою, на відміну від покарання, яке лише інформує, чого не слід робити, але не дає можливості навчитись тому, що треба робити у даній ситуації. Скіннер вважав, що саме з цієї причини негативні форми поведінки не зникають, а майже завжди повертаються або замаскованими, або у супроводі інших форм поведінки, які є відповіддю на перше покарання. Окрім того, покарання селективно заохочує того, хто карає. Якщо вчитель погрожує негативною оцінкою, то учні стають уважнішими, уникаючи покарання і таким чином підкріплюють вчителя в його прогнозах. В кінцевому рахунку покарання не приносить задоволення ні тому, хто карає, ні користі тому, кого покарали [195].

Б. Скіннер вважав, що впродовж життя поведінка людей змінюється під впливом змінного довкілля. Життєві кризи він також пояснював змінами оточення, які ставлять індивіда у ситуацію, коли його набір поведінкових реакцій виявляється неадекватним для отримання підкріплення у новій ситуації. Б. Скіннер вважав, що поведінка детермінована, передбачувана та контрольована довкіллям і відкидав ідею про внутрішні "автономні" фактори як чинники дій людини та фізіологогенетичне пояснення поведінки.

Концепція оперантного навчання Б. Скіннера завжди мала багато прихильників, оскільки ґрунтовно пояснювала як набуваються, зберігаються та модифікуються форми поведінки на основі минулого досвіду індивіда. Його послідовники висунули припущення, що поведінка людини регулюється складною взаємодією як внутрішніх явищ, так і чинників довкілля. Цей напрямок отримав назву соціально-когнітивного (типовими представниками є А. Бандура та Д. Роттер) [166].

На відміну від Б. Скіннера, А. Бандура робить акцент на тому, що поведінка людини формується через спостереження чи на основі прикладу, а також підкреслює важливість самостійних впливів як чинника функціонування індивіда. Для пояснення особистісного функціонування та зростання А. Бандура ввів механізм “самоефективності” як усвідомлювану здатність індивіда контролювати поведінку.

Усвідомлення власної самоефективності стимулює активність особистості, тоді як сумніви у своїх можливостях збільшують можливість невдач, знижують самоповагу, гальмують особистісне зростання. Він описав чотири шляхи набуття самоефективності: здатність вибудувати поведінку, опосередкований досвід, вербальне переконання та стан оптимального фізичного (емоційного) збудження.

Д. Роттер вважав, що поведінка людини визначається її унікальною здатністю думати і передбачати, а також очікуваннями, що дана дія призведе у майбутньому до заохочення [166; 410-423].

До поглядів біхевіористичного напрямку на особистісне зростання ми ще раз повернемося при порівнянні з точкою зору на цю проблему гуманістичної психології. В останній вона найвиразніше представлена в гештальт-терапії Ф. Перлса, теоріях К. Роджерса та А. Маслоу.

Так Ф. Перлс розглядає психологічне зростання особистості та її зрілість як здатність перейти від опори на середовище і регуляцію середовищем до опори на себе та саморегуляцію через рівновагу у собі та між собою й середовищем [194]. Умовою досягнення цієї рівноваги є, на його думку,

усвідомлення потреб. Усвідомленню, як і представники глибинної психології, Ф.Перлс відводить особливе місце, розглядаючи процес зростання як процес розширення зон самоусвідомлення, а здорову особистість як самостійну, здатну до саморегуляції істоту. Шлях відкриття цієї саморегулюючої здатності людського організму він бачив через самоусвідомлення.

Стан оптимального психологічного здоров'я у гештальт-терапії називається зрілістю, для досягнення якої індивід повинен подолати прагнення отримати підтримку з довкілля й знайти нові можливості підтримки у самому собі. Якщо людина не досягає зрілості, то вона більш схильна маніпулювати своїм оточенням для задоволення бажань, аніж брати на себе відповідальність за свої розчарування й намагатись задовольнити свої справжні потреби. Зрілість настає тоді, коли індивід мобілізує свої ресурси для подолання фрустрації і страху, які виникають у ситуації, коли він не відчуває підтримки від інших та не може покластись на себе. Зрілість і полягає у здатності йти на ризик, аби вибратись з тупикової ситуації. Якщо індивід не ризикує, то у нього актуалізуються рольові поведінкові стереотипи, якими він маніпулює іншими [146].

Психологічне зростання можливе і є центральним для структури організму – така основна ідея “терапії, центрованої на клієнті” К. Роджерса. Він вважав, що існує фундаментальний аспект людської природи, який змушує людину рухатись до більшої конгруентності (під якою він розумів відповідність між тим, що висловлюється, що знаходиться в полі досвіду і тим, що помічається) та до більш реалістичного функціонування. “Це прагнення, яке є у кожному органічному і людському житті – прагнення розширюватись, розповсюджуватись, дозрівати, - прагнення проявляти й охоплювати всі можливості організму настільки, наскільки ця дія підсилює організм чи самість” [196; 12].

На думку К. Роджерса, у кожному з нас є прагнення до компетентності й розвитку здібностей настільки, наскільки це можливо для нас біологічно. Індивід має здатність до переживання й усвідомлення свого неправильного

пристосування, тобто переживання інконгруентності між уявленням про себе та актуальним досвідом. Ця здатність поєднується з внутрішньою тенденцією до модифікації уявлення про себе, у результаті чого й виникає прагнення до реальності, рух від конфлікту до його вирішення.

Вроджене прагнення до актуалізації, тобто властиве організму прагнення реалізувати свої здібності з метою зберегти життя й зробити людину більш сильною, а її життя більш різноманітним, К. Роджерс вважав основним мотивом поведінки кожного індивіда. Навіть голод, спрага, мотив досягнення розглядаються ним як різновид прагнення до актуалізації. Воно є суть життя і властиве не лише людині, а всьому живому: і рослинам, і тваринам. Він виділяє такі основні характеристики актуалізації: рухливість, відкритість, незалежність від зовнішнього впливу і опір на себе [141; 28].

У процесі актуалізації бере участь організмичний процес оцінювання. Досвід, який зберігає чи підсилює “Я” людини, оцінюється організмом позитивно. І, навпаки, досвід, який загрожує чи заважає збереженню чи підсиленню “Я”, оцінюється організмом як негативний і у подальшому уникається. Прикладом тому є немовля, яке чітко знає, що йому подобається, а що ні. У дорослих цей процес втрачається, що веде до появи тривожності та захисних механізмів [196].

Прагнення до актуалізації К. Роджерс розглядає як базове, а як його прояв – прагнення до актуалізації свого “Я” (self) – самоактуалізація. Вона проявляється у прагненні індивіда розвиватись в напрямку ускладнення, самодостатності, зрілості та компетентності.

Поняття “Я” і “Я-концепція” він вживає як синоніми і визначає “Я” як структурований без протиріч гештальт, який складається із уявлень, властивостей “Я” як суб’єкту (I) та “Я” як об’єкту (Me), а також зі сприймання відношень “I” чи “Me” до інших людей та різних сторін життя. Гештальт включає також оцінки, пов’язані з цими уявленнями [196]. Цей гештальт може бути усвідомленим, хоча це й не є обов’язковим. “Я” містить не лише “Я-реальне”, тобто те “Я”, яке є зараз, а й “Я-ідеальне”. “Я” протягом життя

змінюється, зберігаючи свою структуру, що дозволяє нам залишатись однією й тією ж людиною.

У немовляти “Я-концепція” ще тільки формується, воно не відрізняє себе від інших, поле його сприймання не диференційоване. Завдяки прагненню до розрізнення, яке також є складовим прагнення до актуалізації, дитина поступово диференціює себе і світ. З допомогою організмичного оцінного процесу, взаємодіючи зі значущими людьми, дитина набуває досвіду, який сприяє диференціації його “Я”. Актуалізація своїх можливостей та здібностей веде до розвитку “повноцінно функціонуючої людини”. До цього ідеала можна лише наблизитись через пізнання себе та свого внутрішнього досвіду.

Повноцінно функціонуюча людина відкрита своєму досвідові, тобто може сприймати його без захисних механізмів, без страху, що усвідомлення своїх почуттів та думок вплине на його самоповагу. Її “Я” є результатом її зовнішнього та внутрішнього досвіду, який не викривлюється, аби співпасти зі сталим уявленням про себе, а уявлення про себе відповідають її досвідові, який правдиво проявляється вербальними чи невербальними засобами комунікації. Така людина не лицемірить, висловлюючи те, що відчуває.

Максимально актуалізуючись, така людина насичено живе у кожен момент свого життя. Їй властива рухливість, високий рівень пристосування до нових умов, терпимість до інших. Це емоційна і водночас рефлексивна людина. Вона довіряє своєму цілісному організмові, а як джерело інформації використовує швидше свої відчуття, почуття та думки, аніж поради інших людей [141].

Такі люди, як зазначає К. Роджерс, вільні у виборі свого життєвого шляху. Попри всі обмеження вони завжди мають вибір, вони вільні вибирати й несуть відповідальність за наслідки свого вибору. Самоактуалізуючись, вони стають більш творчими, не адаптовані до своєї культури, не конформні.

Метою особистісного зростання, повноцінного функціонування є, за висловом К. Роджерса, “хороше життя”, яке означає не життя, заповнене задоволеннями, не багатство чи влада, не повний контроль над собою чи спокій, а рух тим шляхом, який обрав сам організм. Людина, яка вільно

рухається по шляху свого особистісного зростання, є найбільш повно функціонуючою людиною [141].

Теорія К. Роджерса приваблює багатьох теоретиків психології особистості і є спроби оцінити її з точки зору її внутрішньої цілісності, розробленості, впорядкованості, відповідності емпіричним даним. У межах нашої проблематики обговорювалось питання: чи є актуалізація своїх потенцій дійсно основним прагненням людини, властивим їй від народження? Деякі психологи (наприклад С. Мадді) вважають, що це питання залишається відкритим, оскільки К. Роджерс не дає точного опису цього прагнення.

Викликає у деяких психологів заперечення і розуміння К.Роджерсом суті та значення самоактуалізації, якщо на ній все закінчується, якщо вона замикається на собі. Варто починати з пошуку самих себе, але цей пошук не повинен на собі завершуватись. Необхідно починати з себе, аби забути себе й розчинитись в навколишньому світі; ми розуміємо себе, щоб не бути постійно зайняті собою [1], [26], [31].

В. Франкл також вважає, що особистісне зростання не зводиться лише до самоактуалізації: “Людина повертається й займається собою, лише якщо у неї немає сенсу життя. Ідеалізація самовираження, якщо вона є самоціллю, робить неможливим існування значущих стосунків. Основним у стосунках любові є не вільне самовираження, а вихід за межі себе й любов буття іншого” [199; 186-187].

Як на наш погляд, К. Роджерс, говорячи про самоактуалізацію, не мав її змістом замикання на собі як кінцевій меті. Адже серед понять його теорії важливе місце займають “прийняття себе та інших”, “емпатія”, без яких неможлива самоактуалізація, а отже і взаємодія з іншими.

З проблематикою особистісного зростання пов’язана також вся психологічна робота А. Маслоу, який і саму психологію власне розглядає як один із засобів, який сприяє соціальному і психологічному благополуччю. Він розуміє поняття самоактуалізації як повного використання талантів, здібностей, можливостей і т.п. [89]. “Я уявляю собі самоактуалізовану людину не як



звичайну людину, якій щось додано, а як звичайну людину, у якій нічого не відібрано. Середня людина – це повна людська істота, з розвиненими здібностями та обдарованістю” [196; 45].

Психологічне зростання за А. Маслоу є повне задоволення все більш високих потреб, якими в його ієрархії є потреба у самоактуалізації. Рух до самоактуалізації не може початись, поки індивід не звільниться від домінування таких нижчих потреб, як потреба у безпеці та визнанні. “Коли особистість успішно справляється з цими потребами по мірі їх виникнення, її енергія все більш готова звільнитися для самоактуалізації” [196; 45-46]. Актуалізація, або особистісне зростання, досягається як продукт її прагнення до високих цілей, наприклад пошуку істини, щастя, справедливості. “Подібне завдання пробуджує дремаючі здібності людини; без такої мети особистість ніколи не розкриє своїх прихованих ресурсів” [196; 47]. Прагнення до високих цілей саме по собі є показником психологічного здоров’я. Здійснюється процес зростання шляхом роботи самоактуалізації, за якою стоїть тривалість, безперервність процесу зростання й розвиток здібностей до максимально можливого.

Результатом успішної роботи по самоактуалізації є особистість з такими характеристиками: більш ефективно сприймання реальності та більш комфортне ставлення до неї; прийняття (себе, інших, природи); спонтанність, простота, природність; центрованість на значущих цілях (на відміну від центрованості на собі); деяка відстороненість і потреба бути наодинці; автономія, незалежність від культури та середовища; постійна свіжість оцінки; містичність та досвід вищих станів; почуття єдності з іншими; більш глибокі міжособові стосунки; демократична структура характеру; розрізнення засобів і цілей, добра і зла; філософське, доброзичливе почуття гумору; самоактуалізована творчість; протистояння аккультурації, насадженню любої часткової культури [196; 46-47].

А. Маслоу зазначав, що самоактуалізовані люди не є досконалими, вільними від помилок, їм можуть бути властиві і проблеми середніх людей:

почуття провини, тривожність, печаль, внутрішні конфлікти і т.д. Але, разом з тим, вони обирають складні творчі задачі, які вимагають великих зусиль.

Самоактуалізовані особистості постійно захоплені якоюсь справою, і захоплені настільки, що відмінності між роботою і задоволенням для них зникають. Вони присвячують своє життя тому, що А. Маслоу називає вищими цінностями (такими як істина, краса, добро, досконалість, красота, цілісність) або метапроблемами.

Він описує вісім шляхів самоактуалізації:

- 1) повна віддача переживанням, коли людина повністю розкриває свою сутність;
- 2) відмова від загальноприйнятої поведінки, вміння прислухатися до внутрішнього голосу, голосу “самості”;
- 3) щомиттєві прогресивні вибори, які спряють особистісному зростанню;
- 4) чесність, прийняття відповідальності на себе;
- 5) готовність не подобатись іншим;
- 6) прагнення бути у своїй справі настільки хорошим, наскільки це можливо;
- 7) граничні, вищі переживання, моменти екстазу;
- 8) виявлення індивідом того, ким він є, що йому подобається, а що ні, що для нього добре, а що погано, куди він рухається і у чому полягає його місія [89].

Самоактуалізація вимагає відмови від захисного механізму десакаралізації (зневіра в існуванні справжніх цінностей та чеснот) та навчання ресакралізації як бачення кожної людини, за висловом Спінози, “в аспекті вічності”, тобто бачення святого, вічного. Вона досягається шляхом маленьких, послідовно накопичуваних досягнень.

А. Маслоу ідентифікує певною мірою поняття самоактуалізації з поняттям креативності (творчих здібностей) [89].

Концепція А. Маслоу в 70-80 рр. різко критикувалась в роботах Л.І.Анциферової (1973), Артемьєвої (1981), Л.С. Казанова (1974),

М.Г.Ярошевського (1974), Т.В. Слепової (1976) як біологогізаторська, а особистість розглядалась як складна система, яка має багато можливостей для свого розвитку і напрямків для зміцнення і вдосконалення. Згадані автори робили наголос на широкий діапазон можливостей розвитку особистості і залежність цього розвитку від конкретно-історичних умов, тоді як А. Маслоу вважав, що розвиток полягає швидше в зростанні зсередини, аніж у зовнішньому формуванні, а лінії розвитку визначаються внутрішньою природою.

У цілому порівняльний аналіз всіх трьох напрямків показує, що глибинній та біхевіористичній психології властиве перебільшення ролі чисто біологічних потягів чи зовнішніх проявів у поведінці та психологічному зростанні особистості, тоді як гуманістична психологія підкреслює значення власної творчої активності суб'єкта і досліджує умови, які сприяють їх розгортанню. Дехто з психологів вважає, що гуманістична психологія, використовуючи досвід людини, виступає коректуючою силою, яка виправляє похибки класичного біхевіоризму та ортодоксального психоаналізу, а інші розглядають її як історію, що не виправдала своїх обіцянок. На основі гуманістичної орієнтації появився рух за розвиток потенціалу особистості, цінності якого розділяють вчені, педагоги, бізнесмени, священники та представники інших інтелектуальних професій. Вони трактують життя як процес розгортання прагнення до актуалізації своїх можливостей та здібностей, які закладено у людині генетично, тоді як у психоаналізі та біхевіористичних теоріях воно виглядає як компроміс, метою якого є зменшення конфлікту. Та й сам портрет "хорошої людини" у них відмінний: за Роджерсом, як уже зазначалось вище, повноцінно функціонуюча особистість володіє спонтанністю, індивідуальністю, уявою, довіряє собі, відкрита досвідіві та знанням про себе, а тому стоїть вище соціальних умовностей, тоді ж як згідно моделі конфлікту, хороший громадянин залежить від інших, щедрий, шанує себе та суспільство, конформіст.

Гуманісти підкреслюють рух людини і його “Я” до цілісності, тоді як у Скіннера, наприклад, психіка являє собою сукупність складних, але окремих реакцій. В теорії Роджерса зміни особистості – це важлива частина уявлень про суть людини. Біхевіористи, як ми бачили, також не заперечують цього, але зміст особистісного зростання – це зміни у ланцюжку стимул-реакція впродовж життя.

Роджерс, Маслоу та ін. стверджують, що неможливо зрозуміти людину, не заглянувши у її внутрішній світ, тоді як згідно ортодоксального біхевіоризму, людські дії можна пояснити, лише розглядаючи об’єктивні стосунки між стимулом та зворотньою реакцією.

Представники руху за розвиток “особистісного потенціалу” виходять з того, що людина спрямована у майбутнє, вона рухається вперед, її рушійна сила – прагнення до актуалізації, яке не зменшує, а збільшує напругу у системі “людина – довкілля”, в результаті чого особистість шукає нові стимули та можливості зростання, тоді як у Скіннера людська поведінка креативна, нею керують зовнішні стимули, а поняття рівноваги та підвищення життєвих сил не відіграють ніякої ролі.

Разом з тим, останнім часом психологи відзначають зближення цих двох напрямків [1], [26]. Воно полягає у тому, що обома сторонами вивчаються суб’єктивні психічні якості людини, такі як емпатія, прагнення до самоактуалізації, локус контролю, самооцінка, пізнання яких успішно використовують як біхевіористичні, так і гуманістичні методи. Таким чином, можна стверджувати, що відбувається взаємне збагачення цих та інших психологічних теорій, яке може слугувати важливою справою створення нової цілісної теорії психології людини та її особистісного зростання.

Прикладом таких пошуків спільного у різних теоритичних школах, об’єднання їх з метою вироблення власної методики особистісного зростання є теорія А. Роше [144]. Він виходить з того, що зростання людини – це реальний процес, незалежний від свідомості спостерігача і наукове, об’єктивне дослідження цього процесу приведе до виявлення єдиного опису механізмів

функціонування людини і законів її розвитку, не дивлячись на відмінності у світоглядній, релігійній чи теоритичній приналежності дослідників.

А. Роше в обґрунтуванні своєї теорії особистісного зростання виходить з положень двох протилежних напрямків: фрейдистів (Нахта, Гартмана, Кріса, Льовенштейна) про наявність у людині безконфліктної області психіки та незалежного “Я”, зони спокою, яка дає усвідомлення, що життя не зводиться до конфліктів та поглядів К. Роджерса про позитивну сутність людської природи.

В особистості, яку А. Роше розглядає у взаємодії з іншими людьми та матеріальним середовищем, він виділяє такі структурні компоненти: сутність, “Я”, сприйнятливість, тіло і совість.

Сутність є позитивною психологічною реалією, яку ми можемо відчувати у глибині свого “Я” і усвідомити на цьому рівні своє справжнє “Я”, тобто ті якості, які роблять нас тими, чим ми є, напрямок діяльності, для якої ми створені, зв’язки з іншими людьми та відкритість “чомусь більшому, ніж ми самі”. Він виділяє у сутності три області: твердиню, яка утворена нашими переконаннями, глибинну область, як область тиші і спокою і ще не проявлену сутність, в якій знаходяться наші можливості, які можуть бути втілені у дійсність. Саме наша сутність є тією життєвою силою, яка стимулює нас до зростання, до поступового самоздійснення, до прояву наших можливостей [144].

Наше “Я” включає у себе інтелект, який думає і намагається зрозуміти; свободу, яка приймає рішення і волю, яка мобілізує заключені в тілі сили до досягнення цілей, які приймаються свободою.

Сприйнятливість проводить сигнали, які йдуть від зовнішнього світу. Всі ці компоненти пов’язані з тілом, яке живе за своїми законами. Місцем синтезу особистості у процесі зростання А. Роше вважає совість. Зростання особистості неможливе і без інших людей, які можуть як сприяти цьому процесові, так і заважати. Таким чином, щоб здійснити закладені у нас можливості й стати тим, ким ми можемо стати, необхідно враховувати всі компоненти, кожен з яких включає у себе також елементи несвідомого.

Особистісне зростання за А. Роше і полягає в тому, щоб розширити зону усвідомлення й тим самим стати хазяїном самого себе й свого життя. Як і багато інших психологів, він вважає, що людині від народження властиве “прагнення до здійснення”, яке може в оточуючих зустріти розуміння, прийняття, допомогу або ж невизнання, неприйняття, що блокує й призводить до появи “травми нездійсненості”. Зростання сутності протікає розумно, незалежно від підтримки “Я”. Сутність керується інстинктом, який А. Роше називає “інстинктом сутності” і який, на його думку, дозволяє нашій сутності пристосовуватись до умов та привносить у його розвиток зв’язність і логіку. Окрім інстинкту він виділяє і рефлексії сутності, тобто мимовільні реакції на події та ситуації, за допомогою яких сутність веде нас до реалізації наших потенціальних можливостей у всіх трьох напрямках дійсного “Я”, сутнісного напрямку діяльності (покликання) та сутнісних зв’язків з іншими людьми. Лише виявивши логіку рефлексів, особистість здатна перейти на новий виток зростання, повністю свідомо й самостійно включившись у той напрямок діяльності, який проглядається за ланцюгом рефлексів нашої сутності, тоді як на попередній стадії ми діяли інстинктивно.

Великого значення у самоактуалізації А. Роше надає інтуїції, яка проявляється у формах раптових прозрінь та потягів до певних дій, які здійснюються без зусиль і напруження. Такі миттєві прозріння й потяги дозволяють нам розвиватися у руслі нашого професійного покликання й допомагають нам втілити у дійсність всі наші потенційні можливості, що, у свою чергу, виводить особистість на нову ступінь зростання – ступінь творчості, лише на якій вона починає жити з повною самовіддачею [144].

Основні теоритичні положення і надбання зарубіжної практичної психології використовуються і розвиваються і в дослідженнях українських психологів. Так О.Ф. Бондаренко розглядає самоактуалізацію особистості через розвиток і корекцію особистісної самосвідомості. “Основним предметом діяльності при цьому виступає “Я” людини в її самопереживанні, тобто переживанні її данності, представленості собі та іншим, і у співвіднесенні з

його психодинамічними тенденціями від Я-невідрефлексованого до Я-відрефлексованого та Я-проекту” [26; 96].

Найбільш раннім об’єктом усвідомлення, а потім основою свідомості на етапі самопізнання є переживання, яке він трактує як “вихідний момент психічного буття людини, передумовою і водночас умовою розгортання психічного буття як такого – від психофізіологічного стану організму до все більш високих і значущих відображень особистісного буття людини” [26; 97-98].

Особистісне буття людини, а значить і її свідомості визначається смислами. Джерелом смислів як особистісного утворення є персоналізовані, тобто присвоєні, трансформовані, селектовані та індивідуалізовані у процесі особистісних переживань стосунки. Утворені смисли самі стають джерелом особистісних і трансперсональних переживань, які й визначають особистісно неповторний, унікальний спосіб буття “Я” у всіх його проявах.

Умовами смислогенезу є персоналізація, тобто процес появи й розростання суб’єктності “Я”, а також зростання особистісної самосвідомості та відповідних їм засобів вираження. Смислогенез є центральним вершинним моментом існування особистості, є ознакою особистості як персоналізованого індивіда. Особистісне зростання відбувається перш за все за рахунок розвитку суб’єктності “Я”, прийняття “Я-концепції”, здійснення рефлексії “Я” та катарсичного переживання [26].

Розвиток суб’єктності “Я” включає рівні інтернальності, довільності власних переживань, незалежності у соціальних та міжособистісних стосунках та здатності до самовизначення.

Концепція О.Ф. Бондаренка синтезувала у собі поведінковий, когнітивний та екзистенціально-гуманістичний напрямки сучасної психології особистості. Особистісні трансформації у поведінковому аспекті проявляються у типологічних реакціях та паттернах поведінки, емоційній лабільності; у когнітивному – це зміни структури особистісної свідомості; в особистісно-екзистенціальному – смислоутворення та персоналізація.

Останній, глибинний рівень трансформації особистості носить, як правило, непередбачуваний характер і прямо пов'язаний, на думку В.С. Братуся, з духовною, “морально-ціннісною площиною розвитку особистості” [31; 251]. Це, за висловом О.Ф. Бондаренка, “трансраціональна персоналізація”, яка є “не просто заглибленням у самобуття і не просто усвідомленням самобуття, а заглиблення у самобуття як цінність і відкриття для себе цінності самобуття” [26; 141].

Така точка зору співвідноситься з поглядами С.Л. Франка, який стверджує, що “вища, духовна самість” і конститує те, що ми називаємо особистістю. Особистість є самість, як вона стоїть пере лицем вищих, духовних, об’єктивно-значущих сил і разом з тим проникнута ними і їх представляє, початок надприродного буття, як воно проявляється у самому безпосередньому самобутті [198; 409].

На глибинному рівні трансформації особистості відбувається віднайдення власної особистості, переживання цінності, глибини й повноти особистісного буття. Разом з тим, глибинна, сутнісна модальність і цінність смислових процесів не піддаються зовнішньому, раціональному виявленню. “Будь-яка особистість, будь-яка духовна істота є таємницею лише у тому розумінні, що ми не можемо вичерпати конкретний склад особистості ніяким логічним аналізом, ніяким комплексом абстрактних ознак, але й в тому розумінні, що сам рід її реальності в його загальній сутності є чудом, яке перевершує всі наші поняття” [198; 411-412].

Особистісні зміни як результат нового символічного досвіду “проживаються, рефлексуються, осмислюються і закріплюються в свідомості як структури досвіду” [26; 142]. Причому, досвіду, який особистість могла знайти раціонально, але який не входив у її особистісне буття, в життя конкретної особистості. Цей екзистенціальний досвід персоналізується, засвоюється, проживається особистістю на рівнях нормативного смислу, мотиваційно-соціокультурних смислів і стосунків, а також глибинно-екзистенціальних смислів, які визначаються безпосереднім особистісним ставленням до вищих



для даного “Я” цінностей його буття у світі. Цей рівень і є, на думку О.Ф.Бондаренка, вищим рівнем персоналізації “Я”, процесу становлення самим собою, проживання і усвідомлення свого “Я” як цінності [26]. С.Л. Франк називає цей рівень “трансраціональним” [198], А.В. Петровський визначає його як “простір ідеальної представленості суб”єкта в інших людях” [116; 127], а Т.Шарден як створення у собі “абсолютно оригінального центру, в якому універсум усвідомлює себе унікальним, неповторюваним чином” [182; 206].

У кожному індивідуальному випадку логіка цих змін є самобутньою і пов’язана з конкретними проблемами, переживаннями, ситуаціями, обставинами життя людини. В результаті змін особистість звільнюється від ситуацій, від залежності від них, виникає відчуття повноти буття, злиття й водночас свободи по відношенню до власного життя. Ці стійкі зміни в особистості й позначаються у термінах класичної німецької філософії як набуття суб”єктності, у термінах практичної психології, як уже розглядалось, як “інтеграція” (З. Фрейд), “індивідуація” (К. Юнг), “компенсація” (А. Адлер), “персоналізація”, “особистісне зростання” (К. Роджерс), “самоактуалізація” (А.Маслоу), “підсилення “Я” (біхевіористична орієнтація) та ін. Вони проявляються в усіх сферах життя індивіда, у тому числі і його професійній діяльності.

Рушійною силою особистісного зростання, особистісної світобудови Т.М. Титаренко вважає життєві кризи, які розділяють етапи життєвого шляху й змінюють спосіб детермінації процесів розвитку. Саме у критичній життєвій ситуації людина “постає перед необхідністю реставрації, модифікації не окремих планів, цінностей, стосунків, діяльностей, а цілого світу як такого”, а тому “життєву кризу можна розглядати як нормальне, закономірне і доцільне явище, механізм перервності у процесі особистісного розвитку, що забезпечує якісно новий рівень світобудови, можливість появи нової життєвої стратегії, конструктивнішого життєвого задуму” [164; 83]. Кризова ситуація допомагає усвідомити свій життєвий задум, дає можливість побачити власне минуле,

теперішнє й майбутнє водночас, пережити їхній нерозривний зв'язок, обумовленість одне одним [164; 85].

Конструктивною умовою особистісного зростання (воно трактується як “форма особистісного змінення, зміст якої полягає у розкритті нових можливостей особистості, обумовлених генеруванням нового “Я-образу” є, на думку П.В. Лушина, неконгруентність [83; 87].

Неконгруентність автор визначає як “призупинення актуальних переживань, коли їх суб’єкт стає перед необхідністю переоцінити основи власних дій і відповідно доповнити чи змінити уявлення про самого себе (“Я”-образ), що і є особистісне зростання” [83; 90].

Поняття конгруентності, як уже зазначалось, є основним в теорії особистісно-центрованого підходу К. Роджерса, який, як і багато його послідовників, інтерпретує неконгруентність як деструктивний феномен. П.В.Лушин, базуючись на філософії конструктивізму та теорії змін Т. Куна і І.Пригожина, доводить конструктивну роль неконгруентності в особистісному зростанні індивіда.

Виникнення неконгруентності викликається змінами умов розвитку, що проявляється у автоматичній адаптивній реакції індивіда. Ця суперечність у поведінці звертає на себе увагу суб’єкта, що й призводить до призупинення переживань й формування умов для аналізу власної поведінки та відповідного подолання неконгруентності. Таким чином, “неконгруентність відображає перехідні умови розвитку особистості і, по суті, є його призупиненням з метою корекції “Я-образу” [83; 100].

Водночас цей процес не завжди протікає так однозначно. Сам П.В. Лушин зауважує, що якщо умови змінюються радикально та несподівано, то це зумовлює призупинення у розвитку, дезінтеграцію. На шляху особистісного зростання, який ніколи не є рівномірно поступальним, виникають об’єктивні та суб’єктивні перешкоди, подолання яких саме по собі обумовлює просування вперед. Процес розвитку прокладає собі шлях через численні відхилення, зміни,

обмеження і перешкоди, які й будуть більш детально розглянуті у наступному параграфі.

### **1.3. Обмеження та перешкоди самоактуалізації особистості**

У розвитку кожного індивіда і формуванні його особистості є певні обмеження та перешкоди, які можуть бути зумовлені як природними, органічними, так і соціальними факторами. Правильна орієнтація в їх природі та виявлення можливостей усунення є важливою умовою прогнозування самоактуалізації особистості.

Є ряд чинників, що обмежують особистісне зростання з дитинства. Обмеження продиктовані, як правило, органічною неповноцінністю: ослаблені чи хворі діти центруються на собі, в них розвивається комплекс неповноцінності [194].

А. Адлер вважав також обмеженнями особистісного зростання в дитинстві розбещеність, занедбаність та знедоленість. Саме ці ситуації дитинства можуть породити ізоляцію, низький рівень соціального інтересу та розвиток некооперативного стилю життя, який базується на “нереалістичній меті особистої вищості”. Розбещеним дітям складно у силу того, що інші все вирішують за них, їм не вистачає впевненості у собі, вони мають недостатній соціальний інтерес, не здатні переживати справжні почуття. Небажані й занедбані діти, які не відчували на собі справжньої любові, не можуть розвивати її у собі, виростають холодними і жорстокими. Якщо почуття неповноцінності переважає, індивіди прагнуть до вищості над іншими, оскільки їм не вистачає впевненості у своїй здатності функціонувати ефективно й конструктивно працювати разом з іншими. В таких випадках вони застосовують психологічні захисти [194; 16-17].

Аналіз психологічної літератури свідчить, що значна частина дослідників шукає шляхи самоактуалізації особистості через виявлення та усунення

захисних механізмів [1], [13], [19], [58], [65], [89], [105], [114], [141], [156], [193], [194], [195], [196], [207], [208].

Поняття “психологічного захисту” було введено З. Фрейдом як засіб розв’язання конфлікту між свідомим і несвідомим. Основну функцію “захистів” З. Фрейд убачав у зниженні емоційної напруги, яка провокується тривогою за здійснення соціально значущих цілей, яким суперечили потяги, що йшли від “їд” [201].

На думку З. Фрейда, основна проблема душі полягає в тому, як справлятися з тривожністю. Тривожність зумовлюється очікуванням чи передбачуванним ростом напруження чи незадоволення і може розвинути у будь-якій ситуації, як реальній, так і уявній. Такими ситуаціями, що породжують тривожність, є втрата бажаного об’єкту, любові, себе, самоповаги і т.п. Загроза подібних подій породжує тривожність. Фрейд виділяє два способи зниження тривожності. Перший з них – це звернення до ситуації. В такому випадку ми вирішуємо ситуацію, проблему, долаємо перешкоди, тобто вступаємо у взаємодію з проблемою, намагаючись зняти її вплив. З. Фрейд вважає, що таким чином людина долає труднощі та можливість повторення аналогічної ситуації, а значить і перспективи виникнення тривожності у майбутньому. Другий спосіб зняття тривожності – це викривлення чи заперечення ситуації. В такому випадку наше “Его” захищає особистість від загрози за допомогою захисних механізмів [201].

Більшість психодинамічних теорій також виходять з того, що основним завданням “Я” є збереження балансу між зовнішніми (соціальними) силами, які діють на людину, і внутрішніми (несвідомими), і як тільки виникає напруга, то душа захищає себе за допомогою того чи іншого механізму (раціоналізації, ізоляції, витіснення і т.д.) Грунтовні дослідження феномену психологічного захисту були здійснені А. Фрейд [200].

Разом з тим, психологами доведено, що кожен з механізмів психологічного захисту може виконувати як позитивні функції у збереженні балансу між Воно і Зверх-Я, а значить самоактуалізації особистості, так і негативні (див. табл. 1.2)

Виділяють також:

- фіксацію як затримку на одній стороні розвитку;
- регресію як повернення при загрозі стресу на більш ранню стадію розвитку;
- перенесення неусвідомлюваних переживань у фізичну сферу, наприклад, у головний біль;
- провокаційну поведінку, що означає вести себе таким чином, щоб людина вимушена була проявити почуття, на які не здатен той, хто стимулює цю поведінку [1; 143-144].

Таблиця 1.2

Характеристика основних захисних  
механізмів особистості [1]; [79]

Назва захисного механізму	Позитивні функції	Негативні функції
Ідентифікація	Завдяки інтроекції – формуванню Зверх-Я – переймаються норми, які звільняють від конфліктів.	Зверх-Я стає внутрішнім тираном, а людина – рабом норм. Через ідентифікацію з агресором і авторитетом далі поширюється принцип: що мені роблять, те я роблю іншим.
Витіснення	Нереалізовані бажання та неприйнятні уявлення витісняються із свідомості заради спокою, що приносить миттєве звільнення.	Витіснення вимагає енергії для його підтримання. Проблема не вирішується, вона залишається і це є загрозою психічному здоров'ю.
Проекція	Можна не бачити колоди у власних очах і критикувати її в очах іншого. Можна боротися з власними помилками, нічого не роблячи при цьому з собою.	Ускладнюється самопізнання і дозрівання особистості. Неможливе об'єктивне сприймання зовнішнього світу. Проекція важко розрізняється особистістю, що позбавляє її реалістичності.
Утворення симптомів	Агресія проти самого себе – самоагресія, яка веде до защемлення власного життя та пошуку співчуття.	Симптоми стають хронічними: це повільна смерть.

Продовження табл. 1.2

Заміщення	Це більш “здоровий” захисний механізм, ніж попередній, оскільки здійснюється не на собі, а переноситься на об’єкт заміщення.	Після відреагування відчувається звільнення, а той, хто заміщує, часто страждає. Заміщення може мати соціально-негативні наслідки, а той, хто відреагував, отримує нову фрустрацію – коло замикається і бумеранг повертається до нього.
Сублімація	Енергія напруження повністю відреаговується у соціально-корисній діяльності: творчість, спорт і т.д.	Не враховуються чинники напруження. Сублімоване напруження не щезає, а тому виникає більш чи менш усвідомлений стан фрустрації.
Утворення реакцій	Маскуються наявні почуття, напруження зменшується за рахунок нових видів взаємодії.	Утворення реакцій призводить до брехливості, яка затулює людину і тих, хто її оточує.
Уникнення	Людина уникає критики і завдяки цьому і фрустрації.	Позиція спостерігача зменшує продуктивність і активність людини, у майбутньому виникають проблеми з саморегуляцією.
Раціоналізація	Підшукується обґрунтування власних дій, а істинні мотиви приховуються. Вона слугує збереженню самоповаги і самоствердження проти зовнішньої критики.	Ділове і конструктивне обговорення проблеми відхиляється, людина сама створює собі перешкоди, щоб з точки зору інших вигадати, як діяти краще.
Оглушення	Завдяки алкоголізму чи наркотикам знімаються конфлікти, фрустрації, страхи, провина, досягається відчуття сили. Це спасіння від дійсності, що викликає страх.	Залежність від алкоголю чи наркотика. Зміна органічних структур організму, хвороба.

Продовження табл. 1.2

Екранування	Відгородження від психічного перевантаження, депресивних станів, страхів, занепокоєння відбувається за короткий час. Виникає перехідне почуття спокою, стабільності, розслаблення, врівноваженості і як наслідок – задовільне тимчасове звільнення.	Симптоми щезають без усунення чинників. Це призводить до накопичення негативних переживань.
Пояснення безсиллям	“Я нічого не можу зробити – такі обставини” – таким чином людина уникає рішення проблем.	Психологічні проблеми не знімаються, а поширюються далі. З’являється загроза маніпуляцій.
Програвання ролей	Маска ролей приносить безпеку. Потреба у безпеці сильніша, ніж блокована свобода самовираження індивідуальності.	Нездатність знайти себе за запрограмованою роллю.
Скам’яніння, притуплення почуттів	Ділова маска, картина повної беземоційності і психічного спокою. Панцир на почуттях не дозволяє їм проявитися зовні і проникнути всередину. Людина орієнтована на атоматичну поведінку.	Міжособові контакти збіднюються, подавлені почуття тиснуть на тіло, м’язи.

У цілому вважається, що всі захисти, окрім сублимації, яка дійсно знімає напругу, блокують прямий прояв потреб. Будь-який з цих механізмів може бути віднайдений у здоровому індивідумі, проте їх наявність вказує, як правило, на можливі невротичні симптоми.

У більшості наявних досліджень психологічні захисні механізми представлені, як вказує Т.С.Яценко, як такі, що існують автономно. Проведені нею дослідження показали, що вони “функціонують у певній цілісній і досить динамічній системі, індивідуально неповторній для кожного суб’єкта” [208; 56].

Т.С. Яценко виділяє дві функції захистів: “з одного боку, зберегти незмінними і задовільнити інфальтильні інтереси “Я”, а з іншого – забезпечити

захист “Я” в сучасних умовах життєдіяльності суб’єкта” [208; 56]. Виходячи з цих функцій і виділяються види захистів: базові та ситуативні (периферійні).

Базові захисти акумулюють у собі весь інфантильний емоційно значущий досвід суб’єкта, пов’язаний з дитинством. Їм властива неповторність, зумовлена логікою несвідомого, яка визначає глобальні захисні установки суб’єкта. Базові захисти односторонньо здійснюють бачення ситуації “ззовні”, залишаючись невидимими для свідомості. Тому несвідоме “мудріше” за “свідоме” [208; 57].

Периферійні захисти є проміжними між базовими та об’єктивною реальністю. Всі механізми захистів, відкриті З. Фрейдом, як вважає Т.С.Яценко, відносяться до периферійних і є невичерпними через індивідуальну варіативність.

Самоактуалізація особистості є результатом гармонізації свідомого й несвідомого у поведінці суб’єкта, “збільшення сили “Я” через опанування логіки власного несвідомого і зняття тим самим суперечностей зі свідомістю” [208; 58].

За К. Юнгом, труднощі в актуалізації (індивідуації за автором) криються на кожному етапі цього процесу: спочатку це небезпека ототожнення з персоною. Якщо це відбувається – індивід прагне бути надто досконалим, ідеалізує уявлення про себе, а тому не приймає свої помилки й слабкості. Перешкоди до особистісного зростання є й на інших етапах, при зустрічі з тінню, анімою чи анімусом і чим ближче до мети, тим більше цих перешкод. На кінцевих етапах може виникнути синдром “мети особистості”, який полягає у тому, що індивід починає вірити у свою досконалість, втрачає зв’язок зі своєю сутністю, не розуміючи, що немає абсолютно мудрих, безгрішних і бездоганних людей [193].

У. Джеймс акцентує увагу на таких перешкодах як невідраговані емоції, блокування чи накопичення яких веде до емоційного захворювання. Та це не означає, підкреслює дослідник, що їх завжди треба проявляти, оскільки це може бути шкідливим. Сильні почуття краще переводити в дії [196].



Застерігав У. Джеймс і від перебільшення, оскільки будь-яка чеснота, приймаючи перебільшені форми, лише шкодить своєму хазяїнові.

Заважає актуалізації, на його думку, і нездатність зрозуміти іншого, особиста сліпота, яка є основним чинником наших неприємностей при контактах з іншими. Ми помиляємось, якщо думаємо, що знаємо, що краще для інших і чому їх варто навчати. Різновидностями цієї сліпоти є сліпота до внутрішнього бачення реальності, яка не дає нам усвідомити інтенсивність кожного моменту, нездатність проявляти почуття, відсутність почуття міри, а значить перебільшення потурання власним шкідливим звичкам, які обмежують свідомість і протистоять їх викорінюванню [193].

Незнання, невідання чинників негативної поведінки є перешкодою до особистісного зростання з точки зору Б. Скіннера. Першим кроком у такому випадку є визнання, а другим – змінення поведінки, яка підтримує невідання. Знання є першим кроком до розширення репертуару поведінкових форм [195].

Привертає увагу виділена ним така перешкода до самоактуалізації особистості як покарання. Покарання інформує людину про те, чого не слід робити, але не сповіщає, що робити. Воно не дає людині можливості навчитися тому, яка поведінка у даному випадку є найкращою. Це основна перешкода ефективному навчанню. Негативні форми поведінки не щезають, вони майже завжди повертаються замаскованими або супроводжуються іншими формами, які є лише шляхом уникнення подальшого покарання або відповіддю на початкове покарання [195].

Друга проблема покарання, якою бачить її Б. Скіннер, полягає у тому, що воно селективно заохочує того, хто карає. Батько сварить дитину, поки вона не виконає того, чого від неї чекають; виконавши те, чого від неї вимагали, дитина уникає покарання і підкріплює поведінку батька. Вчитель погрожує учневі за погану поведінку, поки той не стає уважним, учні уникають двійок і підкріплюють вчителя [195].

Таким чином, покарання не задовільняє ні того, хто карає, і не приносить користі тому, кого карають.

Ф. Перлс [146] описав чотири механізми, які є перешкодами у самоактуалізації особистості. Це – інтроекція, проекція, злиття та ретрофлексія. Засобом інтроекції ми присвоюємо стандарти, норми, способи мислення, стосунки і дії, які не привласнюються, не інтериоризуються, але індивід втрачає здатність розрізняти, що він відчуває сам, а чого хочуть інші, аби він відчував, чи що вони відчувають. Інтроекція проявляється у некритичному присвоєнні чужих переконань і установок, що заважає формуванню власної особистості. Так у дитинстві без критичного осмислення засвоюються батьківські поради та моралізування. З часом інтроекти та власні переживання розрізняти стає все важче.

Механізми проекції є протилежністю інтроекції і проявляються у тенденції перекласти на інших відповідальність за свої бажання, поведінку і т.п. Як приклад може бути наявність у людини відчуття того, що навколишній світ байдужий до неї, хоча насправді це її власне відчуження від інших.

Злиття – це відсутність почуття міри, межі, неможливість диференціювати себе та інших, ускладнення у ритмі контактів і “відходів”. Його розглядають як невротичний механізм уникнення контактів. Злиття легко виявляється по тому, що, описуючи власну поведінку, людина вживає займенник “ми” замість “я”.

Ретрофлексія проявляється у зверненості, спрямованості індивіда на себе, коли він стає водночас і об’єктом, і суб’єктом своїх дій. Буквально “ретрофлексія” означає “різкий поворот на себе”. При ретрофлексії межа між особистістю і довкіллям зміщена на “Я” і індивід починає відноситись до себе так, як він відноситься до інших людей. Енергія спрямовується, як правило, не на зміну довкілля з метою задоволення своєї потреби, а на себе, що призводить до виникнення внутрішнього конфлікту.

Ф. Перлс описує ці механізми так: “Інтроектор робить те, чого від нього хочуть інші, проектор робить іншим те, в чому сам їх звинувачує, людина, яка знаходиться в патологічному злитті зі світом, не знає, хто кому що робить, а ретрофлексуючий робить собі те, що він хотів би робити іншим [146; 148].

К. Роджерс підкреслював, що всі перешкоди у самоактуалізації особистості виникають у дитинстві. Як тільки дитина починає усвідомлювати себе, в неї виникає потреба любові та уваги до себе. Оскільки діти не відрізняють своїх дій від себе у цілому, то вони сприймають похвалу дій як похвалу себе, так як і покарання за якість дії сприймають як незадоволення собою. Вони починають діяти так, щоб отримати любов чи похвалу незалежно від того, чи є це необхідним, важливим. Таку поведінку, коли заперечуються аспекти самості, Роджерс назвав “умовою цінності”: “Коли досвід себе уникається (або, навпаки, навмисне шукається) тільки тому, що він менш (чи більш) заслуговує винагороди себе, індивід виявляється у стані умови цінності” [196; 12]. Ця умова і створює проміжок між самістю і уявленням про самість. Щоб її підтримувати, треба заперечувати щось, якість сторони в собі. І хоча потім дитина росте і розвивається, ця проблема залишається. Психологічне зростання затримується настільки, наскільки людина заперечує імпульси, які відрізняються від фальшивого уявлення про себе. Щоб підтримувати це уявлення, людина продовжує викривлювати досвід, і чим більше це викривлення, тим більше можливості помилок й створення додаткових проблем. Ситуація виявляється замкненим колом. Кожен досвід неконгруентності між самістю і реальністю збільшує вразливість, яка, у свою чергу, підсилює захисти, які створюють нові приводи для неконгруентності. Інколи захисти не спрацьовують, і людина усвідомлює різницю між своєю поведінкою і своїми уявленнями. Результатом є паніка, тривожність. Центрована на клієнті терапія, яку пропонує К. Роджерс, прагне шляхом зворотного зв’язку встановити атмосферу, при якій здорові сили в особистості знову починають домінувати.

За А. Маслоу процес самоактуалізації може бути обмежений: 1) негативним впливом минулого досвіду і виниклими в результаті звичками, які роблять нашу поведінку непродуктивною; 2) соціальними впливами і груповим тиском, який часто не відповідає нашим смакам і судженням; 3) внутрішніми захистами, які відривають нас від самих себе [212].

Шкідливі звички заважають зростанню, деструктивне оточення і ригідна авторитарна освіта легко призводять, як зазначає А. Маслоу, до непродуктивних звичок, паттернів, що базуються на дефіцієнтній орієнтації. Взагалі будь-які сильні стійкі звички заважають психологічному зростанню, оскільки зменшують гнучкість і відкритість, необхідні для найбільш продуктивної і ефективної дії у різних ситуаціях [212].

Тиск групи і соціальна пропаганда також обмежують індивідуума. Вони зменшують незалежність суджень, оскільки індивід змушений підмінювати власні смаки і судження зовнішніми соціальними стандартами. Суспільство також може нав'язувати викривлені погляди на людську природу [195].

Его-захисти також розглядаються Маслоу як внутрішні перешкоди зростанню. Перший крок у роботі з его-захистами полягає в усвідомленні їх і баченні, як вони діють. У подальшому індивід повинен прагнути звести до мінімуму викривлення, які створюють ці захисти. До вище названих традиційних захистів Маслоу добавляє ще два типи захистів: десакралізацію і “комплекс Іони”.

Десакралізація – це збіднення власного життя шляхом відмови відноситись до чого-небудь з глибокою серйозністю і заглибленням. “Комплекс Іони” – це відмова від спроб повної реалізації своїх здібностей. Як Іона прагнув уникнути відповідальності пророцтва, так і більшість людей у дійсності бояться використовувати свої здібності максимальною мірою.

Вони надають перевагу безпеці посередніх досягнень, які не вимагають великих зусиль, на відміну від цілей, які вимагають повноти власного розвитку. Це зустрічається серед студентів, які навчаються не з повною силою, не задіюючи зі всією повнотою своїх сил і талантів [196], [198], [200].

Дослідження Б.С. Братуся дозволили виділити як перешкоду у самоактуалізації інфантильну установку, яку він визначає як “установку на швидке задоволення потреб..., установку на пасивні способи захисту при зустрічах з труднощами, установку на уникнення відповідальності..., установку на низьку опосередкованість діяльності, установку задовільнятися тимчасовим,

не цілком адекватним потребі результатом діяльності” [30; 252]. Така установка призводить до деградації особистості, до стійких негативних особистісних змін.

Виділені дослідниками обмеження та перешкоди у самоактуалізації особистості можна умовно поділити на дві групи: зовнішні і внутрішні. Зовнішні перешкоди пов’язані з особливостями суспільної системи, в якій розвивається особистість, з характеристиками конкретної групи, в яку включений індивід (негативно впливає груповий тиск), цінностями сімейного виховання, яке може призвести як до розбещеності, так і занедбаності дитини. Інтеріоризація зовнішніх впливів може відбуватись по-різному, залежно від багатьох чинників і на цьому шляху можуть виникати різноманітні перешкоди, які гальмують процес самоактуалізації особистості (психологічні захисти, установки, неконгруентність, невміння проявити почуття, неправильне уявлення про себе та ін.)

Своєчасне виявлення та корекція цих перешкод, допомога особистості в її особистісному зростанні є прямим завданням практичного психолога. Необхідною умовою ефективності його роботи є власний високий рівень самоактуалізації особистості. Виявлення особливостей протікання цього процесу у майбутніх психологів-практиків та умови його актуалізації і стали предметом нашого дослідження.

### **Висновки до першого розділу**

Необхідність розвитку в Україні практичної психології ставить якісно нові вимоги до підготовки спеціаліста цього профілю, а значить і до проведення досліджень, які б давали нові експериментальні дані щодо підвищення ефективності професійного становлення майбутнього практичного психолога.

У психолого-педагогічній літературі, присвяченій цій проблемі, підкреслюється значущість у діяльності практичного психолога рівня самоактуалізації його особистості, проте спеціальних досліджень з проблеми особистісного зростання психолога-практика у процесі професійної підготовки

не виявлено, що й зумовило вибір теми дослідження. Її розв'язання вимагало аналізу робіт з проблеми самоактуалізації особистості. Результати показали наявність багатьох підходів до її розв'язання, які по суті, не протирічать один одному, а розглядають різні сторони та прояви одного і того ж складного процесу, умови та перешкоди його здійснення.

Узагальнення представлених в літературі поглядів дозволило виробити теоретичні підходи до дослідження особливостей самоактуалізації особистості майбутнього практичного психолога у процесі його професійної підготовки.

Зміст першого розділу дисертації представлено у таких публікаціях автора:

1. Долінська Ю.Г. Проблеми особистісно-професійного зростання майбутніх практичних психологів // П'яті Костюківські читання "Психологія на перетині тисячоліть". Т.1. - К.: 1998. - С. 429-438.
2. Чепелева Н.В., Долінська Ю.Г. Самоактуалізація особистості майбутнього практичного психолога у процесі психолого-професійної підготовки // Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції "Науково-методичні проблеми викладання психолого-педагогічних дисциплін в закладах вищої освіти". – Мелітополь: 1997. - С. 133-135.

## **РОЗДІЛ 2**

### **ОСОБЛИВОСТІ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

У даному розділі представлено теоретичні та методичні засади дослідження, результати експериментального вивчення усвідомлення студентами змісту особливостей самоактуалізації особистості майбутнього практичного психолога, її динаміки впродовж навчання у ВНЗ, визначення критеріїв та рівнів прояву у майбутніх практичних психологів системи освіти, а також культурних особливостей на прикладі порівняння чеських та українських студентів.

#### **2.1. Теоретичні та методичні засади дослідження**

Аналіз та узагальнення психологічної літератури з проблеми особистісного зростання дозволив нам сформулювати основні концептуальні положення щодо сутності цього процесу та його зв'язку з професійним становленням особистості.

Перш за все слід звернути увагу на розведення психологами понять “особистісні зміни” та “особистісне зростання”. Особистісні зміни можуть бути прогресивними, регресивними, чи статичними, а особистісне зростання – це завжди саморух по шляху вдосконалення, метою якого є повна самоактуалізація особистості.

Під самоактуалізацією особистості більшість дослідників розуміють здійснення індивідних та особистісних можливостей “Я” як власними зусиллями, так і засобами спільної з іншими діяльності і спілкування. Людина стає такою, якою вона себе відчуває, а це означає, що самоактуалізація особистості є атрибутом самого існування індивіда.

Процес самоактуалізації особистості слід розглядати перш за все як процес здійснення її потенційних можливостей. Принцип єдності потенційного і актуального в особистісному зростанні, розроблений у вітчизняній психології Б.Г. Ананьєвим, Т.І. Артемьєвою, С.Л. Рубінштейном, Д.Н. Узнадзе та ін., дозволяє врахувати не лише роль соціальних умов і їх реальну дію на особистість, але й потенційні характеристики (в тому числі й природні особливості) самої особистості, які ще не проявились. А. Маслоу, як уже попередньо зазначалось, надавав особливого значення вродженому потенціалу. “Принцип самоактуалізації,- писав він,- означає прагнення до самоздійснення, а точніше, тенденцію актуалізувати те, що міститься в якості потенцій. Цю тенденцію можна назвати прагненням людини стати все більше й більше тим, що вона є, стати всім, чим вона здатна стати. Самоактуалізація є ростом зсередини того, що складає сутність організму” [212].

Самоактуалізуватись – це означає стати тією людиною, якою ми можемо стати, досягти вершини нашого потенціалу. Більшість людей, за припущенням А. Маслоу, прагнуть до внутрішнього самовдосконалення, але не бачать свого потенціалу, не знають про його існування і не розуміють користі самовдосконалення.

Умовами успішної самоактуалізації особистості за А. Маслоу є:

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

Діалектика співвідношення потенційного і актуального полягає, на думку Т.І. Артемьєвої, у тому, що “набуваючи нове, людина неминуче відмовляється від чогось старого; якісно нові утворення викликають таку ж якісну перебудову старих особистісних утворень” [14; 79]. Перетворення потенційних можливостей в актуальні обумовлюється як об’єктивними умовами, так і



власною активністю і зацікавленістю особистості у здійсненні свого розвитку. “Сама по собі наявність об’єктивних умов,- пише Л.П. Буєва,- більш чи менш сприятливих для суспільного об’єкта, створює лише певні можливості розвитку, реалізуються ж ці можливості діяльними людьми, яким властива свідомість і воля, які діють згідно зі своїми прагненнями, бажаннями, пристрастями. Від адекватності відображення ними умов, можливостей і потреб суспільного розвитку, від своєчасності і правильності прийняття рішення, від міри активності й цілеспрямованості в його реалізації залежать темп, рівень і характер суспільного розвитку” [32; 46].

Самоактуалізація особистості пов’язана з безкінченим зростанням потреб людини, її здібностей, інтересів та інших властивостей особистості, з постійним розгортанням її потенційних характеристик. Ці нові властивості, потреби, здібності і т.д. формуються у процесі розгортання умов життєдіяльності, коли актуальні потреби повністю задовільнюються і виникає потреба подальшого руху, сенсу життя, прагнень, мрій, ідеалів.

Для успішної самоактуалізації необхідні:

- адекватність соціальних умов індивідуальним особливостям особистості;
- активність самої особистості, спрямована на розкриття її власних потенцій, усвідомлення та прийняття нею суспільних вимог та завдань;
- реалізація особистістю тих своїх можливостей, яким властива найвища міра ймовірності та які є для неї суттєвими [14; 81].

Безумовно, соціальна система, історичні обставини, оточення, життєві ситуації визначають прояви активності людини, але особистість може піднятися над обставинами і реалізувати свою сутність, свою “самість”. Критерієм самоактуалізації є взаємозадоволення особистості та оточення. Ефективність самоактуалізації особистості визначається не стільки зовнішніми обставинами, скільки тим, як вона усвідомлює і оцінює їх відносно себе. Останнє зумовлене знаннями, практичним досвідом, особистісними характеристиками, соціальними уміннями і т. д.

Передумови до самоактуалізації особистості закладені у самій природі людини у вигляді задатків, які у процесі формування особистісних якостей стають основою здатності до самоактуалізації. Важливою умовою самоактуалізації особистості є усвідомлення нею своїх індивідуальних особливостей, задатків, здібностей, визначення свого місця у житті, самоідентифікація та професійна ідентифікація.

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

Аналіз особистісного зростання повинен починатися з суспільно-історичних умов – суспільних можливостей розвитку особистості – і закінчуватись способами реалізації особистістю цих можливостей, перетворення їх у дійсність своєї життєдіяльності.

Спосіб побудови і реалізації особистістю себе – це “виявлення її основних життєвих ставлень” [3; 27]. Через ці ставлення відбувається її рух і розвиток, вони регулюють її прояви у діяльності, вчинках, поведінці. Ставлення особистості проявляються не лише у суб’єктивних мотивах, цілях, прагненнях та установках. Вони “характеризують її спосіб включення себе у загальний хід життя з урахуванням і об’єктивної логіки цього життя, і своїх, уже вимічених, об’єктивованих, застосованих здібностей, які отримали об’єктивну оцінку [3; 27].

Ставлення особистості – це її ціннісно-сміслові і життєво-практичні узагальнення, які й утворюють ті основні напрямки, за якими розгортається активність суб’єкта, це ті життєві цінності, згідно з якими вона організовує своє подальше життя. Основні життєві ставлення визначають водночас і внутрішній потенціал особистості, її сили і можливості, повноту і інтенсивність, поверховість і глибину життя, споглядання чи активність, непослідовність чи вірність собі. В цьому випадку особистість визначається способом здійснення свого життя, саморуком, самоактуалізацією.

С.Л. Рубінштейн підкреслював, що особистість визначається своїми ставленнями до довкілля, а її зростання – це і є визначення ставлень [145]. Міра

їх сформованості, визначеності – це міра зрілості особистості, яка не є однозначно прикріпленою до певного віку (вікові зміни особистості не є чинником виникнення певних ставлень). Ставлення особистості не просто визначають коло занять людини, професію, сім'ю, вони впливають на все її життя, на її самоздійснення, рівень самоактуалізації та стосунки зі світом і втілюються у духовних (душевних, психічних, особистісних) утвореннях.

Самоактуалізація особистості здійснюється через об'єктування нею своїх основних ставлень, через їх відтворення в діяльності, у стосунках з іншими: “Якщо суспільний “рух” людини не супроводжується її внутрішнім рухом і розвитком, то це призводить до деградації особистості, як і у тому випадку, коли весь рух зосереджується у внутрішньому житті, супроводжується абстракцією, відходом від життя реального” [3; 31].

Особистість – це “відкрите”, незавершене буття, і постійне відтворення на новому рівні цієї “відкритості”, можливості вийти за власні межі, стати “іншою особистістю”, іншим “Я” і є критерієм її розвиненості” [142; 185].

Поштовхом до внутрішньої роботи особистості над собою, до переосмислення себе, своїх позицій, свого життєвого досвіду є зустріч з іншою точкою зору на одні й ті ж обставини, події, причому точки зору рівноцінною. Багато психологів одностайні у думці про те, що особистісне зростання можливе лише в умовах діалогічного особистісного спілкування, оскільки у ньому здійснюється зустріч особистості з конкретно-практичною орієнтацією іншої людини по відношенню до неї самої, а вироблення її власного ставлення до іншої людини включає у себе розуміння її цінностей і соціально значущої особистісної позиції [142; 176].

Неоднозначним і складним є питання кінцевої мети самоактуалізації. Чотирнадцять характеристик самоактуалізованої особистості, виявлених А. Маслоу (див. розділ I) – це лише результат неформального дослідження, уявлення про те, що означає бути здоровою, повноцінною людиною з точки зору гуманістичного персонолога.

Є.О. Родіонова вважає, що “жорстокий і позаісторичний опис будь-яких особистісних якостей людини, якими вона повинна володіти, аби вважатися “розвиненою”, не може бути задовільним, оскільки немає кінцевого стану розвинутої особистості, здатної безкінченно перевищувати себе та існуючі еталони розвитку” [142; 185].

А тому більш об’єктивним та значущим показником самоактуалізації особистості вважаємо усвідомлення людиною свого суб’єктивно-оптимального життєвого шляху. Людина народжується з індивідуальним набором інтелектуальних та емоційних задатків, які поступово перетворюються у здібності, інтереси, мотиви поведінки та діяльності. Якщо людина включається саме у ту сферу діяльності, до якої у неї є задатки, то це проявляється у високій наукованості, швидкому та успішному оволодінні знаннями, уміннями і навичками. Цей гіпотетичний набір задатків позначають як “потенціал розвитку”.

Отже, суб’єктивно-оптимальним є такий життєвий шлях особистості, який повністю відповідає його потенціалу розвитку. Вибір такого шляху робить особистість щасливою, а те, що вона робить – приносить користь іншим. Саме така ситуація призводить до максимальної самоактуалізації особистості. Проте у реальному житті у момент вибору молодою людиною свого життєвого шляху, своєї професії висока ймовірність помилки, оскільки мотивом вибору можуть бути не лише здібності, а частіше обставини, прагматичні мотиви, випадковість. Окрім того, і власне здібності юнаком не завжди усвідомлюються. Звичайно, і при неправильному виборі з часом відбувається адаптація до обраної професії, проте її невідповідність потенціалу розвитку значно гальмує процес самоактуалізації особистості, що пізніше проявляється у так званому “синдромі вигорання” у професіях та “кризі середини життя”.

Кризи самоактуалізації особистості супроводжуються відчуттям “невезіння”, яке психологи пояснюють тим, що “не своя” мета не запускає роботу підсвідомого мислення і тим самим результат роботи свідомого мислення не доповнюється узагальненими даними у формі інтуїції. Обмеження

інформаційної основи рішення лише його свідомою частиною знижує адекватність планування і обумовлює тим самим невисоку успішність дій.

Показником кризи у самоактуалізації особистості є також суб’єктивне переживання втомлення, оскільки “не свої дії” не викликають інтересу, який є найбільш ефективним стимулятором працездатності. Якщо ж діяльність виконується на вольових зусиллях, то це вимагає високих енергозатрат, а тому людина стомлюється. Якщо ж навіть особистість досягає не у “своїй” діяльності успіху, то це не приносить повноцінного задоволення, оскільки відсутній рух своїм індивідуальним життєвим шляхом, а тому і не включається емоційне підкріплення.

Включення цих “індикаторів” кризи самоактуалізації особистості має глибинне особистісне значення. Вони є тим механізмом, умовами, які опосередковано підштовхують людину відмовитись від діяльності, яка не актуалізує її особистісний потенціал.

Однак, як вказує К.О. Абульханова-Славська, “проявляючись у різних напрямках, у різних якостях, особливостях і властивостях, особистість завжди зберігає себе як цілісна єдність, яка не зводиться ні до своїх окремих психічних і свідомих проявів (у тому числі і здібностей), а ні до здійснюваної нею на різних основах і напрямках діяльності. Особистість розвивається і виявляється ширшою будь-якої своєї конкретної діяльності” [2; 215].

Самоактуалізація особистості через “свою діяльність” не означає зведення діяльності до конкретної професії, а самої особистості – до дій по розв’язанню окремих професійних завдань чи ситуацій. Вона здійснюється загальними відношеннями, які знаходяться поза межами окремих часткових ситуацій. Так відбувається, на думку С.Л. Рубінштейна, перетворення ситуативних дій у категорійні, які є результатом і передумовою більш досконалих форм людської діяльності [145]. Отже, самоактуалізація особистості – це не лише здійснення себе у діяльності, але й становлення і зростання через діяльність.

Проблема професійного становлення індивіда та впливу цього процесу на самоактуалізацію особистості є для нас особливо цікавою (термін “професійний

тип особистості” було введено ще Е. Шпрангером). Цей підхід базується на тому, що виконання людьми певної діяльності, яка має суттєві загальні ознаки, призводить до формування у них подібних рис особистості, які зумовлені професійними вимогами до психологічних і психофізіологічних особливостей індивіда.

Традиційний підхід до проблеми становлення професіонала базується на розгляді індивіда як системи, яка має набір психічних якостей, характеристик і психофізіологічних функцій, які й забезпечують нормальне пристосування до вимог спеціальності. При цьому практично не враховується вплив на успішність професійного становлення таких якостей особистості як мотиви, установки, ціннісні орієнтації та ін. Основний акцент дослідники роблять на адаптації особистості до вимог професії, на відповідності професіонала заданому зразку, на виробленні ним професійно-значущих якостей. Цей процес позначають як ідентифікацію особистості з професією, тобто таке з’єднання життя людини на певному етапі оволодіння спеціальністю з його діяльністю, при якому набуті ним типові риси починають проявлятися у всіх інших сферах його життєдіяльності і визначають ставлення до діяльності. Людина залишається професіоналом у всіх сферах свого позапрофесійного життя [15], [25], [56], [109], [160], що сучасні психологи позначають як “професійну деформацію особистості”. “Професійна ідентифікація означає,- пише Г.Д.Суходубова, - що особистість визначає себе у змісті і структурі практичної діяльності, ототожнюється з нею” [160; 42]. При такому підході поза увагою залишається процес всебічного формування особистості, розгортання його можливостей, потенцій, здібностей, розкриття ним своєї індивідуальності, самовираження та самоактуалізація, тоді як саме цей аспект досліджень є особливо значущим для реалізації особистісно-орієнтованої парадигми сучасної як загальної, так і професійної освіти.

Дослідження Е.М. Борисової, побудовані на психологічному аналізі індивідуальних професійних біографій, показали, що важливим моментом професіоналізації особистості є розвиток і стабілізація професійних мотивів. У

процесі оволодіння професією відбувається “перебудова мотиваційної сфери, формуються мотиви, пов'язані з інтересом до процесу діяльності, її результатом” [27; 165].

Перебудова мотиваційного комплексу призводить до формування нових інтересів і потреб, розширює сфери діяльності суб'єкта, змінює його ставлення та стосунки з довкіллям, іншими людьми, а це прискорює процес самоактуалізації. Зміни у мотивації є результатом діяльності особистості, досягнення у ній успіху. “Досягнутий у діяльності, підкріплений суспільним визнанням і морально-матеріальними стимулами успіх, - пишуть К.М. Гуревич та К.К. Платонов, - розвиває, підсилює та закріплює позитивну мотивацію діяльності, чим стимулює подальший розвиток здібностей, а вони прокладають шлях до нових успіхів, вся ця система функціонує, як би розгортаючись на зразок спіралі” [43; 5]. Досягнення особистісного успіху в якійсь сфері призводить до зміни критеріїв оцінки нею своїх можливостей і здібностей, а підвищення впевненості у своїх можливостях призводить до розвитку нових інтересів, цінностей, установок особистості, що й виводить її на новий виток процесу самоактуалізації. І навпаки, “тривалий неуспіх, невдалі спроби справитись з невдачами негативно впливають на ставлення до професії, заважають формуванню стійкої позитивної професійної мотивації. Зниження рівня професійних домагань і самооцінки сковують ініціативу, закривають шлях до творчого пошуку, самовдосконалення” [27; 174].

Приведені дослідження говорять про важливість професійної діяльності у самоактуалізації особистості та роблять проблему самоактуалізації особистості професіонала (в нашому дослідженні майбутнього практичного психолога) надзвичайно актуальною.

Самоактуалізація особистості у процесі оволодіння діяльністю поєднує водночас як особистісне, так і професійне зростання. Ці сторони взаємопереплетені та взаємообумовлені. Специфіка самоактуалізації особистості у кожній професії обумовлена особливостями цієї професії, вимогами, які вона пред'являє до людини та їх поєднанням з індивідуальними

характеристиками особистості, що й знаходить своє вираження в індивідуальному стилі діяльності.

Ми розглядаємо самоактуалізацію особистості майбутнього практичного психолога як становлення у процесі професійної підготовки таких сторін особистості, які є першочергово необхідними для реалізації професійних завдань. Виходячи з ознак самоактуалізованої особистості А. Маслоу, такими професійно-значущими сторонами вважаємо самосприйняття, міжособистісну чутливість, цінності, пізнавальні потреби та креативність. Їх достатній розвиток обумовлює і особистісну орієнтацію та усвідомлення цінності буття (більш розгорнуту характеристику цих сторін самоактуалізації особистості ми приводимо у наступному підрозділі).

Відомо, що процес самоактуалізації особистості починається в дитинстві й триває безперервно (більш чи менш успішно) все життя. На кожному віковому етапі та у момент професійного вибору і становлення зокрема кожен знаходиться на різній точці кривої процесу самоактуалізації особистості. Це дає нам можливість припустити, що зовнішні впливи у процесі професійної підготовки (форми та методи навчання, особливості спілкування, соціокультурне середовище та ін.) опосередковуються досягнутим рівнем самоактуалізації особистості, зокрема її самоставленням, життєво-професійними цілями, цінностями, особистісною зрілістю та зумовлюють індивідуально-нерівномірний характер особистісно-професійного зростання кожного студента. Перевірка даної гіпотези і стала предметом нашого дослідження на констатуючому етапі експерименту.

Для вимірювання основних цінностей і поведінки, пов'язаних з самоактуалізацією використано "Опитувальник особистісної орієнтації" І.Шострома [216], [217] та коротку шкалу вимірювання самоактуалізації Джоунса та Крендалла [210].

РОІ являє собою опитувальник із 146 тверджень, які відносяться до 14 субшкал (2 основних шкали та 12 субшкал), зміст яких буде докладніше розглянуто у наступному параграфі. Інтерпретація включає в себе дослідження



системи показників за цими шкалами. Багатьма дослідниками доведено надійність та валідність даного теста.

Короткий індекс самоактуалізації Джоунса та Крендалла являє собою шкалу з 15 пунктів. Дана методика позитивно корелює зі всіма значеннями РОІ ( $r = + 0,67$ ), має ретестову надійність і значно легша в обробці, а тому для виявлення загального рівня самоактуалізації студентів, якщо не було необхідності в отриманні даних за окремими шкалами, ми користувались коротким індексом самоактуалізації. Всі інші використані методики для зручності представлено у відповідних параграфах.

## **2.2. Усвідомлення студентами сутності та необхідності самоактуалізації майбутнього психолога**

Як уже зазначалось, важливою умовою самоактуалізації особистості є усвідомлення нею своїх індивідуальних особливостей, задатків, можливостей, здібностей, досягнутого рівня особистісно-професійного зростання та сутності цього процесу.

Виходячи з цього, на першому етапі дослідження ми поставили своїм завданням виявлення розуміння студентами-психологами різних курсів поняття “самоактуалізація”, його специфіки відносно майбутньої професії, факторів впливу на цей процес, ролі у ньому форм, методів та засобів навчально-виховного процесу в ВНЗ, наявність ідеалу самоактуалізації та ін.

Результати опитування (див. Додаток А), яке було проведене на I, III та V курсах, показали практично однакове за змістом розуміння студентами всіх курсів поняття самоактуалізації. Відмінності стосуються в основному повноти та глибини визначення, яке пропонувалось їм при проведенні загальної психології:

- Самоактуалізація – це реалізація всіх своїх можливостей, свого потенціалу (I курс);

- це самовираження особистості, розкриття нею своїх задатків, оптимальне використання здібностей (I курс);
- процес вдосконалення особистості, який продовжується все життя і не має завершення (I курс);
- це реалізація своєї місії на Землі (I курс);
- це саморозвиток, самовдосконалення особистості (III курс);
- це досягнення особистістю гармонії (III курс);
- досягнення своїх вищих духовних цілей, шлях до свого ідеалу життя (V курс);
- тривалий процес просування людини шляхом безперервного пошуку й творчості до своїх ідеалів (V курс);
- досягнення людиною образу досконалості (V курс) і т.п.

Значна кількість студентів посилається при цьому на А. Маслоу та його розуміння самоактуалізації.

Специфіку самоактуалізації практичного психолога вони пов'язують перш за все з власним розумінням завдань майбутньої професії:

- направляти людину на "шлях істинний", навчити її допомагати собі та розуміти самого себе (I курс);
- якомога повніша допомога тим, хто цього потребує (I курс);
- практичний психолог повинен не лише актуалізувати себе як особистість, а й сприяти зростанню іншої особистості, допомогти їй самоактуалізуватись (I курс);
- сприяти розвитку інших людей (I курс);
- практичний психолог повинен мати специфічні особливості, щоб допомогти клієнтові (I курс);
- в спрямованості на іншу людину (I курс);
- психолог повинен уміти розкрити потенціал дітей (I курс) і т.п.

Таке розуміння переважає у студентів першого курсу. Поступово до третього курсу акцент в розумінні специфіки самоактуалізації особистості

практичного психолога переноситься на аналіз особистісних якостей у поєднанні з вимогами майбутньої професії:

- я думаю, що психолог повинен бути чесною, відвертою людиною, вміти не нав'язувати свою думку (III курс);
- повинен бути врівноваженим, чуйним, чесним (III курс);
- психолог повинен бути більш вимогливим до себе, ніж інші люди (III курс);
- специфіка практичного психолога в умінні аналізувати й синтезувати, у любові до дітей, у гуманності (III курс);
- самоактуалізація практичного психолога повинна бути спрямована на розвиток якостей, які потрібні в його роботі (V курс).

Третя група студентів (переважно п'ятого курсу) пов'язує специфіку самоактуалізації особистості практичного психолога з високими професійними досягненнями:

- він повинен стати хорошим спеціалістом (V курс);
- у досягненні високого професіоналізму (V курс).

Група студентів (третього та п'ятого курсів) зазначили, що процес самоактуалізації особистості і його повнота ніяк не пов'язаний з професією людини, проте, як уточнено в одній відповіді, "професія психолога може його прискорювати".

Аналіз названих студентами чинників самоактуалізації дав можливість згрупувати їх таким чином:

#### I. Зовнішні умови:

- суспільство та його цінності;
- соціальні умови життя індивіда;
- безпосереднє оточення людини;
- особливості спілкування;
- вплив батьків та вчителів.

#### II. Внутрішні умови:

- вроджені та спадкові особливості людини;

- психічний розвиток;
- потреби та цілі особистості;
- культурний рівень особистості;
- самооцінка та рівень домагань особистості;
- індивідуальні особливості: характер, здібності, можливості;
- специфіка переживань людини;
- установки особистості; - самонавчання, самовиховання.

III. Певне поєднання зовнішніх та внутрішніх умов.

IV. Реалізація себе як професіонала як фактор самоактуалізації.

V. Самоактуалізація можлива у будь-яких умовах і як така не залежить від впливу факторів.

Слід відмітити, що більшість студентів всіх курсів вказували якийсь один чинник, за виключенням однієї студентки, яка не тільки назвала кілька, але й прорангувала їх в такому порядку : “генетичний потенціал, психічний розвиток, вплив природнього середовища, вплив батьків та вчителів, вплив суспільства, внутрішній світ людини, накопичення досвіду як спеціаліста, прагнення до саморозвитку” (Світлана М., I курс).

У цілому особливих відмінностей у змісті відповідей студентів різних курсів щодо факторів впливу на процес самоактуалізації особистості не виявлено.

Аналіз відповідей на запитання “Які сторони Вашої особистості потребують, на вашу думку, вдосконалення?” та “Що заважає й допомагає процесу особистісного зростання?” показав, що студенти усвідомлюють наявність перешкод та труднощів у самоактуалізації своєї особистості та можуть виділити конкретні якості, які вимагають подальшої роботи.

Разом з тим, відповіді студентів відрізняються глибиною аналізу власного “Я”, кількістю названих якостей, що потребують вдосконалення, розумінням чинників, що перешкоджають цьому процесові, усвідомленням шляхів самоактуалізації.

Рангування якостей, що потребують вдосконалення, а також тих, що затримують і стимулюють процес самоактуалізації особистості залежно від частоти називання їх студентами представлено у табл. 2.1

Таблиця 2.1

## Особливості самоусвідомлення студентами процесу самоактуалізації

№ рангу	Сторони особистості, що вимагають вдосконалення	№ рангу	Що перешкоджає	№ рангу	Що допомагає
1.	Сила волі	1.	Лінощі	1.	Почуття відповідальності
2.	Працездатність	2.	Брак часу	2.	Сила волі
3.	Врівноваженість	3.	Відсутність сили волі	3.	Самоконтроль
4.	Комунікативні якості	4.	Побутові проблеми	4.	Знання з психології
5.	Впевненість у собі	4.	Дратівливість	5.	Тренінги
6.	Саморегуляція	5.	Невпевненість	6.	Рациональне планування часу
7.	Характер	6.	Некомунікабельність	7.	Приклад інших
8.	Формування життєвих цінностей	7.	Страх перед оцінкою інших	8.	Спостереження за поведінкою людей
9.	Відповідальність	8.	Почуття провини	9.	Самовиховання
9.	Серйозність	8.	Наївність	9.	Самовиховання
10.	Інтелект	8.	Незадіяність	10.	Медитація
10.	Пам'ять	8.	Потяг до розваг	10.	Спеціальна література
11.	Професійні якості	8.	Характер	10.	Прийоми стимулювання
11.	Самооцінка				
11.	Розкутість				

Як бачимо, палітра усвідомлюваних студентами якостей, що вимагають вдосконалення чи розвитку, багата. Перші ранги зайняли “сила волі” та “працездатність”. Це означає, що більшість студентів усвідомлюють якості, які хотіли б у собі виробити, але, окрім усвідомлення, необхідна ще й сила волі для практичного здійснення завдань самоактуалізації, а тому ця особистісна характеристика і стала для них найбільш значущою, хоча насправді за нею стоїть перелік і інших особистісних якостей. Це підтверджується і тим, що у ряду якостей, які є перешкодою до самоактуалізації студенти назвали лінощі та відсутність сили волі.

Важливо те, що студенти усвідомлюють шляхи самоактуалізації особистості. Серед них вольові якості, процеси самовиховання та саморегуляції, наслідування, а також оволодіння професійними знаннями, уміннями і навичками, використання активних методів навчання, тренінгів (останню групу назвали студенти старших курсів, які вже відчували на собі дієвість різних форм і методів професійної підготовки).

Що стосується усвідомлення впливу навчально-виховного процесу в університеті на самоактуалізацію особистості студента, то більшість студентів відповіли ствердно. Разом з тим, у деяких відповідях є уточнення, що впливають не всі предмети, а лише деякі. Як приклад приводяться тренінги, психодіагностика, психокорекція.

У поглядах студентів на роль процесу професійної підготовки у самоактуалізації особистості простежується певна динаміка: студенти першого курсу з оптимізмом дивляться в майбутнє і абсолютно всі впевнені у позитивній ролі такого впливу; студенти третього і п'ятого курсів диференціюють неоднозначність такого впливу, а дехто з випускників вважає, що навчання у вузі лише направляє, або й цілковито не впливає на процес самоактуалізації особистості.

З певної точки зору кожного студента впливають і конкретні пропозиції щодо змін у навчальних планах підготовки практичного психолога з метою самоактуалізації його особистості у процесі професійного становлення.

Причому, за змістом пропоновані зміни студентами різних курсів практично однозначні, що є, очевидно, результатом спілкування та передачі досвіду випускників молодшим товаришам.

Серед пропонованих змін перш за все варто виділити ті, що відносяться до організації навчально-виховного процесу: пропонується менша численність груп для лабораторно-практичних занять, поділ на підгрупи; як не дивно, біля 10% опитаних вважають недостатньою зайнятість у навчанні (є цікава пропозиція у вечірній час проводити платні спецкурси та спецсемінари за вибором); висловлюється також незадоволення існуючою бібліотечною системою; відсутністю достатньої кількості необхідної літератури.

Друга група пропозицій стосується змін у навчальних планах підготовки практичних психологів: пропонується ввести такі дисципліни як парапсихологію, психоаналіз, медичну та юридичну психологію. Думаємо, що зміст вказаних пропозицій пов'язаний не стільки з усвідомленням студентами ролі цих дисциплін у самоактуалізації особистості, скільки з їх професійними планами. Хоча вони отримують спеціальність практичного психолога для системи народної освіти, більша половина, як засвідчило опитування, збираються працювати в інших сферах: у психологічній консультації, у приватних фірмах, юридичними та медичними психологами, в органах управління, спортивними психологами, у центрі соціально-психологічної реабілітації, тренерами тренінгових груп та ін.

Варто звернути увагу ще на одну деталь: опитані випускники, окрім спеціальності «Практичний психолог в системі народної освіти» отримували ще й спеціальність викладача педагогіки і психології у педучилищі та вузі, проте жоден з них не виявив бажання по закінченню університету працювати на викладацькій роботі. Це свідчить про падіння престижу цієї роботи і матеріальне становище освітян нині відіграє, вочевидь, не останню роль у життєвих планах майбутніх спеціалістів.

Серед пропозицій, що стосуються навчальних планів, є також збільшення кількості лабораторно-практичних занять, тренінгів, спецсемінарів та

спецкурсів, введення практичних занять з самопізнання. В змісті самих занять пропонується проведення семінарських занять у формі дискусій та розв'язування проблемних ситуацій, підвищення рівня емоційності у проведенні занять, професіоналізму викладачів.

Студенти п'ятого курсу вважають також необхідним розширити набір практик (зокрема, пропонується практика у сімейних консультаціях), підвищити якість педагогічних практик.

Розуміння майбутніми практичними психологами суті самоактуалізації доповнюється змальованим ними ідеалом самоактуалізованої особистості, який включає такі якості як відданість справі, професіоналізм, компетентність, порядність, інтелігентність, впевненість у собі, щирість, вихованість, культуру, врівноваженість, гуманність, чесність, працелюбство, інтелект, терпимість, доброзичливість, привітність, справедливість, комунікабельність, почуття гумору, саморегуляція, духовність, високі моральні установки, внутрішня свобода.

Конкретні портрети ідеалу самоактуалізації, приведені опитуваними, виглядають так:

- добре усміхнене обличчя, незалежний погляд на речі, вміння вислуховувати співбесідника, уміння відповідати за свої вчинки (Оля К., I курс);
- впевнений у собі, такий, що має успіхи в роботі, користується повагою і матеріально забезпечений (Сергій М., III курс);
- робота приносить радість, впевнений в собі, має душевний спокій, без проблем у сім'ї (Наташа С., V курс).

Співставлення власних недоліків, які назвали анкетовані, з рисами визначеного ними ідеалу самоактуалізації свідчить про те, що він виявляється наділеним, у першу чергу, такими якостями, які прагне вдосконалити даний індивід, тобто в ідеалі самоактуалізації здебільшого проявляється «Я-ідеальне» особистості, а не ідеал самоактуалізованої людини з характеристиками, визначеними А. Маслоу та ін.



Таким чином, проведені дослідження у цілому показали усвідомлення майбутніми практичними психологами суті та значення процесу самоактуалізації особистості та специфіки цього процесу щодо майбутньої професії. Однак, за глибиною усвідомлення можна виділити три групи студентів з повним, частковим та поверховим усвідомленням значущості та необхідності самоактуалізації особистості. Як показало подальше дослідження, ці відмінності в усвідомленні співвідносяться з об'єктивними показниками самоактуалізації особистості студентів, що дало нам можливість вважати їх одним з критеріїв діагностування рівнів прояву самоактуалізації особистості майбутнього психолога. А тому, з метою уникнення повторень, більш детально відмінності у глибині усвідомлення будуть описані у наступному підрозділі при характеристиці рівнів самоактуалізації особистості майбутнього практичного психолога у процесі його професійної підготовки.

### **2.3. Динаміка самоактуалізації особистості майбутнього психолога у процесі професійної підготовки**

Рівень самоактуалізації є інтегральним критерієм оцінки рівня розвитку особистості, який може бути виміряний за допомогою модифікованого теста РОІ І. Шострома [216], [217].

Даний тест являє собою, як уже зазначалось у 2.1, запитальник з 126 пунктів, який включає в себе 14 шкал: орієнтацію у часі, підтримки, ціннісної орієнтації, гнучкості поведінки, сензитивності, спонтанності, самоповаги, самоприйняття, погляд на природу людини, синергічності, прийняття агресії, контактності, пізнавальних потреб та креативності.

Зупинимось більш детально на характеристиці вказаних шкал.

1. Шкала орієнтації у часі вимірює, наскільки правильно людина орієнтована у часі. Люди з низьким рівнем самоактуалізації неправильно зорієнтовані у часі. Вони або живуть минулим (їх мучить каяття за зроблені вчинки, спогади про нанесені образи і т.п.), або майбутнім (ставлять перед

собою ідеальні цілі, будують недосяжні плани, живуть невиправданими надіями, відчувають страх за своє життя та ін.), або ж лише сьогоднішнім днем, не зв'язуючи своє життя ні з минулим, ні з майбутнім. Самоактуалізована особистість правильно зорієнтована в часі. Вона не відкладає на завтра і не пов'язує з минулим, а живе в теперішньому часі, сприймаючи його, однак, у єдності з минулим і майбутнім.

2. Шкала підтримки, яка визначає, наскільки людина керується у житті своїми власними цілями, переконаннями, установками та принципами, і наскільки конформна, піддається впливу зовнішніх сил. Ознакою самоактуалізації є “зсередини” спрямована особистість, якій властива “внутрішня підтримка”. Така людина не піддається зовнішнім впливам, вільна у виборі, не конформна. Несамонактуалізована особистість направляється “зовні”, тобто має “зовнішню підтримку”.

Ці дві шкали є базовими шкалами особистісної орієнтації.

3. Шкала ціннісної орієнтації вимірює, наскільки людина орієнтується на цінності, які властиві самоактуалізованій особистості, керується ними чи відкидає їх.

4. Шкала гнучкості поведінки вимірює гнучкість поведінки у різних ситуаціях, здатність особистості швидко реагувати на зміну ситуації чи навпаки, її догматизм.

Разом зі шкалою ціннісних орієнтацій ця шкала утворює блок цінностей.

5. Шкала сензитивності вимірює, наскільки глибоко й тонко людина відчуває власні почуття та потреби.

6. Шкала спонтанності вимірює здатність спонтанно проявляти свої почуття. Вкупі з сензитивністю вона утворює блок почуттів.

7. Шкала самоповаги вимірює здатність людини поважати за свою силу.

8. Шкала самоприйняття показує здатність людини приймати себе наперекір слабкостям. Дві останні шкали утворюють блок самосприймання.

9. Шкала, яка визначає погляд на природу людини, тобто розуміння людської природи, мужності та жіночності. Самоактуалізована особистість бачить людей швидше хорошими, аніж поганими, легко розпізнає правду й неправду, добро і зло.

10. Шкала синергійності вимірює здатність людини до цілісного сприймання світу і людей. Самоактуалізована особистість бачить, що протилежності в природі і в житті взаємопов'язані. Людина з низьким рівнем самоактуалізації бачить в цих протиріччях невирішуваний антагонізм.

Шкала синергійності і шкала, що оцінює погляд на природу людини, утворює блок усвідомлення цілісності буття.

11. Шкала прийняття агресії вимірює здатність людини приймати свою агресивність як природню властивість. При низькому рівні самоактуалізації людина намагається приховати цю якість, відмовитись від агресії і подавити її в собі.

12. Шкала контактності вимірює здатність людини устанавлювати глибокі й тісні контакти з оточуючими. Самоактуалізована особистість може легко й швидко вступати у контакти, але її стосунки з людьми не є поверховими – вона відіграє значну роль у житті своїх друзів і близьких. Людина з низьким рівнем самоактуалізації відчуває труднощі у спілкуванні. Шкали контактності та прийняття агресії утворюють блок міжособистісної чутливості.

13. Шкала пізнавальних потреб – вимірює міру вираженості у людини прагнення до набуття знань про оточуючий світ.

14. Шкала креативності показує вираженість творчої спрямованості особистості [216], [217].

Використовуючи вказану методику, ми ставили своєю метою виявлення динаміки самоактуалізації особистості майбутніх практичних психологів у процесі їх професійної підготовки та факторів впливу на цей процес. Опитування проводилось серед тих же студентів I, III та V курсів "Практична

психологія”, I і III курсів відділення “Соціальна педагогіка і практична психологія” та I курсу відділення “Біологія і практична психологія”.

У Додатку Б.2.1 приведено, як приклад, результати обстеження однієї групи студентів I курсу. Вони свідчать, перш за все, про те, що середній рівень їх самоактуалізації знаходиться в межах норми (50 балів), проте індивідуальні показники коливаються від 34 до 66 балів. Якщо виходити з того, що стандартне відхилення від норми знаходиться в межах 10 балів, то ми бачимо, що серед студентів I курсу за нижньою межею знаходяться показники самоактуалізації у 24% досліджуваних, тоді як за верхньою (більше 60 балів) лише 4,76%.

Що стосується середніх показників самоактуалізації особистості по кожній шкалі, то ми також бачимо, що вони знаходяться в межах норми (45-55 балів), але діапазон індивідуальних відмінностей значний: від 23 до 68 балів для шкали орієнтації в часі, 31-65 балів для шкали підтримки, 22—75 балів для шкали ціннісних орієнтацій, 33-67 балів для шкали гнучкості поведінки і т.д. Приблизно така ж картина спостерігається по всіх шкалах. Практично немає жодної шкали, де б у всіх першокурсників були переважно високі, чи переважно низькі показники.

Аналіз структурних елементів самоактуалізації кожного студента дає можливість простежити деякі закономірності. Зокрема, у студентів з високими середніми показниками самоактуалізації найменша кількість балів по таких шкалах як контактність, самосприйняття, орієнтація у часі. У студентів з низькими середніми показниками самоактуалізації особистості (менше 40 балів) у всіх виявився високим (до 70 балів) показник шкали погляду на природу людини. Це підтверджує висунуту нами гіпотезу про нерівномірність процесу самоактуалізації особистості та асинхронність розвитку окремих її показників, а також вимагає індивідуального підходу при складанні програм особистісного зростання.

У студентів III курсу (див. Додаток Б.2.2) ми також зафіксували рівень самоактуалізації особистості в межах норми (середнє значення – 47 балів), але

діапазон індивідуальних відхилень тут значно менший – 23 бали проти 32 у першокурсників. До речі, за успішністю ця група також набагато однорідніша, що наштовхує на думку про наявність зв'язку між інтелектуальним розвитком та самоактуалізацією особистості, однак ця гіпотеза потребує спеціальної перевірки.

Порівняльна характеристика за окремими шкалами самоактуалізації особистості студентів I і III курсів свідчить про неоднозначність змін у цьому процесі у ході професійної підготовки: деякі шкали залишаються практично без змін, тоді як інші різко зростають чи, навпаки, знижуються.

Так, спостерігається деяке падіння базових складових самоактуалізації – орієнтації у часі та підтримки. Рутина студентського коловороту та висока зовнішня організація навчання, властива нашим вузам, змушує студента жити лише сьогоднішнім днем та проявляти конформність. Це пояснює і зниження показників блоку цінностей і, особливо, гнучкості поведінки, де спостерігається падіння з 55 балів до 48. Догматичний характер навчання, переважання пояснювально-ілюстративного характеру подачі знань не може не викликати шаблонності та стереотипності особистісних суджень та поведінки.

Блок почуттів, як бачимо, змінюється неоднозначно: сензитивність підвищується, приходять більш тонке розрізнення власних почуттів, потреб, а здатність висловлювати, проявляти свої почуття не розвивається, що проявляється у зниженні показників шкали спонтанності. Способи прояву чи передачі почуттів є одним з важливих факторів оптимізації міжособових стосунків. Якщо у стосунках між людьми виникають певні проблеми, то це відбувається не тому, що люди відчувають ті чи інші почуття, а тому, що не вміють їх адекватно передати партнерові по спілкуванню.

Психологи виділяють різні труднощі у прояві почуттів: ігнорування своїх чи чужих емоцій, небажання чи не вміння обговорювати свої актуальні емоційні переживання та взаємні почуття, а також недостатнє усвідомлення та прийняття їх. В повсякденному житті люди передають один одному свої емоції опосередковано, у вигляді риторичних запитань, заборон чи претензій, іронії та

сарказму, похвали, приписування іншим не властивих їм рис особистості. Більш відкритими способами, які дозволяють краще розуміти один одного, є називання особистісних рис, порівняння, аналіз свого фізичного стану, сповіщення про сприймання партнера по спілкуванню. Природний процес оволодіння цими прийомами, як бачимо, мало ефективний, тоді як ця сторона самоактуалізації особистості є важливою для практичних психологів, оскільки адекватний прояв почуттів, уміння показати свою готовність приймати емоційну експресію зі сторони інших, не нав'язувати оточуючим свої почуття є водночас і необхідним аспектом їх професійної підготовки. Таким чином, цей період професійного становлення вимагає підсилення роботи у плані підвищення сензитивності, спонтанності, адекватного прояву і прийняття почуттів.

За навчальними планами в цей період, з III курсу починається інтенсивна підготовка, яка дає не лише професійні знання, уміння та навички, але й сприяє виробленню адекватного "Я-образу". Цей процес не завжди безболісний, особливо якщо нові уявлення про себе значно розходяться з попередніми. Проявилось це в зниженні показників шкали самоприйняття (див. табл.2), хоча самоповага до III курсу поступово зростає.

Практично без змін порівняно з I курсом залишається блок міжособистісної чутливості, який включає в себе контактність і прийняття агресії. Це підтверджує необхідність підсилення особистісної підготовки майбутнього практичного психолога.

Та найбільшу тривогу викликає зниження у студентів III курсу пізнавальних потреб (з 52 балів до 46) та креативності (з 49 балів до 37 балів, що вже за межею норми).

З метою виявлення чинників цього факту ми ознайомили студентів III курсу з результатами дослідження та провели з ними бесіду про те, чи погоджуються вони з цим, і якщо так, то чим це пояснюють. Всі опитувані підтвердили падіння інтересу до навчання, мотивуючи це тим, що "лекції, в

основному, читаються не цікаво”, “наші очікування були зовсім іншими”, “нас не готують до практичної роботи”, “повне розчарування у всьому” і т.д.

Слід зазначити, що креативність, як пошуково-перетворювальне відношення до дійсності, яке реалізується у продуктивно-перетворювальній діяльності, може бути об’єктом формування. Деякою мірою цю проблему можуть вирішити тренінги спілкування, сензитивності, оскільки сама логіка тренінгової процедури розкриває креативність. Однак у такого роду тренінгах зазначений ефект є побічним і лише частково вирішує проблему формування креативності. Ось чому ми вважаємо необхідним проведення спеціального тренінгу креативності, у якому учасники тренінгової групи багаторазово виконують сумісну пошуково-перетворювальну діяльність (для психологів, очевидно, бажано в галузі спілкування), що полягає у постановці проблеми, пошуку іншого розв’язання з наступним конструюванням нового способу поведінки. Цей процес пошуку щоразу стає об’єктом рефлексивного дослідження для усвідомлення використаних засобів пошуку на кожному з етапів і це стає умовою розвитку креативності [86], [8], [183], [184].

Дослідження рівня самоактуалізації студентів V курсу нам дало картину того, як змінюється ситуація на заключному етапі професійної підготовки практичних психологів.

Результати показали (див. Додаток Б.2.3), що у цілому майже всі показники дещо зростають, а середній бал самоактуалізації особистості випускника вищий порівняно з першим курсом на 4% і становить 54 бали. При цьому показники всіх студентів знаходяться в межах норми (більше 40 балів). Вирівнюються показники самоактуалізації особистості і відносно III курсу.

Порівняльні дані для всіх курсів приведені у табл. 2.2. Аналіз динаміки показників самоактуалізації особистості за окремими шкалами свідчать, перш за все про те, що деякі з них протягом п’яти років практично не набули змін: орієнтація в часі, підтримка (а вони є базовими для самоактуалізації особистості), спонтанність поведінки, самоприйняття, синергійність, контактність, розвиток пізнавальних потреб та креативності, а гнучкість

поведінки навіть різко знизилась. Це свідчить, на нашу думку, про недостатню ефективність навчально-виховного процесу у вузі з точки зору формування вказаних особистісних структур.

Таблиця 2.2

Динаміка самоактуалізації особистості студентів-психологів  
у процесі професійної підготовки

№ п/п	Шкала	Блок	I курс	III курс	V курс
1.	Орієнтація в часі	Особистісна орієнтація	45	43	48
2.	Підтримка		50	46	51
3.	Ціннісні орієнтації	Цінності	48	45	60
4.	Гнучкість поведінки		55	48	50
5.	Сензитивність	Почуття	45	52	50
6.	Спонтанність		50	47	51
7.	Самоповага	Самосприймання	50	54	65
8.	Самоприйняття		55	46	57
9.	Погляд на природу людини	Усвідомлення цінності буття	55	48	68
10.	Синергійність		54	36	54
11.	Прийняття агресії	Міжособистісна чутливість	49	50	53
12.	Контактність		45	45	47
13.	Пізнавальні потреби		52	46	51
14.	Креативність		49	37	49

Проте слід відзначити і значне зростання самоактуалізації особистості завтрашніх практичних психологів за шкалами ціннісних орієнтацій та самоповаги, а також блоку усвідомлення цілісності буття, що може бути значною опорою в їх подальшій професійній діяльності.

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

Аналіз особливостей самоактуалізації особистості психолога-практика у процесі його професійної підготовки в ВНЗ дозволив виявити критерії діагностики рівнів самоактуалізації майбутнього практичного психолога:



- усвідомлення змісту самоактуалізації особистості та його важливості і специфіки у майбутній професії;
- адекватність самоусвідомлення та бачення шляхів усунення власних недоліків;
- кількісні показники самоактуалізації професійно-значущих сторін особистості практичного психолога (самосприймання, почуттєвої сфери, міжособистісної чутливості, творчої спрямованості).

За цими критеріями ми виділили та дали якісну характеристику низького, середнього та високого рівнів самоактуалізації особистості майбутнього практичного психолога в процесі професійної підготовки.

**Низький рівень.** Студенти поверхово розуміють зміст поняття самоактуалізації, не бачать його специфіки відносно своєї майбутньої професії, а значить не розуміють важливості цього процесу; нечітко усвідомлюють свої індивідуальні особливості, позитивні якості та недоліки, не бачать конкретних шляхів усунення останніх, часто називають не ті сторони особистості, які за результатами експериментального дослідження розвитку самоактуалізації особистості вимагають вдосконалення, що свідчать про неадекватність «Я-образу»; мають низькі показники самоактуалізації таких сторін особистості як самосприймання, контактність, прийняття агресії та ін., що є водночас і показниками професійної готовності практичного психолога.

**Середній рівень.** Студенти цієї групи дають визначення самоактуалізації відповідно засвоєної теорії психології, але не бачать специфіки і значення цього процесу у плані професійної підготовки, вважають його повністю спонтанним, незалежним від навчально-виховного процесу у вузі та інших факторів; їх «Я-образ» у цілому адекватний, названі ними сторони особистості, які потребують вдосконалення, мають низькі показники відповідних шкал у експериментальному дослідженні, але вони нічого не роблять у цьому напрямку, визначаючи, що заважають «лінощі» або виправдовують тим, що не вистачає часу; актуальні для практичного психолога шкали мають середні показники розвитку (в межах норми).

**Високий рівень.** Студенти на основі повного усвідомлення змісту самоактуалізації особистості, специфіки самоактуалізації практичного психолога, адекватного аналізу підструктур своєї особистості прагнуть до самовдосконалення і бачать конкретні шляхи цього процесу. Практично всі шкали самоактуалізації їх особистості мають високі показники.

Таблиця 2.3

Рівнева характеристика самоактуалізації особистості майбутнього психолога у процесі професійної підготовки (в%)

№ п/п	Рівень	Студенти		
		I курс	III курс	V курс
1.	Низький	28,6	33,4	10,5
2.	Середній	47,6	42,8	36,8
3.	Високий	23,8	23,8	52,7

Як свідчать дані табл. 2.3, співвідношення між рівнями самоактуалізації особистості студентів I і III курсів змінюється неістотно, тоді як у студентів п'ятого курсу спостерігається різке зростання високого рівня (52,7%) та зниження низького (до 10,5%). Аналіз навчального плану підготовки практичних психологів показує, що саме на IV та V курсах читаються дисципліни прикладного характеру та проводять різноманітні тренінги, що і є, на нашу думку, одним з важливих факторів зростання кількості студентів з високим рівнем самоактуалізації особистості, хоча припущення про вплив певних предметів та методів підготовки на особистісне зростання майбутнього спеціаліста вимагає більш детального вивчення.

Разом з тим, вважаємо, що зафіксований рівень зростання показників самоактуалізації особистості у студентів V курсу порівняно з попередніми, не може задовільняти, оскільки половина майже готових спеціалістів, які завтра придуть працювати психологами в систему освіти, мають високий рівень самоактуалізації особистості. Друга ж половина, яка знаходиться на низькому та середньому рівнях самоактуалізації, не може високоякісно виконувати свої обов'язки, надати своїм клієнтам напрямок і підтримку у вдосконаленні їх Я-концепції. Звідси випливає необхідність вивчення впливу різних факторів на

самоактуалізацію особистості практичного психолога та пошуку шляхів активізації цього процесу у ході професійної підготовки спеціаліста.

#### 2.4. Кроскультурне дослідження особливостей самоактуалізації особистості майбутніх психологів

З метою виявлення відмінностей, зумовлених соціокультурними умовами формування особистості, впродовж 1997-99 рр. проводилось дослідження рівня самоактуалізації особистості майбутніх практичних психологів – студентів педагогічного факультету університету Масарика м. Брно, Чеська Республіка. Ми зупинились на дослідженні чеських студентів тому, що Чехія – це, з однієї сторони, високорозвинена європейська країна з усталеними цінностями та стабільним життям, а, з другої – менталітет її жителів, як усіх слав’янських народів, близький нашому.

На першому етапі дослідження було також використано тест РОІ Е.Шострома. Узагальнені дані за всіма 14 шкалами тесту студентів України та Чехії представлені в табл. 2.4

Таблиця 2.4

Показники самоактуалізації особистості студентів України та Чехії  
(у балах)

Шкали Досліджувані	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Середні величини
	Студенти України	42	46	45	48	52	47	54	46	48	36	50	45	45	
Студенти Чехії	47	49	61	51	49	56	48	50	48	55	52	43	53	44	51
Різниця	-5	-3	-16	-3	+3	-9	+6	-4	0	-19	-2	+2	-8	+2	-5

Одержані дані свідчать (див. табл. 2.4), що рівень самоактуалізації студентів обох досліджуваних груп знаходиться в межах 46-51 балів, тобто

коливається навколо середнього рівня в 50 балів. Разом з тим, зафіксовані значні відмінності у показниках окремих шкал студентів обох груп. Діапазон коливань в оцінюванні усіх 14 шкал студентами України знаходиться у межах від 36 до 54 балів, у студентів Чехії – в межах від 43 до 61 балів.

Згідно табл. 2.4, зафіксовано значні відмінності у показниках самоактуалізації певних шкал. Зокрема, чеські студенти мають значно вищі своїх українських колег показники самоактуалізації за шкалами синергійності, цінностей, спонтанності та пізнавальних потреб. Різниця становить відповідно 16, 6, 19 та 8 балів (бралась до уваги різниця понад 5 балів). Водночас українські студенти значно вище, ніж чеські, оцінюють власний рівень самоактуалізації за шкалою 7 (самоповага) – різниця становить 6 балів.

Зупинимось на більш детальній характеристиці відмінностей у показниках самоактуалізації студентів обох країн за вказаними шкалами. Найбільші відмінності, як показано вище, виявлено у показниках шкали синергійності, тобто здатності людини до цілісного сприймання світу і людей. У табл. 2.5 у процентах подано кількість студентів, які обрали відповідне твердження.

Таблиця 2.5

Показники самоактуалізації особистості студентів за шкалою синергійності

№ п/п	Висловлювання шкали синергійності	Кількість студентів	
		Чехія	Україна
1.	Ніколи не можу з упевненістю сказати про людину – добра вона, чи зла	81	36
2.	Все, що я роблю, приносить мені, як правило, задоволення	79	54
3.	Я легко відрізняю кохання від сексуального потягу	71	39
4.	Мені інколи подобаються ті, чію поведінку я не схвалюю	50	28

Продовження табл. 2.5

5.	Мені здається, що раціональне і емоційне в людині не суперечить одне одному	37	36
6.	Моє сьогодні слабо пов'язане, на мою думку, з моїм минулим і майбутнім	33	49
7.	Захищаючи свої інтереси люди, переважно, не забувають інтересів оточуючих людей	26	8

Як видно з табл. 2.5, 81% студентів Чехії вважає, що ніколи не можна однозначно судити про людину, про її особистісні якості, сприймати переважно в чорно-білих кольорах. 50% майбутніх чеських психологів стверджують, що їм ніколи подобаються люди, чию поведінку вони не схвалюють. Серед українських студентів ці твердження вибрала значно менша кількість (відповідно 36% і 28% опитуваних). У такій позиції чеських студентів проявляється, на нашу думку, їх вища, порівняно з нами, толерантність у міжособистісному спілкуванні та обережність у встановленні контактів з іншими людьми.

Вартий уваги факт, що 79% чеських студентів, як правило, задоволені всім, що роблять, тобто життям. Неупереджений спостерігач і статистика зазначають, що в Чеській Республіці переважна більшість молоді не стурбована відсутністю фінансових засобів життя, пошуками роботи тощо. Ще більшою мірою це стосується студентів вищих навчальних закладів, котрі активно використовують своє право здобуття одночасно кількох спеціальностей на одному чи різних факультетах, можливість виїзду за кордон на стажування, працевлаштування, постійне проживання, туризм. Цьому сприяє і володіння кожним студентом двома-трьома мовами, географічне розташування Чехії у центрі Європи, давні культурні та демократичні традиції, європейський менталітет, котрий не був такою мірою, як у країнах СРСР, деформований

майже 40-річним “соціалістичним способом життя”. Українські студенти, як бачимо, менше задоволені своїм життям, своїми вчинками, поведінкою.

Як свідчать відповіді, у чеських та українських студентів співпадає точка зору щодо того, що раціональне та емоційне в людині не суперечить одне одному. Така точка зору є швидше ознакою віку, аніж культурною чи етнографічною характеристикою. Дане твердження підтримали 37% чеських студентів та 36% українських.

І найменше студенти обох груп погодились з висловлюванням “Захищаючи свої інтереси, люди, переважно, не забувають про інтереси оточуючих”. Серед чеських студентів його обрала четверта частина, а серед українців – 8%. Тут і зневіра, і розчарування, і юнацький максималізм.

Друге місце за відмінностями у самоактуалізації особистості чеських і українських студентів посідають показники третьої шкали (різниця 16 балів за табл.2.4) – шкали ціннісних орієнтацій. У табл. 2.6 подано дані про частоту вибору студентами того чи іншого висловлювання з даної шкали. Співпадаючи за багатьма висловлюваннями, шкали синергійності та ціннісних орієнтацій суттєво доповнюють одна одну.

Таблиця 2.6

Показники самоактуалізації особистості студентів за шкалою ціннісних орієнтацій

№ п/п	Зміст ціннісних орієнтацій	Кількість студентів	
		Чехія	Україна
1.	Все, що я роблю, приносить мені, як правило, задоволення	79	54
2.	Здається, я живу з відчуттям щастя	73	51
3.	Я впевнений у собі	73	26
4.	Я часто приймаю спонтанні рішення	73	75
5.	Про свої переваги думають не лише пихаті люди	69	54

Продовження табл. 2.6

6.	Я задоволений своїми спонтанними рішеннями	65	32
7.	Я не боюсь бути самим собою	68	41
8.	Я задоволений навчанням	62	54
9.	Я можу довіряти власним оцінкам	55	36
10.	Я сам прагну визначити, що добре, а що погано	55	53
11.	Я відчуваю, що маю сили поступати так, як вважаю необхідним	50	38
12.	Вважаю, що більшості людей можна довіряти	42	28
13.	Мені вдається керуватись у житті своїми почуттями і прагненнями	40	35
14.	В деяких випадках вважаю за необхідне дати людині зрозуміти, що вона мені здається не розумною і не цікавою	28	34
15.	Не хотів би поступатись своїми принципами навіть у випадку подяки від інших людей	15	37

Як бачимо, до 79% студентів-чехів, задоволених своїм життям (табл. 2.6), приєднуються 73% майбутніх чеських психологів, котрі живуть з відчуттям щастя, впевнених у собі, 69% студентів задумуються (усвідомлюють) свої переваги у певних сферах над іншими та не соромляться в цьому зізнаватись, вважають це не проявом пихатості, а почуттям власної гідності. 68% опитаних чеських студентів зазначили, що не бояться бути самими собою. Очевидно, ця позиція тісно пов'язана і з тим, що вони не бояться приймати спонтанні рішення (ствердно на це висловлювання відповіли 73%) та задоволені їх результатами (65%). Більше половини чеських студентів задоволена навчанням (62%), 55% вказують, що можуть довіряти власним оцінкам (це корелює з вищеприведеним високим процентом впевнених у собі студентів), що самі прагнуть визначити, що добре, а що погано. Половина опитаних відчуває, що

має силу поступати так, як вважає необхідним, а 40% вдається керуватись у житті власними почуттями та прагненнями.

Отже, з аналізу обох вищевказаних шкал випливає, що у орієнтації майбутніх чеських психологів переважають оптимістичні, радісні екзистенційні орієнтації та сприймання, усвідомлення ними своїх можливостей, здібностей, впевненість у житті та у собі, самостійність.

У відповідях українських студентів усі ці орієнтації проявляються значно слабше. Особливо виразні відмінності у впевненості у собі: лише 26% українських студентів зазначили в собі наявність цього відчуття. Це зумовлює і інші негативні переживання: страх бути самим собою (лише 40% майбутніх українських психологів зазначили його відсутність), незадоволення своїми спонтанними рішеннями (задоволених лише 32%), які приймаються 75% студентів.

Почуття невпевненості, невміння постійно бути вільним, розкутим, бути самим собою зумовлює те, що лише 36% опитаних довіряють власним оцінкам, а 38% відчувають, що мають у собі сили діяти так, як вважають необхідним, керуватись у житті своїми власними прагненнями та почуттями. Усвідомлення цього надміру загострює почуття власної гідності та самолюбство: 37% українських студентів вказали, що не хотіли б поступатись своїми принципами навіть у випадку подяки від інших людей та вважають необхідним давати відчуті іншим їх недоліки (34%).

Зазначаємо і той факт, що для обох досліджуваних груп характерний невисокий рівень довіри до інших людей (42% чеських студентів та 28% українських) та задоволення навчанням (відповідно 62% та 54%).

Згідно даних табл. 2.6, значні відмінності в самоактуалізації особистості українських та чеських студентів зафіксовано у показниках шкали спонтанності, різниця між якими становить 9 балів. Якісна і кількісна характеристика цієї шкали представлена у табл. 2.7.



Таблиця 2.7

Показники самоактуалізації особистості студентів за шкалою  
спонтанності

№ п/п	Показники шкали спонтанності	Кількість студентів	
		Чехія	Україна
1.	Я не вважаю за необхідне для себе уникати неприємностей	86	51
2.	Я можу, очевидно, сказати, що живу з відчуттям щастя	73	51
3.	Я часто спонтанно приймаю рішення	73	75
4.	Існує багато ситуацій, в яких я можу дозволити собі попустувати	71	65
5.	Мені інколи подобаються пікантні жарти	70	76
6.	Я ніколи не боюсь бути самим собою	68	41
7.	Я довіряю своїм рішенням, які приймаю спонтанно	65	32
8.	Нерідко важливіше висловити свої почуття, ніж обдумувати ситуацію	59	44
9.	Я завжди відчуваю в собі сили поступати так, як вважаю за потрібне, не дивлячись на наслідки	53	38
10.	Я дозволяю собі бути "білою вороною"	52	24
11.	Я часто проявляю прихильність до людини, навіть якщо не вневнений у її взаємності	44	56
12.	Люди живуть у злагоді, коли кожен прагне перш за все висловити свої почуття, а не намагаються дати задоволення один одному	36	24
13.	Я не відчуваю мук совісті, коли сержусь на тих, кого люблю	20	32
14.	В мене ніколи не виникає потреби в обґрунтуванні тих своїх дій, які я здійснюю за власним бажанням	11	26

Як свідчать дані табл. 2.7, спонтанність чеських студентів є значно вищою та проявляється у багатьох формах їх поведінки. Так, 86% чеських студентів стверджують, що не вважають за необхідне уникати неприємностей, 73% відчують себе щасливими та спонтанно приймають рішення, якими більшість з них залишаються задоволені. Конкретно це проявляється і у тому, що існує багато ситуацій, у яких чеські студенти дозволяють собі попустувати (71%), цінують гумор, не соромляться зізнатись, що їм подобаються грубуваті, пікантні жарти (70%).

Показником спонтанності поведінки є також уміння людини висловлювати свої почуття і 59% чеських студентів написали, що для них нерідко важливіше виразити свої почуття, ніж обдумувати ситуацію. Високий рівень впевненості у собі у поєднанні з вільною, розкутою поведінкою дозволяє їм відчувати свою правоту та діяти так, як вважають за потрібне, не дивлячись на наслідки (53%). Більше того, 52% дозволяють собі бути “білою вороною” – вільно проявляти свою індивідуальність та оригінальність.

Висока спонтанність у поведінці молоді Чеської Республіки пов’язана, на нашу думку, з умовами їх життя, високою культурою, ментальністю чехів, толерантністю, більш високою культурою спілкування з дитинства, відсутністю страху бути осміяним чи не прийнятим.

Українські студенти також часто спонтанно приймають рішення (75%), але значно рідше бувають ними задоволені (32%), що вже саме по собі є джерелом негативних емоцій та незадоволення собою. Звичайно, як це і властиве юнацькому вікові, вони також люблять жарти (76%), дозволяють собі попустувати (65%), та не завжди мають в собі сили діяти так, як вважають за потрібне, не дивлячись на наслідки (38%), набагато рідше дозволяють собі бути самим собою (41%) та рідше “білою вороною” (24%), адже протягом багатьох десятиліть у нашій системі виховання свідомо чи несвідомо схвалювалась поведінка, коли людина не вирізняється від інших, формувалось у дітей прагнення “бути як усі”, відчувати себе не стільки індивідуальністю, скільки членом колективу у безликій масі таких же гвинтиків – будівників “нового

суспільства”. І хоча система освіти у суверенній Україні ставить своїми завданнями на сьогоднішній день створення умов для самоактуалізації особистості кожного, його повної самореалізації, розкриття власних можливостей та здібностей, у практиці і сімейного, і суспільного виховання у всіх його ланках і формах ще збереглися ознаки авторитарного стилю керівництва, який стримує ініціативу, самостійність кожного, спонтанні, вільні форми поведінки, за які б сама особистість несла відповідальність, прояви індивідуальності.

Як свідчать дані табл. 2.4, четверте місце за різницею в самоактуалізації чеських і українських студентів займають показники шкали пізнавальних потреб (різниця складає 8 балів).

Змістовне наповнення шкали та кількісна характеристика виборів студентами обох груп кожного з висловлювань представлено у табл. 2.8.

Таблиця 2.8

Показники самоактуалізації особистості за шкалою пізнавальних потреб чеських та українських студентів (в %)

№ п/п	Показники пізнавальних потреб	Кількість студентів	
		Чехія	Україна
1.	Я ніколи не нудьгую	77	70
2.	Прагнення зрозуміти характер і почуття оточуючих є природнім для людини й тому можна випрадати нетактовність	71	73
3.	Під час канікул я надаю перевагу мандрюванню, навіть якщо воно вимагає затрат і має незручності	71	24
4.	Люди, котрі виявляють живий інтерес до всього у світі, завжди викликають у мене симпатію	61	56
5.	Дорослі ніколи не повинні стримувати допитливість дитини, навіть коли її задоволення може мати негативні наслідки	54	42

Продовження табл. 2.8

6.	Інтерес до самої себе завжди необхідний людині	50	48
7.	Зусилля і витрати у пізнанні істини варті того, оскільки вони приносять людині величезне задоволення	48	42
8.	Я постійно стежу за новинками у літературі і мистецтві	46	42
9.	Людина має прагнути займатись лише тим, що її цікавить	39	28
10.	Мені здається, що заглиблення у вузьку спеціалізацію є необхідним для справжнього вченого	34	36
11.	Мені здається, що кожна людина повинна мати уявлення про основні закони фізики	28	20

Аналіз даних, представлених у табл. 2.8, виявляє вікові, соціальні та індивідуальні відмінності у розвитку пізнавальних потреб майбутніх психологів Чехії та України. Вікові особливості студентів обох країн проявляються, на нашу думку, у тому, що вони ніколи не нудьгують, адже в юнацькому віці джерелом насолоди життя є саме життя, спілкування, плани на майбутнє, і, здебільшого це не залежить від рівня забезпеченості та об'єктивного насичення дозвілля. Це зумовлює і симпатію до людей, які мають інтерес до всього, оскільки з ними цікавіше спілкуватися.

Загальний рівень розвитку пізнавальних потреб в українських студентів, як бачимо, на 8 балів нижчий, ніж у чеських. Це помітно і у менш вираженому інтересі до самих себе, прагненні займатись лише тим, що їх цікавить. Соціальна нерівність, нижча матеріальна забезпеченість українських студентів також впливає на розвиток пізнавальних потреб, зокрема, таких як захоплення туризмом, мандрування, пізнання світу. Лише 24% українських студентів зазначили, що надають цьому перевагу під час канікул проти 71% чехів. Звичайно, ця кількість відображає не наявність чи відсутність потреби, а низькі

матеріальні можливості наших студентів та труднощі виїзду за кордон, на відміну від чехів.

Дещо відрізняються погляди майбутніх психологів Чехії і України і на виховання дітей: якщо серед чеських студентів 54% вважають, що дорослі ніколи не повинні стримувати допитливість дитини, навіть коли її задоволення може мати негативні наслідки, то українські студенти більше схильні все ж до контролю дітей з врахуванням наслідків їх допитливості, в чому, на наш погляд, також проявляється неусвідомлювана схильність до авторитарного стилю спілкування.

Дані табл. 2.4 свідчать також про те, що найбільш помітні відмінності у показниках самоактуалізації особистості на користь українських студентів зафіксовано лише за шкалою самоповаги (шкала №7 – 6 балів), що представлено більш детально у табл. 2.9.

Таблиця 2.9

Показники самоактуалізації особистості студентів  
за шкалою самоповаги (в %)

№ п/п	Показники самоповаги	Кількість студентів	
		Чехія	Україна
1.	Я впевнений у собі	73	26
2.	Мені здається, що кожен може прожити життя так, як хоче	64	72
3.	Не лише амбіційні люди задумуються над своїми перевагами	61	70
4.	Я завжди можу покластись на свої здібності та зорієнтуватись у ситуації	42	54
5.	Я подобаюсь собі	41	44
6.	Здебільшого я не хвилююсь, коли не вдається досягти досконалості у тому, що я роблю	17	52

Як бачимо, хоча середній рівень вираженості цих шкал відрізняється лише в 6 балів, відмінності у ставленні до окремих сторін самоповаги значні. Найбільша різниця зафіксована у впевненості студентів в собі, про що вже згадувалось попередньо, оскільки це твердження відноситься до кількох шкал одночасно. В українських студентів вона відзначена лише 26%, тоді як у чехів – 73%. Зате всі інші показники вищі в українських студентів: 72% впевнені, що кожен може прожити життя так, як хоче, 54% покладаються на свої здібності, 53%, не дивлячись на невпевненість, все ж подобаються собі і 52% не хвилюються, якщо не вдається у чомусь досягти досконалості. Вищу самоповагу українського студентства ми пояснюємо як особливостями нашої ментальності, вираженою “гоноровістю”, так і недостатнім знанням самих себе, низьким самоаналізом, що проявилось у показниках шкали самопізнання.

Серед чеських студентів дещо нижчий рівень самоповаги пояснюється тим, що чеська молодь порівнює себе, своє життя та досягнення не з низьким рівнем розвитку країн та молоді східноєвропейських держав, у тому числі й України, а зі стандартами Західної Європи та Америки, корті, звісно, ще вищі, ніж у Чеській Республіці. Традиційна стриманість, культура, високий самоаналіз і самоконтроль, обережність, передбачливість у спілкуванні і житті, більша “закритість” психіки для зовнішнього спостерігача, ніж в Україні, підвищена вимогливість до своєї особистості та діяльності, більша самостійність і зумовлюють, на наш погляд, виявлені відмінності.

Таким чином, проведене кроскультурне дослідження особливостей самоактуалізації особистості студентів – майбутніх психологів різних країн показало приблизно однаковий рівень самоактуалізації особистості, який знаходиться в межах норми. Разом з тим, у вираженості окремих показників самоактуалізації зафіксовано певні відмінності. Зокрема, чеські студенти показали вищий рівень синергійності, тобто здатності людини до цілісного сприймання світу і людей, толерантність у спілкуванні та поміркованість у встановленні контактів, задоволеність життям, впевненість у собі. У чеських студентів яскравіше виражені також екзистенційні цінності, спонтанність у

поведінці, прояв власної свободи, відсутність страху бути самим собою, виражати свою індивідуальність та відстоювати точку зору, вміння довіряти власним почуттям та проявляти їх у спілкуванні з іншими. Їм притаманні більш широкі пізнавальні потреби, які формуються під впливом усвідомлення можливості їх задоволення (сфера мистецтва, туризм).

В українських студентів вищі показники самоповаги, а у проблемах, пов'язаних з вихованням та проявом індивідуальності особистості відчутний вплив авторитарної системи суспільства та переважаючого в ньому стилю спілкування.

В інших напрямках самоактуалізації особистості значних відмінностей не виявлено, що дає підстави для висновку про те, що процес самоактуалізації особистості зумовлюється не стільки національними, культурологічними чи соціальними факторами, скільки є результатом самоздійснення особистості, реалізації власного природного потенціалу.

### **Висновки до другого розділу**

Специфіка діяльності практичного психолога дозволяє розглядати самоактуалізацію його особистості як двобічний процес здійснення індивідом, з одного боку, себе у діяльності, а з другого – становлення і зростання через цю діяльність. Він здійснюється через об'єктивування особистістю своїх основних ставлень, через відтворення їх у спільній суб'єкт-суб'єктній діяльності і спілкуванні з клієнтом. В результаті такої взаємодії відбувається перетворення потенційних можливостей особистості кожного в актуальні, а успішність цього процесу забезпечується активністю, глибиною та адекватністю самоусвідомлення та наявністю мотивації досягнення його учасників.

Критеріями діагностики рівнів самоактуалізації особистості практичного психолога (високого, середнього і низького) є усвідомлення змісту цього процесу та його важливості і специфіки у майбутній професії; адекватність самоусвідомлення та бачення шляхів самовдосконалення; кількісні показники

самоактуалізації професійно-значущих сторін особистості психолога-практика (цінностей, самосприймання, почуттєвої сфери та міжособистісної чутливості).

До закінчення університету кількість студентів з високим рівнем самоактуалізації особистості зростає вдвічі і дорівнює близько половини випускників, однак таку динаміку не можна вважати задовільною з огляду якості підготовки спеціаліста.

Майбутні практичні психологи країн з різними соціокультурними, матеріальними, життєвими умовами та формами і методами професійної підготовки мало відрізняються за рівнями самоактуалізації особистості. Означені фактори зумовлюють відмінності лише у показниках окремих шкал.

Це дозволяє висловити припущення про те, що процес самоактуалізації особистості практичного психолога зумовлюється більшою мірою внутрішніми умовами, аніж зовнішніми, зокрема, його психологічною зрілістю, самоставленням, змістом життєво-професійних цілей та ін. Превірка цього припущення і стала предметом наших подальших досліджень.

Матеріали II розділу дисертації знайшли відображення в таких публікаціях:

1. Долінська Ю.Г. Особливості усвідомлення майбутніми психологами значення самоактуалізації особистості як умови ефективності своєї діяльності // Психологія: Зб. наук. пр. - Вип.2. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 1998. - С. 113-120.
2. Долінська Ю.Г. Порівняльна характеристика особливостей самоактуалізації особистості майбутніх психологів України та Чеської Республіки // Психологія: Зб. наук. пр. - Вип. 3. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 1998. - С. 53-60.
3. Долінська Ю.Г. Спосіб життя в оцінці молоді різних країн // Матеріали Міжнародної конф. «Проблеми виховання дітей і молоді до здорового способу життя в європейських країнах» (чеською мовою). – Брно: 1997. - С. 78-82.



4. Долінська Ю.Г. Особливості самоусвідомлення майбутніх психологів-практиків // Матеріали ювілейної науково-практичної конф. до 100-річчя від дня народження П.Р.Чамати «Психологія самосвідомості: історія, сучасний стан та перспективи дослідження». - К.: 1999. - С. 36-37.

### РОЗДІЛ 3

## ПСИХОЛОГІЧНІ ПОКАЗНИКИ ТА ШЛЯХИ СТИМУЛЮВАННЯ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

У даному розділі представлено результати експериментального вивчення зв'язку процесу самоактуалізації особистості майбутнього психолога з іншими психологічними характеристиками, зокрема особистісною зрілістю студента та характером його життєво-професійних цілей, а також обґрунтовуються можливості оптимізації самоактуалізації професійно-значущих сторін особистості майбутнього практичного психолога шляхом оволодіння студентами здатністю до самоуправління у життєвих та професійно-значущих ситуаціях.

### 3.1. Особистісна зрілість студента-психолога як показник самоактуалізації

Завданням цього етапу нашого дослідження була перевірка робочого припущення про зв'язок самоактуалізації особистості майбутнього психолога-практика з іншими параметрами особистості, поведінки чи діяльності у процесі його професійної підготовки та виявлення соціально-психологічних і педагогічних факторів впливу на цей процес.

У психологічних дослідженнях є дані про позитивну кореляцію самоактуалізації особистості з академічною успішністю студентів [214], [215].

Кореляційний аналіз між показниками саморегуляції особистості студентів та середнім балом успішності (за результатами останньої екзаменаційної сесії) за формулою Браве-Пірсона

$$V = \frac{(XY) - n\bar{X}\bar{Y}}{(n-1)S_x S_y}$$

показав наявність певної залежності цих змінних: 0,41 для студентів першого курсу; 0,46 для третього курсу та 0,48 для п'ятого курсу (в гуманітарних науках кореляція вважається сильною, якщо її коефіцієнт вищий 0,60).

Звичайно, екзаменаційні оцінки відображають певною мірою інтелектуальні можливості студентів та їх рівень з того чи іншого предмета, проте для надійності показників необхідним було б введення JQ кожного студента та виявлення його зв'язків з самоактуалізацією особистості майбутнього практичного психолога. Проте, оскільки у літературі є надійні дані про такі зв'язки, і виявлення їх не було нашим безпосереднім завданням, то ми обмежимось отриманими показниками та констатацією факту про наявність позитивної кореляції між академічною успішністю майбутніх практичних психологів та індексом самоактуалізації їх особистості.

В якості інших характеристик, які можуть, за нашим припущенням, стимулювати чи гальмувати процес самоактуалізації особистості ми розглянули особистісну зрілість майбутнього практичного психолога, характер його установок на себе та зміст життєвих цілей.

Особистісна зрілість – це, як відомо, якість, яка визначається, перш за все, віком людини аналогічно фізичній зрілості. Стосовно особистості мова йде про засвоєння моральних норм, принципів міжособистісного спілкування, поведінки у колективі і т.д.

Разом з тим, особистісна зрілість не є функцією лише віку, результатом дорослішання. Вона визначається і тими конкретними умовами, в яких формується і з якими вступає у взаємодію особистість. А тому є приклади як ранньої зрілості, так і дорослої інфантильності. Можна гіпотетично стверджувати, що в особистісній зрілості відображається рівень самоактуалізації особистості, а успішність процесу самоактуалізації особистості визначається особистісною зрілістю. Тобто ми виходили з припущення, що ці процеси органічно взаємопов'язані та обумовлюють один одного.

Особливості особистісної зрілості майбутніх практичних психологів ми виявили за допомогою “Теста-опитувальника особистісної зрілості” Ю.З.Гільбуха [40], який дозволяє охарактеризувати особистісну зрілість за чотирма рівнями: дуже високий, високий, задовільний та незадовільний.

Окрім того, користуючись тими ж рівнями можна оцінити особистісну зрілість за окремими її аспектами. З цією метою 33 запитання, що складають опитувальник теста, розподілено за такими шкалами: 1) мотивація досягнення; 2) ставлення до свого Я (Я-концепція); 3) почуття громадянського обов’язку; 4) життєва установка; 5) здатність до психологічної близькості з іншими людьми.

Результати дослідження показали, перш за все, тісний зв’язок між рівнем самоактуалізації особистості студентів та загальною особистісною зрілістю.

(У табл. 3.1 приведено кількісні дані експериментальної групи, з яких чітко видно цю залежність).

Таблиця 3.1

## Особливості особистісної зрілості майбутніх практичних психологів

№ п/п	Досліджувані	Індекс самоактуалізації	Рівень особистісної зрілості	Шкали особистісної зрілості				
				1	2	3	4	5
1.	К.А.	40	22	13	6	10	10	1
2.	М.С.	46	39	15	12	9	10	9
3.	К.М.	59	57	22	30	8	16	8
4.	Ф.В.	54	48	19	22	3	19	10
5.	Б.Н.	52	42	13	19	9	11	12
6.	П.О.	40	21	8	11	2	17	12
7.	С.А.	54	48	21	12	9	24	15
8.	Б.Я.	53	49	12	16	1	9	0
9.	Л.Р.	52	47	18	17	5	4	3
10.	М.Т.	57	56	21	22	9	19	9
11.	М.О.	52	41	19	12	-1	11	5
12.	Н.Н.	36	19	14	13	7	15	9
13.	Щ.Г.	42	36	19	7	6	10	1

Продовження таблиці 3.1

14.	Ф.О.	54	51	20	14	-3	4	3
15.	І.Ю.	49	36	12	15	9	9	0
16.	В.Л.	54	50	19	24	1	17	6
17.	І.К.	46	32	16	8	-2	11	5
18.	К.М.	38	22	13	17	7	16	12
19.	Д.Я.	52	48	20	13	2	17	12
20.	К.А.	66	62	21	28	13	24	10
21.	К.Л.	47	40	18	14	3	12	8
22.	К.А.	50	43	18	11	1	10	4
23.	Д.Ю.	62	59	20	27	12	23	8
24.	А.С.	58	58	21	30	8	15	6

Рівневі оцінки особистісної зрілості:

(+99) – (+75) – дуже високий рівень

(+74) - (+50) – високий

(+49) – (+25) – задовільний

менше (+25) – незадовільний

Як бачимо, практично у всіх досліджуваних, більш високому індексу самоактуалізації відповідає вищий рівень особистісної зрілості і навпаки.

У цілому ніхто зі студентів не показав дуже високого рівня особистісної зрілості. Відповіді засвідчили високий, задовільний та незадовільний рівні. Узагальнення даних результатів опитування на 1, 3 та 5-х курсах показало такий розподіл студентів за вказаними рівнями:

Таблиця 3.2

Рівнева характеристика особистісної зрілості майбутніх практичних психологів у процесі підготовки

Рівень	1 курс	3 курс	5 курс
Дуже високий	-	-	-
Високий	23,8	33,3	57,1
Задовільний	57,2	52,4	33,3
Незадовільний	19	14,3	9,6

Загальна тенденція у процесі професійної підготовки свідчить про підвищення психологічної зрілості, що ще раз підтверджує зв'язок з самоактуалізацією особистості.

Нас цікавили також особливості розвитку окремих аспектів особистісної зрілості.

1. Мотивація досягнення, яку дозволяє виявити опитувальник, являє собою загальну спрямованість діяльності індивіда на значущі життєві цілі, прагнення до максимально повної самореалізації, самостійність, ініціативність, прагнення до лідерства, досягнення високих результатів в діяльності. У ряді досліджень (В.Г. Леонтьєв, А.К. Маркова, М.І. Ніколюкіна, Ю.М. Орлов, Р.І.Спентор, Л.М. Яворівська) мотивація досягнення визначається як система самооцінки особистості і склад її функціональних елементів: а) перцептивна готовність до розпізнавання існуючого і очікуваного рівня виконання діяльності; наявність перцептивних еталонів успіху у різних видах діяльності людини; б) передбачення радості від задоволення потреби шляхом реінтеграції (відновлення) переживань, пов'язаних у минулому з досягненням успіху; в) нешаблонні засоби досягнення успіху, в яких знаходить самовираження індивідуальності; її індивідуальна стратегія успіху; г) включення образів досягнення в Я-концепцію. Спеціальне дослідження, присвячене виявленню особливостей розвитку мотивації досягнення особистості психолога-практика у процесі професійної підготовки [188], [189], показало, що мотивація досягнення пронизує усі структури особистості практикуючого психолога. Л.П. Шумакова розглядає мотивацію досягнення практикуючого психолога як систему її самооцінок у зв'язку з вагомими компонентами професійної діяльності психолога-практика: фізичним і психічним станом, інтелектом, гуманістичною спрямованістю, особливостями соціально-перцептивної підструктури та психологічною перцепцією, світоглядною позицією та життєвим досвідом особистості, тобто у контексті системного підходу до засобу зв'язку суб'єкта діяльності і умов діяльності [188; 20]. Розвиток мотивації досягнення практикуючого психолога

відбувається, як показало дослідження Л.П. Шумакової, у результаті формування інтенціональності дій практичного психолога при виникненні відчуття причетності до значущої професійної групи за допомогою модульно-розвивальної системи навчання.

Аналіз наявних досліджень з проблеми мотивації досягнення та її формування у майбутніх практичних психологів зумовлюють припущення про позитивну кореляцію цього аспекту особистісної зрілості з індексом самоактуалізації особистості майбутнього фахівця.

У табл. 3.1. приведені кількісні показники такого рівня (див. графу “Індекс самоактуалізації” та першу шкалу особистісної зрілості). Як бачимо, більш високому індексу самоактуалізації відповідає, як правило, вищий рівень мотивації досягнення.

Рівневі оцінки шкали мотивації досягнення:

(+33) – (+24) – дуже високий рівень

(+23) – (+15) – високий

(+14) – (+7) – задовільний

менше (+7) – незадовільний

Кількісний аналіз результатів дослідження показав у цілому високий рівень розвитку мотивації досягнення (2/3 від числа опитаних), який тримається продовж всього періоду навчання. Лише третина студентів показала задовільний рівень мотивації досягнення. Дуже високий та незадовільний рівні не виявлені. Причому, як свідчить аналіз, високий рівень мотивації досягнення властивий всім студентам з високим індексом самоактуалізації (більше 55 балів) та більшій кількості з середнім. Студенти з низьким індексом самоактуалізації мають задовільний рівень мотивації досягнення. Все це є показниками позитивної кореляції між цими стандартизованими параметрами.

2. Друга шкала особистісної зрілості – це “ставлення до свого Я (Я-концепція)”. Ця шкала оцінює особистість людини за такими параметрами зрілості як впевненість у своїх можливостях, задоволення своїми здібностями, темпераментом і характером, своїми знаннями, уміннями і навичками.

Водночас цей аспект виявляє такий суттєвий параметр поведінки як адекватна самооцінка, висока вимогливість до себе, відсутність самозадоволення, скромність, повагу до інших.

Рівневі оцінки шкали ставлення до власного “Я” (Я-концепція):

(+54) – (+42) – дуже високий рівень;

(+41) – (+30) – високий;

(+29) – (+20) – задовільний;

менше (+20) – незадовільний.

Аналіз отриманих даних свідчить у цілому про переживання негативного ставлення майбутніх практичних психологів до свого “Я”. Незадовільний рівень виявлено у 76,2% опитаних першокурсників, задовільний – у 19%, і лише 4,8% показали високий рівень. І хоча загальна тенденція між індексом самоактуалізації та рівнем ставлення до себе зберігається, у цілому така негативна “Я-концепція” майбутніх практичних психологів є тривожним симптомом, оскільки може виступати суттєвою перешкодою, гальмівним фактором у самоактуалізації особистості майбутнього спеціаліста.

Опитування студентів випускного курсу показало незначні зрушення у цьому співвідношенні (див. табл.3.3.): більше половини випускників засвідчили негативне ставлення до свого “Я”.

Таблиця 3.3

Ставлення до свого “Я” майбутніх практичних психологів

Курс	Рівні		
	Високий	Задовільний	Незадовільний
1	4,8	19	76,2
5	9,6	33,2	52,2

Отримані дані обумовили необхідність більш глибокого виявлення особливостей самосприйняття та самоставлення до власного “Я”. З цією метою було проведено емпіричне дослідження установок особистості на себе за допомогою методики “Self-attitudes test” М. Куна і Т.Макпартленда [211]. Автори виходять з того, що “Особистісне Я” являє собою набір установок на



себе (Self-attitudes), що відповідає поглядам Міда на себе як на об'єкт, який у більшості випадків відповідає іншим об'єктам та його уявленню про об'єкт як про план дій (тобто установці).

При опитуванні студентам пропонувався листок паперу з інструкцією: «Нижче на сторінці Ви бачите 20 пронумерованих пустих рядків. Напишіть на кожному з них відповідь на просте запитання «Хто Я?» Напишіть просто 20 різних відповідей на це запитання. Відповідайте так, нібито Ви відповідаєте самому собі, а не комусь іншому. Розміщуйте відповіді в тому порядку, в якому вони приходять Вам в голову. Не турбуйтеся про логіку їх розміщення чи важливість. Пишіть швидко, оскільки Ваш час обмежений».

Обробка відповідей здійснювалась методом контент-аналіза. Усі відповіді було згруповано за двома категоріями: суб'єктивна чи об'єктивна. Ці змістовні категорії розрізняють, з одного боку, віднесення себе до групи чи класу, чії межі та умови членства знають усі, тобто конвенціональне, об'єктивне називання, а з іншого боку, характеристики себе, пов'язані з групами, класами, рисами, станами чи якимись іншими моментами, які для їх виявлення вимагають чи то вказівки самого респондента, чи для цього необхідно співвіднести його з іншими людьми, тобто суб'єктивна характеристика. Прикладами першої є такі характеристики себе як “студент”, “дівчина”, “дочка”, “майбутній психолог”, тобто те, що відноситься до об'єктивно визначених статусів і класів. Прикладами суб'єктивних категорій є поняття “хороший студент”, “красива”, “ледача”, “маленького росту” і т.п.

У психологічній літературі є вказівки на те, що у тих, хто при відповідях на тест використовує дуже мало чи зовсім не використовує об'єктивних характеристик, є симптоми емоційних розладів.

Запитання “Хто Я?” є саме таким, яке логічно повинно пов'язуватись з тим, з чим себе ідентифікує індивід, тобто з тим соціальним статусом і з тими якостями, які, на його думку, з цим пов'язуються. Прохання писати так, “ніби Ви пишете самому собі” спрямоване на виявлення його загальних установок на самого себе, а не окремих специфічних установок, які можуть бути пов'язані з

ситуацією дослідження чи впливом експериментатора. Вимога методики дати саме 20 характеристик, пов'язаних з уявленням про власну ідентичність, пояснюється тим, що природа індивідуальних статусів є складною і багатоаспектною.

Розподіл відповідей на об'єктивну та суб'єктивну категорії пов'язаний з теоретичними уявленнями про "особистісне Я" як інтеріоризацію індивідуальної позиції у соціальній системі [77]. Відмінності в ідентифікації "особистісного Я" еквівалентні тому, як індивіди пов'язують свою долю з рядом можливих груп.

Порядок відповідей є відображенням "Я-концепції" особистості.

Об'єктивний компонент "Я-концепції" є більш вираженим, тобто об'єктивні, соціально підкріплені установки, знаходяться зверху ієрархії установок на себе. Суб'єктивні установки є результатом інтеріоризації індивідом тих об'єктивних соціальних статусів, які він займає. Але оскільки люди організують і направляють свою поведінку відповідно до суб'єктивних ідентифікацій, то для передбачення поведінки особистості потрібно знати її суб'єктивне визначення своєї ідентичності [77; 187].

Результати дослідження засвідчили, перш за все, те, що студенти спочатку схильні називати більшість об'єктивних характеристик, а потім суб'єктивні.

Наприклад:

- людина, особистість, індивідуальність, лікар душі, зірка на небі, перо крила янгола, світло-сірий лабіринт, квітка весною, щаслива дочка, добра подруга, надійний друг, вірна коханню, домовий, хазяйка, промінь сонця, дощ, хоробра, рішуча, смілива, віддана своїй праці; (Олена П.)

- студент, кохана, смілива, точна, впевнена, наполеглива, лабільна, ледача, в'яла, деприсивна, тактовна, ненав'язлива, невтомима, корисна, працездатна, добра, безвідмовна, співчутлива, терпилива; (Катя З.)

- особистість, мужчина, студент, молода людина, майбутній психоаналітик, спортсмен, ледачий, люблю погуляти, холостяк, мужній, боягуз, веселий,

“болтун”, син, громадянин України, розумний, некурящий, малоп’ющий, приятний, люблю поспати. (Сергій Б.)

Разом з тим, як бачимо з прикладів, часто зустрічаються “помилки”, тобто повернення до об’єктивних характеристик поміж суб’єктивних.

Аналіз представлених “Я-концепцій” показав різне співвідношення об’єктивних і суб’єктивних характеристик, а також помітне переважання у суб’єктивних характеристиках позитивних за своїм змістом. Більшість взагалі не давала собі негативних характеристик, що у цілому свідчить про позитивну “Я-концепцію”. На перший погляд це здається неправомірним, оскільки результати дослідження особистісної зрілості за шкалою ставлення до власного Я (“Я-концепція”) показали переважання задовільного та незадовільного рівнів (див. табл.3.3).

Ми пояснюємо проявлену тенденцію, по-перше, високою мотивацією досягнення, яка, не підкріплюючись поки що реальними успіхами, зумовлює негативне ставлення до себе. По-друге, на нашу думку, у прагненні представити в першу чергу позитивні установки беруть участь захисні механізми індивіда.

Аналіз кількісних даних результатів дослідження показав також певні зв’язки між індексом самоактуалізації особистості майбутнього практичного психолога та ставленням до себе. Чим вищий рівень самоактуалізації, тим більше об’єктивних (локусних) характеристик називав респондент і тим позитивніше виявляв загальне ставлення до себе та особистісну зрілість. При низькій особистісній зрілості, яка корелює, як правило, з нижчим індексом самоактуалізації особистості, спостерігалось переважання суб’єктивних характеристик та незадовільний рівень ставлення до себе.

Отримані дані свідчать про важливість характеру установок на себе, характеру “Я-концепції” для процесу самоактуалізації особистості та необхідність вироблення об’єктивних, конструктивних установок.

3. Третя шкала особистісної зрілості дає показники почуття громадянського обов’язку, з чим пов’язані такі якості як патріотизм, інтерес до

суспільно-політичного життя, почуття професійної відповідальності, потреба у спілкуванні.

Оцінки шкали почуття громадянського обов'язку:

(+18) – (+12) – дуже високий рівень;

(+11) – (+7) – високий;

(+6) – (+4) – задовільний;

менше (+4) – незадовільний.

Серед опитаних студентів найбільша кількість виявилась з високим рівнем почуття громадянського обов'язку (47%) і незадовільним (38,9%). Процент респондентів з дуже високим та задовільним рівнями невисокий (відповідно 4,7% та 9,4%). Причому зв'язку між індексом самоактуалізації особистості майбутнього практичного психолога та рівнем розвитку почуття громадянського обов'язку практично не виявлено. Студенти з низькими показниками самоактуалізації в окремих випадках показували високий інтерес до суспільно-політичного життя та почуття патріотизму і навпаки. Більш високі рівні цієї шкали зафіксовано у студентів-хлопців. У цілому така нерівномірність може пояснюватися особливостями перехідного періоду в Україні, гострої політичної боротьби, економічного занепаду у країні, що може викликати або підвищений інтерес до суспільно-політичних подій, або повне збайдужіння до них.

Водночас припускаємо також, що дана шкала, оскільки вона включає лише 6 запитань, може бути не зовсім об'єктивною щодо такого широкого кола запитань і вимагає додаткових даних за іншими методиками. Ми залишаємо це питання відкритим, оскільки воно не є основним для розв'язання поставленої нами проблеми.

4. Четверта шкала опитувальника особистісної зрілості спрямована на виявлення життєвих установок. У цей термін вкладається розуміння відносності сенсу життя, переважання раціонального над емоційним, емоційної врівноваженості, розсудливості (на противагу імпульсивності).

Рівневі оцінки шкали:

(+36) – (+27) – дуже високий рівень;

(+26) – (+19) – високий;

(+18) – (+11) – задовільний;

менше (+11) – незадовільний.

За результатами обстеження з дуже високим рівнем студентів не виявлено; з високим – 19%, з задовільним – 43% та незадовільним – 38%. Помітний зв’язок між рівнем особистісної зрілості, індексом самоактуалізації особистості та рівнем життєвих установок. Окрім того, у студентів з високим рівнем життєвих установок зафіксовано переважання об’єктивних установок по відношенню до себе.

5. П’ята шкала запитальника особистісної зрілості характеризує здатність індивіда до встановлення психологічної близькості з іншими людьми. У це поняття включаються такі особистісні якості як доброзичливість до людей, емпатія (здатність до співпереживання), вміння слухати, потреба в духовній близькості з іншими людьми.

Ця шкала вказує на одну з надзвичайно важливих характеристик самоактуалізованої особистості, яку А. Маслоу називав здатністю до встановлення глибоких міжособистісних стосунків. Він зазначав, що самоактуалізовані люди прагнуть до більш глибоких і тісних особистісних стосунків, ніж “звичайні” люди і володіють особливим почуттям емпатії.

Рівневі оцінки за цією шкалою:

(+21) – (+15) – дуже високий рівень; (+14) – (+10) – високий;

(+9) – (+7) – задовільний; менше (+7) – незадовільний.

Розподіл за рівнями на 1-му та 5-му курсах представлено у табл. 3.4.

Як бачимо, більша половина студентів як початківців, так і випускників показали незадовільний та задовільний рівні цієї шкали. Кореляція цих даних з показниками самоактуалізації висока, але, на жаль, часто навіть при високих індексах самоактуалізації особистості, ця характеристика у майбутніх практичних психологів виявляється розвиненою недостатньо.

Таблиця 3.4

Динаміка здатності до встановлення психологічної близькості  
студентами- психологами

Рівні	1 курс	5 курс
Дуже високий	4,8	9,6
Високий	33,4	28,5
Задовільний	23,8	33,4
Незадовільний	38	28,5

Таким чином, проведене дослідження показало тісний зв'язок між індексом самоактуалізації особистості майбутнього психолога та його особистісною зрілістю.

Більш високі показники самоактуалізації властиві студентам з високою мотивацією досягнення, загальною спрямованістю індивіда на значущі життєві цілі, прагненням до самореалізації, самостійності, ініціативності, прагненням досягти успіху у професійному становленні, позитивній “Я-концепції” та переважанні об’єктивних установок на себе, наявністю почуття громадянського обов’язку та професійної відповідальності, емоційною врівноваженістю, доброзичливістю, емпатійністю, уміннями встановлювати близькі стосунки з іншими людьми.

Ю.З. Гільбух [40] зазначає, що всі ці якості несумісні з так званим комплексом неповноцінності. “Комплекс неповноцінності” та “комплекс вищості” – це основні поняття індивідуальної психології А. Адлера [див. розділ I], що позначають протилежні за характером, стійко неадекватні способи подолання “почуття неповноцінності”, яке властиве всім людям, що стикаються з життєвими труднощами [209]. Замість реального подолання труднощів і розвитку своїх умінь люди інколи прагнуть уникати самих переживань почуття неповноцінності. Переконаючи себе в своїй нездатності чогось досягти, вони уникають труднощів, що призводять до пасивної в’ялості, приниженості.

Комплекси розвиваються, як правило, у людей, які за своєю природою схильні бути суворими суддями, постійно засуджуючи як себе, так і інших.

Тест “Комплекс неповноцінності” [158; 535-536], використаний нами, являє собою стандартизований закритий опитувальник, який дозволяє виявити чотири рівні розвитку комплексу неповноцінності.

Практично всі обстежені першокурсники (за виключенням 5 студентів) показали здатність справлятися зі своїми проблемами (81-130 балів), достатньо об’єктивну оцінку своєї поведінки та інших. У двох студентів виявлено негативне ставлення до себе, надмірна закомплексованість. Три студенти набрали 131-150 балів, що свідчить про комплекс вищості. Індекс самоактуалізації у всіх цих студентів не перевищує 0,5, що підтверджує існуючу думку про те, що комплекси неповноцінності та вищості є перешкодою в особистісному зростанні.

Таким чином, отримані дані свідчать про те, що психологічна зрілість особистості майбутнього психолога та адекватність його самосприймання водночас є відображенням рівня його самоактуалізації. Оскільки певні характеристики психологічної зрілості можуть бути предметом цілеспрямованого формування (мотивація досягнення, адекватність самоставлення) активними соціально-психологічними методами навчання у процесі професійної підготовки майбутнього практикуючого психолога, то опосередкованим результатом такої роботи буде прискорення самоактуалізації окремих шкал особистості, пов’язаних з цими характеристиками.

### **3.2. Життєво-професійні цілі як характеристика самоактуалізації особистості майбутнього психолога**

Суттєвою характеристикою самоактуалізованої особистості, за А.Маслоу, як уже зазначалось, є центрованість на проблемі, тобто зосередженість на певних цілях, обов’язках, роботі, на тому, що вона вважає для себе важливим.

Студентські роки – це період юнацького віку, який характеризується формуванням життєвих планів. З одного боку, життєвий план виникає внаслідок узагальнення та зміцнення цілей, які ставить перед собою особистість, інтеграції та ієрархізації мотивів, становлення стійкого ядра ціннісних орієнтацій, які підкоряють собі окремі прагнення. З іншого боку, йде процес конкретизації та диференціювання цілей та мотивів. Із мрій, де все можливо, та ідеалу, як абстрактного, інколи задалегідь недосяжного зразка, поступово вимальовується більш чи менш реалістичний, орієнтований на дійсність план діяльності.

У життєво-професійних цілях відображаються цінності людини. Цінності є частиною культури і виконують аналогічні функції. Культура являє собою нормативну систему, а цінності є її частиною і пов'язані з бажаннями та потребами індивідів. А тому по відношенню до нормативної потреби цінностями можна назвати те, що вважається “нормальним” бажати чи не бажати. Це – частина нормативної системи, забарвлена почуттями, чи та її частина, яка може бути ними забарвлена.

Психологічний зміст поняття “цінності особистості” полягає у тому, що “у систему потреб і прагнень особистості включені як своєрідно властиві їй ті чи інші соціальні явища, предмети, об'єкти, які визначають і регулюють процес виникнення цілей і намірів особистості у напрямку саме цих соціальних явищ, предметів, об'єктів діяльності” [91; 44].

Цінність особистості – це об'єкт, явище духовної чи матеріальної культури людства, яке набуло для особистості стійкого смислу, оскільки саме воно слугує чи могло б слугувати засобом задоволення її потреб, досягнення її основних цілей. Щоб зрозуміти смисл цінності для особистості, потрібно знайти не лише її предмет, але й ієрархію потреб і цілей особистості, засобом задоволення якої є дана цінність. Це дозволяє визначити не лише смисл ціннісної орієнтації для особистості, але й міру значущості для неї різних цінностей. Вочевидь, цінності будуть мати тим більшу значущість, чим вище знаходиться в ієрархії потреб особистості та потреба, способом задоволення



якої ця цінність є. При цьому смисл ціннісної орієнтації буде більш стійким. Аналогічно, чим менше цінність пов’язана з задоволенням якихось суттєвих для особистості потреб (цілей), тим менше значущою є вона, тим менш стійким є її смисл для особистості (91; 44).

Таким чином, життєві плани та цілі – явище одночасно й етичного, й соціального порядку.

Звертаємо увагу на розрізнення нами понять “життєві цілі” та “життєві плани”. Перше ми вживаємо тоді, коли предметом роздумів є кінцевий результат. Якщо ж особистість усвідомлює засоби його досягнення, шлях, по якому має намір іти людина, і ті об’єктивні та суб’єктивні ресурси, які їй для цього знадобляться, то це вже життєвий план. Звичайно ж, перше анкетне орієнтування – це виявлення лише життєво-професійних цілей, оскільки визначення планів – це предмет окремого дослідження у сукупності вивчення усвідомлення особистістю шляхів, засобів, умов та факторів їх досягнення.

Нами була використана методика “Життєві цілі” [157; 532-533], яку було запропоновано українським та чеським студентам-психологам.

Найбільш високі ранги, як показали результати опитування, займають такі цілі:

Таблиця 3.5

Основні життєво-професійні цілі українських та чеських студентів-психологів

Ранги	Українські студенти	Ранги	Чеські студенти
1.	Закінчити університет	1.	Цікава робота
2.	Стати кваліфікованим психологом	2.	Щаслива сім’я
3.	Створити дружну міцну сім’ю	3.	Закінчити університет
4.	Виростити здорових дітей	4.	Багате, щасливе життя
5.	Мати високооплачувану цікаву роботу	5.	Мати хороших друзів
6.	Зробити кар’єру	6.	Зустріти хорошого друга

Продовження табл. 3.5

7.	Досягти високого матеріального становища	7.	Мати дітей
8.	Захистити дисертацію	8.	Багато подорожувати
9.	Зробити в психології нові відкриття	9.	Допомагати людям як психолог
10.	Стати багатим	10.	Бути здоровим

Таким чином, як бачимо, в першу десятку обох груп студентів ввійшли професійні, особисті та матеріальні цілі.

Усі названі майбутніми психологами цілі можна згрупувати за змістом. Виділені групи представлені в табл. 3.6

Таблиця 3.6

## Групи життєвих цілей майбутніх практичних психологів

№ п/п	Групи	Цілі	
		Українські студенти	Чеські студенти
1.	Професійні цілі	Стати кваліфікованим психологом. Закінчити університет. Зробити кар'єру. Зробити в психології нові відкриття. Мати приватну практику психолога. Стати психоаналітиком. Захистити дисертацію. Знайти цікаву роботу.	Мати цікаву роботу. Закінчити університет. Досягти професійного успіху. Постійно вдосконалюватись в роботі.
2.	Матеріальні цілі	Досягти матеріального достатку. Мати квартиру. Побудувати заміський будинок. Купити дачу на морі. Мати машину. Зібрати хорошу бібліотеку.	Бути фінансово забезпеченим. Мати приватний будинок.

Продовження табл. 3.6

3.	Особистісні цілі	Створити дружну міцну сім'ю. Виховати хороших здорових дітей. Турбуватися за батьків. Стати щасливим. Мати багато хороших друзів. Виїхати за кордон. Гарно відпочивати. Увійти в еліту суспільства.	+ + Мати хороших друзів Багато подорожувати Мати час на хоббі Вести безтурботне життя Мати кохання, хорошого партнера Заслужити пошану людей
4.	Цілі самовдосконалення	Стати всебічно розвинутою особистістю. Зберегти здоров'я, займатись спортом. Зберегти в собі хороші якості. Вивчити іноземну мову. Освоїти комп'ютер. Отримати права водія. Закінчити курси бухгалтера. Спробувати себе в ролі актриси.	+ + Навчитись творчо мислити. +
5.	Альтруїстичні цілі	Приносити людям якнайбільше користі. Любити людей.	+ Любити інших більше, ніж себе. Не шкодити людям. Допомагати поліпшувати ситуацію в країні.

Серед виділених груп цілей перші три у тому чи іншому формулюванні зустрічаються у більшості опитаних нами студентів, тоді як дві останніх групи цілей названі лише одним-двома студентами.

У відповідях українських і чеських студентів зафіксовано, як видно з табл. 3.6 певні відмінності. Чеські студенти значно менше назвали професійних цілей та майже обійшли увагою матеріальні (це розуміється саме собою і не тривожить та не фіксується свідомо). В особистих цілях обох груп студентів переважає орієнтація на сім'ю, дітей, друзів, подорожування. Однак у чеських

студентів відсутня турбота про батьків, що є як особливістю їх менталітету, так і матеріальною незалежністю батьків-пенсіонерів від дітей. У структурі цілей самовдосконалення також знаходимо багато спільного: всебічний розвиток, заняття спортом, опанування іноземними мовами. Однак українські студенти визначають як самостійні цілі те, що чеським набагато доступніше (освоїти комп'ютер, отримати права водія). Загалом виявлені відмінності незначні і зумовлені здебільшого різними матеріальними можливостями студентів цих країн.

Аналіз відповідей на друге запитання анкети ("Чого я хочу досягти в найближчі роки?"), показав, що в цілому в обох груп студентів основні цілі залишаються такими ж.

На першому місці в українських студентів знаходяться професійні цілі. Вже тут чітко проявляється безпосередній та опосередкований інтерес до своєї майбутньої професії. Студенти, яким властивий безпосередній інтерес до процесу навчання, називають метою на найближчі три роки: "Навчатися і пізнавати все про свою спеціальність", "Вчитися психоаналізу", "Якомога глибше вивчити свою спеціальність". У частини студентів простежується спрямованість на більш віддалені цілі, у майбутнє; сам процес навчання, пізнання, опанування професією не є безпосередньою метою, а найближче завдання - "Закінчити університет".

Зрозуміло, що цілі людини визначаються не лише її інтересами, здібностями, установками і прагненнями. Вони часто бувають продиктовані і об'єктивними умовами. Саме тому на другому місці розташувались матеріальні цілі. На сьогодні об'єктивним фактором, який впливає на зміст та характер цілей молоді в нашій країні, є матеріальна нестабільність. Вже студенти першого курсу (78%) написали, що в найближчі роки хочуть "знайти високооплачувану (просто оплачувану, гарну) роботу", "заробити грошей", "знайти можливість допомогти матеріально батькам" і т.п. Лише дехто з них уточнює (це, як правило, ті студенти, котрі виявили безпосередній інтерес до

оволодіння професією практичного психолога), що це повинна бути робота за фахом, а не просто оплачувана.

Третій ранг у ряду цілей на найближчі три роки в українських студентів посідають особисті цілі і перш за все: “Створити родину”, “Зустріти кохану людину”, “Вийти заміж”, “Влаштувати особисте життя”.

Разом з тим, відповідаючи на попереднє запитання, після цілі “створити сім’ю” абсолютно всі студенти наступною метою зазначили бажання народити і виховати хороших здорових дітей. Виявилось, що ця мета у часі більш віддалена від попередньої: в найближчі три роки жоден з опитаних не планує народжувати дітей. Звичайно, це пов’язано з відсутністю сім’ї на сьогоднішній день, з матеріальною невизначеністю та працевлаштуванням, що і відсовує цю мету на майбутнє.

Четверте місце посідають цілі самовдосконалення: вивчити іноземну мову, освоїти комп’ютер. До речі, ці цілі називають так багато студентів, що їх можна вважати проблемою в нашій системі навчання. З одного боку, студенти розуміють, що знання іноземних мов та комп’ютера – це на сьогодні не лише необхідність для всебічного розвитку особистості, але й умова хорошого працевлаштування, поїздок за кордон, економія часу для творчості. З іншого – навчання іноземними мовами поставлене у ВНЗ, як правило, вкрай погано, а комп’ютерних класів просто немає. Навчання на курсах коштує дорого і студент не в змозі їх оплатити. Ось чому оволодіння іноземною мовою та комп’ютером стають життєвою метою студентів і знаходяться поряд з такими значущими доленосними цілями як сім’я і професія.

До цілей самовдосконалення належать також: “Навчитись вчитися”, “Заробити розряд у спорті”, “Кинути палити”, “Стати гарною людиною” та ін.

За деякими цілями відчуваються особистісні проблеми. Так, наприклад, Оля Д. написала як життєву ціль на найближчі три роки: “Мати коло своїх справжніх друзів”. Аналіз інших показав, що у неї низький індекс самоактуалізації особистості, незадовільний рівень особистісної зрілості,

негативне ставлення до власного “Я”, нездатність до встановлення близьких стосунків.

Чеські студенти на найближчі роки мають подібні цілі. Однак у змісті професійних цілей вони відзначили те, що їм доступніше, аніж нашим майбутнім психологам навчатись за кордоном, оволодіти другою спеціальністю. Слід зазначити, що в Чехії непоодинокі випадки навчання студентів університету з двох-трьох спеціальностей одночасно (наприклад на педагогічному та юридичному факультетах).

У переліку особистих цілей чеських студентів домінує прагнення подорожувати (20%), хоббі (18%), друзів (11%), кохання, вдале партнерство (8%) і лише 1% опитаних виявили бажання в найближчі три роки створити сім'ю. (В Чехії молодь, порівняно з нашою країною, одружується та народжує дітей як правило, пізніше). Як бачимо, ще раз наявні відмінності зумовлені умовами життя, навчання, традиціями народів обох країн.

У змісті та розміщенні цілей студентів на найближчі роки проявляється ієрархія потреб за А. Маслоу та підтвердження думки про те, що домінуючі потреби, розміщені внизу піраміди (фізіологічні потреби, потреби в безпеці та захисті, потреби приналежності і любові і т.д.) повинні бути більш-менш задоволені до того, як людина може усвідомити наявність і бути мотивована потребами, які знаходяться зверху піраміди (це потреби самоповаги і самоактуалізації, потреби власного вдосконалення).

А. Маслоу допускав, що можуть бути виключення з цього ієрархічного розміщення мотивів, інколи творчі люди можуть розвивати і проявляти свій талант, не дивлячись на серйозні труднощі і соціальні проблеми. Проте у більшості випадків послідовне розміщення основних потреб в ієрархії є основним принципом, який лежить в основі організації мотивації людини. Ось ще один приклад. Сергій С., студент-відмінник, з високим рівнем психологічної зрілості, високою мотивацією досягнення та іншими показниками. Відповідаючи на перше запитання щодо життєвих цілей, він вказав:

- стати психоаналітиком; зробити нові відкриття в психології; створити хорошу сім'ю; виховати дітей; турбуватися про батьків.

У переліку ж цілей на найближчі роки відбулось заземлення донизу піраміди: продовжувати навчання в університеті; знайти роботу. Не йдеться про високооплачувану роботу за фахом, яка б давала можливість професійного зростання, а лише про роботу як засіб для існування та можливість продовжити навчання в університеті, тобто незадоволення фізіологічних потреб та потреб у безпеці й захисті знижують актуальність потреби у творчості та самоактуалізації.

Наступне запитання щодо способу життя в останні місяці свого життя у зв'язку з невиліковною хворобою мало на меті актуалізувати найбільш значущі потреби та виявити ціннісні орієнтації студентів. Цікавим виявилось, перш за все, ставлення молоді до цієї ситуації. Так, українські студенти прийняли думку про смерть як остаточний вирок і лише в одній з трьох опитаних груп одна студентка написала: "Я б боролася до останньої хвилини з хворобою, оскільки дозволити собі померти в такому віці може лише безвольна, слабка людина".

Чеські студенти продемонстрували більшу силу духу, що виявилось в таких відповідях як "Не піддався б ситуації", "Нікому б не сказав про хворобу", "Нічого б не змінилось", "Вірив би у можливість вилікування", "Став би віруючим". Разом з тим, декілька студентів щиросердечно зізнались, що не витримали б цього тягару і добровільно пішли з життя.

Результати опитування представлено у табл. 3.7

Як бачимо, для студентів, які прийняли смерть як неминуче, найбільш цінними в останні місяці життя виявились: спілкування з рідними, друзями; поїздки по країні, за кордон, на море; відпочинок, спілкування з природою, життя "в своє задоволення", використання кожної миті для насолоди.

Таким чином, як бачимо, відступили на другий план рольові, статусні, професійні і навіть матеріальні потреби, а набуло актуального значення те, що у повсякденному житті ми відкладаємо "на потім".

Таблиця 3.7

Найбільш значущі ціннісні орієнтації українських та чеських студентів-психологів

Цілі	Українські студенти	Чеські студенти
Особисті	<p>Спілкування з рідними, друзями.</p> <p>Поїздки за кордон, по країні, на море.</p> <p>Відпочинок, спілкування з природою.</p> <p>Життя в своє задоволення.</p> <p>Відвідування ресторанів, театрів, кіно.</p> <p>Попробувати все, що не пробував.</p>	<p>Спілкуватися з родиною, дітьми, близькими друзями.</p> <p>Подорожування.</p> <p>Реалізував би свої плани, навчався б.</p> <p>Не навчався б.</p> <p>Займався спортом.</p> <p>Відвідування театрів, кіно, культура.</p>
Альтруїстичні	<p>Не витрачав би часу на себе.</p> <p>Робити добро іншим і не думати про себе.</p> <p>Помиритись, з ким був у сварці.</p> <p>Підготувати рідних до моєї смерті.</p> <p>Працювати з дітьми-інвалідами.</p> <p>Роздавати свої речі близьким, друзям.</p> <p>Написати листи-спогади на пам'ять.</p> <p>Довести батькам, як сильно я їх люблю.</p>	<p>Жив би для людей.</p> <p>Допомагав би людям.</p> <p>Помирився б з неприємностями.</p> <p>Всім би давав дарунки.</p> <p>Розлучився б з усіма.</p> <p>Постарався би, щоб мене не забули.</p>
Пов'язані з хворобою	<p>До останньої хвилини боровся би з хворобою.</p>	<p>Нічого би не змінилось.</p> <p>Нікому би не сказав про хворобу.</p> <p>Не піддався би ситуації.</p> <p>Вірив би у виздоровлення.</p> <p>Став би віруючим.</p> <p>Багато пив би, курив.</p> <p>Покінчив би життя самогубством.</p>



Інформаційними є також виявлені тенденції щодо переважання у студентів егоїстичного чи альтруїстичного спрямування, що проявились у відповідях на це запитання.

Альтруїстичність цілей проявилась у таких відповідях:

- жив би, не витрачаючи часу на себе;
- спробувала б переключитися на проблеми інших, щоб якомога більше встигнути зробити добра і не думати про себе;
- я б помирилася б з людьми, з якими була у сварці;
- підготувала б до своєї смерті рідних, щоб їм було не так боляче;
- пішла б працювати до дітей-інвалідів;
- роздарувала б друзям і рідним усі свої речі;
- написала б друзям листи-спогади на пам'ять;
- довела б батькам, як сильно я їх люблю.

Егоїстична спрямованість простежується в таких висловлюваннях:

- я б жила в своє задоволення;
- поспробувала б те, чого ще не пробувала;
- кожну мить використала б для насолоди;
- ходила б в ресторани, кіно, театр.

Як бачимо, необхідність визначитись у стресовій ситуації, якою є обмежений проміжок часу, чітко проявляє особистісні якості: силу характеру, вольові якості, спрямованість особистості, мотивацію поведінки та діяльності, ставлення до рідних, близьких, друзів, що й вказує, у кінцевому рахунку, на рівень самоактуалізації особистості.

Повернення при подальшому опитуванні до найбільш значущих цілей та обмеження їх у кількості трьох засвідчили, перш за все, високу професійну спрямованість майбутніх практичних психологів. Перший ранг у ряду цілей студентів обох країн поділити цілі “створити повноцінну щасливу родину та виховати здорових, хороших дітей” і “стати професіоналом та зробити кар’єру”. Дівчата на перше місце частіше ставили родину, а хлопці – кар’єру.

Треті за рангами місця займали як правило такі цілі: мати друзів, на яких можна покластися; оздоровити організм, займатися спортом; максимально себе реалізувати; стати щасливою; бути завжди оптимісткою; зберегти у собі хороші якості; приносити користь людям; спілкуватися з великою кількістю цікавих людей та ін.

Звертаємо увагу, що у найбільш значущих цілях не знайшли відображення потреби матеріального достатку (в одній лише відповіді є “восокооплачувана робота”), відпочинку та розваг, що означає, що вони не є самоціллю, а необхідні лише при умові реалізації більш суттєвих цілей. Вважаємо таку ієрархію значущих цілей у майбутніх психологів свідченням хороших потенцій для самоактуалізації особистості.

На запитання, наскільки вдається реалізація своїх життєвих цілей, лише поодинокі студенти обох країн категорично відповіли, що вдається. Всі інші, хоча і намагаються щось робити для їх досягнення, визнають, що поки що результати мало помітні (“Роботу маю, але не таку, як хотілося б”, “Все збираюся більше приділяти часу навчанню та щось постійно заважає”). Важливим є те, що у багатьох випадках студенти розуміють недостатність саме власних зусиль у досягненні своїх цілей, а не перекладають відповідальність на інших чи на обставини.

Цікавими є відповіді студентів на запитання про те, як часто вони задумуються над своїми життєвими цілями та шляхами їх досягнення.

Приклади відповідей (проранговані) українських студентів:

- 1) я задумуюсь над цим кожна хвилину;
- 2) я часто думаю про те, як досягти своїх цілей;
- 3) задумуюсь, але досягнення бачу як щось дуже складне;
- 4) задумуюсь, але мені заважає моя невпевненість;
- 5) задумуюсь, хочу щось робити, але, як правило, відкладаю на завтра;
- 6) задумуюсь, коли буваю лише на самоті.

Чеські студенти відповідали так (висловлювання також проранговано):

- 1) часто, досить часто;

- 2) щодня, постійно;
- 3) іноді;
- 4) при нагоді, час від часу;
- 5) дуже рідко;
- 6) у важливих ситуаціях;
- 7) завжди, коли не можу досягти чогось важливого;
- 8) оце зараз вперше.

По суті, як свідчить опитування, основні життєво-професійні цілі майбутніх практичних психологів віддалені у часі, мають окремі форми вияву та втілення їх у реальному житті, але поки що ніхто не бачить сьогоднішніх засобів їх досягнення, не має чіткого ні стратегічного, ні тактичного планів реалізації жодного з них. Діяльність по самореалізації та самовдосконаленню (навчання, заняття спортом, роздуми над майбутнім) є стихійною, неусвідомлюваною за кінцевим призначенням та досягнутим результатом, а тому малоефективною. І хоча майже всі студенти є оптимістами (особливо українські), вірять у реалізацію своїх планів і задумів та їх позитивному впливі на задоволеність життям (оцінка драбини життя за останнім запитанням анкети має в українських студентів тенденцію до зростання в межах 3-10, а чеських – 5,1 – 7,3). Серйозною перешкодою на цьому шляху є відсутність цілеспрямованої роботи з досягнення життєвих цілей. Тому суттєвим моментом, на нашу думку, в організації навчально-виховного процесу підготовки майбутніх практичних психологів є допомога студентам в активізації та організації їх самопізнання, усвідомлення реальності життєво-професійних планів, самоорганізації, самоуправління, що сприятиме їх самовдосконаленню та самоактуалізації особистості.

### **3.3. Розвиток здатності до самоуправління як механізму активізації процесу самоактуалізації майбутнього психолога**

Розробляючи теоретичні підходи до побудови формуючого експерименту, ми виходили з того, що процес самоактуалізації може бути як спонтанним, стихійним, так і певною мірою керованим.

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

Про керованість процесу самоактуалізації можна говорити, на нашу думку, у тому випадку, коли сам індивід усвідомлює його і ставить мету самовдосконалення, формування певних якостей, сторін, сфер особистості. У цьому процесі можна виділити два різновиди вироблення нового у собі (сюди можна віднести і реалізацію ще не актуалізованих раніше здібностей) і корекція психологічних особливостей чи звичок, які склались раніше. Тобто під керованою самоактуалізацією можна розуміти самоперетворення як творчу діяльність особистості, спрямовану на творення самого себе відповідно зі своїми ідеальними задумами. Тут слід підкреслити, що робота особистості над собою здійснюється не у замкненому внутрішньому світі, а через її власне життя, діяльність, ставлення до людей. С.Л. Рубінштейн наголошував, що “основний критерій його (людини – авт.) ставлення до життя – будівництво в собі і в інших нових, все більш досконаlih... форм людського життя і людських ставлень. Чинники внутрішнього псування людини, ржавіння його душі полягають в здрібненні життя і людини при замиканні його в обмеженій сфері житейських інтересів та побутових проблем. Щастя людського життя, радість, задоволення досягаються не тоді, коли вони є самоціллю, а лише результатом вірного життя. Змістовний світ всередині людини є результатом його життя і діяльності. Те ж саме відноситься у принципі і до проблеми самовдосконалення людини: не себе слід робити хорошим, а зробити щось хороше у житті – такою повинна бути мета, а самовдосконалення – лише її результат” [145; 383-384].

Мета керованої самоактуалізації особистості майбутнього практичного психолога полягає у теоретичному і практичному оволодінні студентами психологічними знаннями, методами і методиками взаємодії з клієнтами (учнями) у різних умовах їх життєдіяльності та вмілого застосування набутих знань у реальних життєвих та професійних ситуаціях; у пізнанні себе як особистості та інших людей, свого рівня самоактуалізації та професійної готовності, особливостей розвитку кожного з аспектів цього процесу; в оволодінні засобами формування розвитку і вдосконалення окремих якостей та самоуправлінням саморозвитком та самоактуалізацією з метою особистісно-професійного зростання.

Досягнення цієї мети передбачає, перш за все, тривалий процес професійної підготовки. За своїм змістом вона являє собою те особистісно-професійне майбутнє, до якого прагнуть майбутні психологи і те, що намагаються сформувати у них викладачі. Таким чином, кінцева мета самоактуалізації особистості практичного психолога є віддаленою в часі, і процес її досягнення складається з окремих кроків, блоків, етапів.

За процесуальним критерієм це може бути як мета кожного окремого заняття, так і мета певного навчального курсу чи загальної підготовки. Результативно досягнення проміжної мети самоактуалізації може досягатись через оволодіння конкретними знаннями, уміннями чи навичками, розвиток професійно важливих якостей, сторін своєї особистості.

Прояви мети самоактуалізації особистості майбутнього практичного психолога – це стимулювання прагнення до оволодіння програмними психологічними знаннями, уміннями і навичками, до самопізнання та особистісного самоудосконалення згідно з “еталоном” психолога, до саморозвитку та самоуправління.

На початкових етапах цей процес повинен бути керований викладачами, які оцінюють обґрунтованість і реальність вибору професійної мети відповідно до об’єктивних вимог і, згідно зі своїми можливостями, ставлять процесуальні

цілі професійної підготовки та особистісного зростання, стимулюють інтерес та ініціативність, допомагають у становленні саморегуляції та самоуправління.

Звичайно, самоактуалізація – це складний, багатоаспектний процес, якого не можна досягти за короткий відрізок часу навіть найбільш ефективними засобами, але особистість може оволодіти засобами та механізмами його стимулювання, прискорення. Таким механізмом активізації процесу самоактуалізації є, за нашим припущенням, здатність до самоуправління.

Самоуправління і саморегуляція – це дві сторони активності особистості, діалектична єдність змінного та відносно стійкого у безперервному розвитку суб’єктивного світу людини.

Самоуправління – це цілеспрямовані зміни, мету яких ставить сама людина і які передбачають самостійне керування своїми формами активності: спілкуванням, поведінкою, діяльністю і переживаннями. Самоуправління – це творчий процес, який передбачає створення нового, вирішення проблемної ситуації чи якихось суперечностей, постановку цілей, пошук нових рішень та засобів досягнення цілей [158; 523].

Психічне самоуправління означає усвідомленість впливів людини на власні психічні явища, виконувану діяльність, власну поведінку з метою підтримання чи змінення характеру їх функціонування. Процеси психічного самоуправління носять завжди свідомий і цілеспрямований, а значить активний характер.

Розвиток здатності самоуправління проходить дві стадії. На першій стадії відбувається формування горизонтальної її структури. Перш, ніж почне складатись система самоуправління, повинна виникнути потреба у ній. Це відбувається тоді, коли звичні способи і засоби спілкування, поведінки, діяльності не “спрацьовують”, не забезпечують успіху. У людини з’являється почуття незадоволення собою і своїми вчинками, вона починає спочатку діяти шляхом “спроб і помилок”, а потім з’являється потреба проаналізувати становище, яке склалось, ситуацію і прийняти нове рішення щодо змінення

ситуації. Це й є власне перехід до формування системи самоуправління, яка включає такі послідовні етапи:

1. Аналіз суперечностей (орієнтування в ситуації), коли людина формує суб’єктивну модель ситуації, оцінює реальне становище та хід подій.

2. Прогнозування у вигляді моделі бажаного майбутнього, яке базується на аналізі минулого і майбутнього, суперечностей між ними.

3. Постановка мети управління (цілепокладання). Це перехід від прогнозування принципової можливості щось змінити до припущення про ймовірний результат.

4. Планування як формування моделі засобів досягнення цілей і послідовності їх застосування. Відповідно до цілей виділяють стратегічні, тактичні і оперативні плани.

5. Критерії оцінки якості, коли людина вирішує, якими повинні бути показники успішності реалізації плану.

6. Прийняття рішення – це перехід від планування до дій. Цінність рішення, яке приймається системою управління, визначається його адекватністю меті. Психічно здорова, достатньо самоактуалізована особистість не приймає рішень, які суперечать прийнятим у суспільстві правилам поведінки. Стабільність психічного самоуправління поведінкою, стійка орієнтація особистості на прийняті у цивілізованому суспільстві моральні норми безпосередньо залежать від рівня його самоактуалізації. Самоактуалізована особистість є одночасно морально надійна особистість, глибоко порядна і нездатна на аморальні вчинки.

7. Реалізація прийнятого рішення вимагає від особистості готовності проявити для цього етапу якості. По тому, які з них і наскільки очевидно будуть виражені, можна судити про її психічне здоров’я та самоактуалізацію. Такими якостями, у першу чергу, є відповідальність, почуття обов’язку, дисциплінованість, воля, самоконтроль.

8. Самоконтроль. Щодо ролі самоконтролю у процесі самоуправління, то тут є різні погляди. Одні науковці вважають його однією з заключних ланок, збором інформації щодо виконання плану у реальному спілкуванні, поведінці,

діяльності, а інші включають його у всі етапи самоуправління від постановки мети до реалізації прийнятого рішення [180].

9. Корекція як зміни реальних дій, поведінки, спілкування, переживань, а також самої системи самоуправління за результатами самоконтролю. Якщо самоконтроль засвідчив, що все йде як слід, то особистість продовжує діяти аналогічним чином, щоб переконатись в ефективності віднайденної системи самоуправління. Фактично це є перехід до саморегуляції, закріплення того нового, що було віднайдене в процесі самоуправління. Якщо ж самоконтроль показав розбіжність між бажаним та дійсним, помилки у поведінці чи діяльності, то виникає запитання про те, що потрібно змінити у своїх вчинках і діях, що слід переглянути у системі самоуправління, аби отримати бажаний результат [158].

Після цього починається новий цикл самоуправління, новий аналіз ситуації, прогнозування, цілепокладання і т.д. Ці цикли повторюються до того часу, поки не щезне потреба самовдосконалення окремих ланок, етапів процесу самоуправління, поки не відбудеться перехід до саморегуляції, до звичних вчинків та дій, які здійснюються на основі відкритих цілей, планів, критеріїв оцінки якості [158; 526-530], тобто такої форми регуляції поведінки, в яку вже включені результати самопізнання та емоційно-ціннісного ставлення до себе [180].

Достатньо високий рівень саморегулювання поведінки об'єктивного проявляється в тонкості, диференційованості і адекватності всіх усвідомлюваних форм поведінки, вчинків, вербальних проявів і корелює з високим рівнем розвитку самосвідомості. “Найбільш складні форми саморегулювання виникають і як заключний етап формування зрілої, самоусвідомлюючої себе особистості” [180; 128-129].

Ці положення і стали підґрунтям для припущення про те, що рівень самоактуалізації особистості корелює з її здатністю до самоуправління та саморегуляції.



У формуючому експерименті прийняли участь дві групи студентів I курсу педагогічного факультету: контрольна (24 чол.) та експериментальна (24 чол.).

На першому етапі дослідження ми виявляли здатність студентів контрольної та експериментальної груп до самоуправління та наявність зв'язку між загальною здатністю до самоуправління та рівнем самоактуалізації особистості майбутніх практичних психологів.

Здатність до самоуправління оцінювалась за тестом “Здатність до самоуправління” [158], який являє собою анкету з 48 тверджень двох типів:

- 1) твердження, які вимагають звернення до досвіду (наприклад, “Постійно намагаюсь знайти відповідь на запитання “Що таке добре і що таке погано?”);
- 2) твердження, які характеризують ставлення до загальноприйнятої думки (“Успіху досягає той, хто не планує наперед, а покладається на природній хід подій”). Часті оцінки себе і своїх дій чи згода з твердженням оцінюється знаком “+”, і, навпаки, якщо досліджувані рідко займаються самоаналізом та самооцінкою власних дій та поведінки, чи не згодні з загальноприйнятою думкою, то це позначається знаком “-”.

Студентам пропонувалися зразки для заповнення анкети, контрольної картки, та психодіагностична шкала (Див. Додаток В).

Результати попереднього обстеження контрольної та експериментальної груп дали такі показники здатності до самоуправління майбутніх практичних психологів:

Таблиця 3.8

Здатність до самоуправління студентів I курсу контрольної та експериментальної груп

Студенти	Контрольна група		Експериментальна група		Загальна кількість	
	абс.	в %	абс.	в %	абс.	в %
Низький	1	4,2	2	8,4	3	6,25
Нижче середнього	6	25	5	20,8	11	22,9
Середній	13	54,2	13	54,2	26	54,2
Вище середнього	4	16,6	4	16,6	8	16,7
Високий	-	-	-	-	-	-

Як свідчать отримані дані, у половини першокурсників здатність до самоуправління має середній рівень сформованості (в межах 22-31 бали) , у третини – низький та нижче середнього, і лише у 16,6 % студентів в обох групах зафіксовано рівень вище середнього. Високий рівень не показав жоден студент.

Порівняння індексу самоактуалізації та бальної вираженості здатності майбутніх психологів до самоуправління виявило тісний зв'язок між цими показниками: більш високому індексу самоактуалізації відповідають в основному середній та вище середнього рівні здатності самоуправління (див. табл. 3.9). Це підтвердило наше припущення про наявність такого зв'язку та дозволило зробити наступне про можливість стимулювання самоактуалізації через вироблення здатності до самоуправління.

Оскільки самоуправління ніколи не буває безпредметним, а завжди спрямоване на якусь певну форму активності, якість чи почуття, то ми і поставили своїм наступним завданням виділення зі студентами експериментальної групи змістовної сторони самоуправління. Нею стали для кожного студента ті сторони самоактуалізації особистості, які за результатами констатуючого експерименту виявились на найнижчому рівні розвитку. При цьому, аналізуючи психологічні особливості самоактуалізації кожного студента та обираючи певні прояви як об'єкт формування здатності до самоуправління, ми керувались такими міркуваннями:

- 1) це мала бути сторона особистості, яка об'єктивно піддається формуванню за відносно короткий проміжок часу;
- 2) це мав бути професійно-значущий аспект самоактуалізації особистості;
- 3) певні прояви самоактуалізації особистості повинні мати кількісні показники виміру та більш-менш об'єктивні критерії діагностування сформованості.

Таблиця 3.9

Порівняльна характеристика рівнів самоактуалізації особистості майбутніх психологів та їх здатності до самоуправління

№ п/п	Студенти контрольної групи	Середній бал самоактуалізації	Рівень самоуправління (в балах)	Студенти експериментальної групи	Середній бал самоактуалізації	Рівень самоуправління (в балах)
1.	Л.Ю.	52	28	К.А.	40	14
2.	Ч.Н.	42	14	М.С.	46	22
3.	Д.Н.	56	26	К.М.	59	34
4.	Н.Н.	41	16	Ф.В.	54	27
5.	Д.В.	49	23	Б.Н.	52	26
6.	В.В.	34	7	П.О.	40	16
7.	І.В.	51	22	С.А.	54	29
8.	О.З.	50	26	Б.Я.	53	28
9.	З.Л.	54	29	Л.Р.	52	26
10.	А.О.	51	25	М.Т.	57	38
11.	В.Г.	52	27	М.О.	52	26
12.	К.Г.	48	13	Н.Н.	36	7
13.	А.Н.	53	28	Щ.Г.	42	16
14.	Д.І.	52	24	Ф.О.	54	25
15.	Д.К.	54	27	І.Ю.	49	23
16.	К.Н.	46	15	В.Л.	54	22
17.	Л.О.	61	38	І.Л.	46	17
18.	О.В.	51	26	К.М.	38	9
19.	Л.В.	60	38	Д.Я.	52	24
20.	Р.С	50	25	К.А.	66	39
21.	С.С	44	14	К.Л.	47	18
22.	Р.С.	58	36	К.А.	50	25
23.	Г.А.	56	35	Д.Ю.	62	38
24.	Б.С.	39	21	А.С.	58	27

У результаті такого аналізу наші зусилля були зосереджені на таких шкалах:

- шкала сензитивності;
- шкала гнучкості поведінки;
- шкала контактності;
- шкали пізнавальних потреб та креативності.

Ці шкали самоактуалізації особистості є професійно важливими для майбутніх психологів-практиків системи освіти, можуть бути зафіксовані та піддаються формуванню певними конкретними засобами.

Розроблена нами система активізації процесу самоактуалізації особистості майбутнього практичного психолога засобами розвитку здатності самоуправління передбачала:

- 1) складання індивідуальних програм самоактуалізації особистості;
- 2) керований груповий самоаналіз;
- 3) активне соціально-психологічне навчання;
- 4) індивідуальна робота у позанавчальний час;
- 5) ведення щоденника, самозвіти.

Усі форми органічно взаємопереплетені та спрямовані на реалізацію спільної мети.

Зупинимось на більш детальному аналізі кожної з означених форм.

На організаційному занятті в експериментальній групі з кожним студентом було проаналізовано його рівень самоактуалізації та обрано за кількісними показниками та бажанням студента 2-3 шкали для індивідуальної роботи з ними.

За результатами вибору кожним студентом вдома було складено “Індивідуальну програму самоактуалізації особистості”, яка включала у себе всі етапи самоуправління:

1. Оцінний самоаналіз відповідної шкали, виявлення у ній протиріч, негативних і позитивних характеристик.

2. Прогнозування того, від чого хотілось би позбавитись у цьому списку, а чого набути, виходячи зі змісту самоаналізу.
3. Формування суб’єктивної моделі бажаного, створення системи конкретних цілей, співвіднесення між собою та вибір конкретних. При цьому виділяються близькі, конкретні, “завтрашні” цілі.
4. На цьому етапі студент розписує, якими засобами він може досягти поставленої мети і послідовність їх застосування.
5. Наступним пунктом роботи кожного є відповідь на запитання: якими повинні бути показники успішності такої роботи? Як оцінити, що я роблю правильно?
6. Визначення в часі: коли починати працювати? Студент мав чітко поставити день, час і перший крок роботи.

7 і 8 етапи (самоконтроль і корекція) залишаються вільними і будуть заповнюватися по ходу виконання програми.

Як приклад приведемо “Індивідуальну програму самоактуалізації особистості” студентки А. Світлани, яка обрала для роботи шкалу контактності:

“1. Оцінний самоаналіз:

№ п/п	Позитивні прояви	Негативні прояви
1.	Маю почуття гумору, весела.	Інколи впадаю в апатію.
2.	Вмію радіти досягненням інших.	Одночасно відчуваю заздрість.
3.	Добра, довірлива, відкрита.	Легко приймаю думки інших, проявляю некритичну навіюваність.
4.	Незлопам’ятна.	Образлива
5.	Намагаюсь зрозуміти позицію інших людей.	Проявляю дратівливість.
6.	Емпатійна.	Не завжди вмію до кінця вислухати людину.
7.	Легко імпровізую.	Не завжди чітко формулюю свої думки.
8.	Здатна на глибокі почуття.	Маю надто високі очікування.
9.	Вмію сподобатись іншим в компанії.	Егоцентрична.

## 2. Прогнозування:

№ п/п	Від чого хочу позбавитись	Що хочу розвинути
1.	тривожність	впевненість
2.	апатія	оптимізм
3.	навіюваність	незалежність
4.	образливість	великодушність
5.	дратівливість	врівноваженість
6.	поспішність	спокій
7.	зздрість	внутрішню свободу
8.	егоцентричність	альтруїзм
9.	скупість	щедрість
10.	залежності від думки інших	самокритичність

3. Навчитись у кожній людині бачити щось хороше.
4. Список всіх близьких людей (батьки, друзі, вчителі, викладачі, знайомі) і їх лише позитивні характеристики.
5. Позитивні почуття до кожної людини, відсутність дратівливості, заздрості.
6. Вже працюю на мисленнєвому рівні.
7. Я зрозуміла у процесі складання програми, що не можна одночасно формувати все і ставити складні цілі, а слід починати з простого, з того, що можна зробити сьогодні. Я зупинилась на виділенні у кожній людині чогось хорошого, оскільки це, на мою думку, переносить центр тяжіння від себе на інших, тренує доброзичливість, знімає заздрість.
8. Шукаю відповідь на запитання: чи можна симпатизувати всім, оскільки одна дівчина у моїй групі як і раніше мене дратує, хоча я розумію, що це через її безапеляційність в судженнях”.

На наступних заняттях (під час усіх групових занять ми дотримувалися всіх принципів тренінгу, створювали атмосферу довіри, відкритості, конфіденційності, які самі по собі вже були засобами самоактуалізації особистості кожного) кожен по черзі знайомив групу зі своєю програмою та з

тими труднощами, які виникли при її складанні, успіхами перших кроків, якщо такі були у когось.

Виникнення труднощів вимагало їх обговорення та усунення. Ми враховували, що об'єктивний чинник їх виникнення не завжди усвідомлюється, а тому підбирали для подальшої роботи такі методики і вправи, які б дозволили не лише апробувати нові форми поведінки, але й усвідомити внутрішню проблему, яка викликає певну форму поведінки. Тобто поведінка переводилась з імпульсивного рівня на об'єктивований рівень, який дозволяє викликати певні зміни. Таким універсальним засобом об'єктивації, як відомо, є зворотній зв'язок, створення умов для ефективності якого було важливим завданням нашої роботи.

Підбираючи методики згідно проблем кожного з студентів, ми допомагали їм експериментувати з новими формами поведінки. При цьому створювалось креативне середовище, яке характеризувалось проблемністю, невизначеністю, безоцінністю, активною включеністю кожного.

Відповідно до професійно значущих шкал самоактуалізації особистості майбутнього психолога (сензитивності, гнучкості поведінки, контактності, пізнавальних потреб та креативності) нами було сформовано групи психогімнастичних вправ, які дозволили досягати цілей актуалізації кожної шкали. Окрім цього, ці групи вправ давали можливість тренування тих чи інших прийомів, способів спілкування, елементів поведінки, які у подальшому могли бути включені у цілісну дію.

Зупинимось на характеристиці груп психогімнастичних вправ.

I. Вправи, спрямовані на розвиток шкали сензитивності.

Сензитивність, за Г. Смітом, являє собою складну властивість особистості як її здатність прогнозувати почуття, думки і поведінку іншої людини, яка включає у себе такі компоненти:

- візуальну сензитивність як здатність спостерігати інших, запам'ятовувати вигляд, слова, рухи, переміщення у просторі, тактильну взаємодію, запахи та

поєднання цих дій, ознак і характеристик. Сюди ж відносять і самоспостереження;

- теоретичну сензитивність як здатність обирати і застосовувати теорії для більш точних інтерпретацій та прогнозувань почуттів, думок та дій інших людей;
- номотетичну сензитивність як здатність розуміти типового представника тієї чи іншої соціальної групи та використовувати це розуміння для передбачення поведінки інших людей, які належать до даної групи;
- ідеографічну сензитивність – здатність розуміти своєрідність кожної людини, яка залежить від часу спостереження, знайомства між собою [218].

Близьким за змістом поняттю сензитивності є поняття “соціально-перцептивна здатність”, під якою В.А. Лабунська розуміє здібність, яка формується у процесі спілкування і забезпечує можливість адекватного відображення психічних якостей людини, її властивостей, здатність передбачати свій вплив на цю людину [78].

Таким чином, сензитивність можна розглядати як здатність а) відображення і розуміння; б) запам’ятовування і структурування соціально-психологічних характеристик людини і групи та прогнозування їх поведінки і діяльності. “Розвиток сензитивності може здійснюватися у процесі усвідомлення людиною її структури та індивідуальних особливостей протікання соціально-перцептивних процесів шляхом включення у проблемні ситуації, які вимагають її актуалізації” [86; 8-9]. Завданнями тренінга сензитивності є, на думку Є.Н. Ємельянова, підвищення саморозуміння інших, чуттєве розуміння групових процесів і розвиток навичок поведінки [53].

Для практичного психолога є надзвичайно важливими наявність психологічної спостережливості як здатності фіксувати і запам’ятовувати всю сукупність сигналів, які поступають від інших,- усвідомлення і подолання стереотипів свідомості формування і розвиток здатності прогнозувати поведінку іншого, передбачати свій вплив на нього.



Відповідно до цього і використовувались вправи двох типів: 1) спрямовані на розвиток візуальної спостережливості; 2) спрямовані на розвиток здатності розуміння станів, якостей і стосунків людей та груп [86].

Прикладами вправ першого типу є:

- запам’ятовування і наступне відтворення розміщення учасників чи окремих деталей;
- відгадування анонімного спостерігача;
- сприймання сигналів з закритими очима;
- відгадування учасників за дотиком рук;
- відгадування людини за словесним описом без візуального сприймання;
- підбір адекватних жестів, що супроводжують певну дію;
- відгадування людини за голосом;
- вироблення орієнтацій на тактильні і звукові сигнали тощо.

Виключно важливими є вправи другої групи, спрямовані на розвиток навичок вербалізації результатів станів і стосунків інших людей, які спостерігаються, визначають адекватність інтерпретації та прогнозування поведінки інших людей. Корисними для студентів є теоретичні уявлення та знання, пов’язані з розрізненням та класифікаціями експресивної міміки [151; 185], які закріплюються потім при виконанні різноманітних вправ, оскільки відображення особистісних змінних людини через інтерпретацію елементів зовнішнього вигляду, поведінки та діяльності вимагає відносно тривалого знайомства з нею, її спостереження у різних ситуаціях.

Починати цей цикл вправ корисно з розвитку психологічної компетентності у використанні мови для позначення якостей людини, що є умовою їх розпізнавання. Ми використовували з цією метою методіку О.Г.Шмельова, В.І. Похилько та А.Ю. Козловської-Тельнової “Тезаурус особистісних якостей” [185]. Хід проведення: наперед готуються набори карток, які включали семантичні поля без ключових слів. Картки пронумеровані у відповідності зі списками ключових слів, які знаходились у викладача.

## Зразок картки

### Картка 17

Доброзичливий	привітний
Щиросердний	гуманний
Гостинний	милосердний
Людяний	хлібосольний
Добродушний	привітний
Радущий	добрий

Ключове слово: дружелюбний.

Група ділиться на підгрупи по 3-4 студенти, кожна з яких отримує набір карток, на яких видруковано якості. Необхідно, прочитавши перелік, спробувати узагальнити його якимось одним словом, яке найповніше відображає всі приведені значення. Слово записується в протокол напроти номера картки. По закінченню роботи група отримує перевірочний список ключових слів і обговорює результати своїх узагальнень.

Прикладами інших вправ цієї групи є:

- зображення емоційних станів за назвою;
- усвідомлення та зовнішнє відтворення власного стану;
- відтворення свого емоційного стану в кольорі;
- зображення свого стану рухом;
- передача розмови рухами;
- зображення кольору рухом;
- групова пантоміміка прислів'я;
- розпізнавання за інтонуванням емоційних станів інших;
- усвідомлення та опис того, що об'єднує кожного учасника з іншими членами групи.

Шкала гнучкості поведінки вимагала вправ на усвідомлення своїх стереотипів та їх подолання, вироблення умінь бачити різні варіанти розв'язання життєвих ситуацій, усвідомлення схильності до певного стилю

спілкування, його позитивних і негативних сторін, співвідношення імперативності та діалогічності у поведінці та ін.

Прикладами таких вправ може бути “Конфлікт нападу і захисту”, метою якої є експериментування з різними стилями спілкування, усвідомлення конфліктних сторін особистості, “Новий стиль поведінки”, спрямована на вивчення нових стилів поведінки та експериментування з ними; “Перебільшення чи повна зміна поведінки”, яка розширює усвідомлення членами групи власної поведінки та можливостей її зміни; “Виявлення переважаючого стилю поведінки”, що допомагає усвідомити особливості та розширити форми реагування на реальні конфліктні ситуації та ін.

Вправи на тренування шкали конфліктності вимірюють та підвищують міжособистісну чутливість та здатність людини встановлювати глибокі і тісні контакти з оточуючими. Ми використовували саме такі, що дозволяли студентам усвідомити різноманітні вербальні і невербальні засоби встановлення контакту, апробувати їх в умовах групи, перевірити свої можливості встановлення контакту у різних ситуаціях, зрозуміти, що при встановленні контакту не існує універсальних засобів і правил, а, перш за все, необхідно орієнтуватися на людину, з якою взаємодієш, та на стан, в якому вона знаходиться [47], [50], [86], [87].

Зацікавлено та емоційно сприймалась студентами, наприклад, така вправа.

Один студент виходить з аудиторії, а група в його відсутність визначає учасника, який має вступити в контакт. Всі інші студенти демонструють небажання, відсутність готовності це зробити. Потім запрошується студент, який виходив, і він, по чергово підходячи до кожного, визначає його готовність вступити в контакт.

Вправа включає ще два послідовних кроки, організація яких аналогічна приведеному вище: лише у другому випадку у контакт готові вступити три студенти, в третьому – кожен сам вирішує, буде він вступати у контакт чи ні.

При обговоренні результатів вправи ми звертаємо увагу на ознаки, які були визначальними при встановленні готовності до вступу у контакт.

Предметом аналізу були також труднощі, пов'язані з однозначністю пред'явлення свого бажання (чи його відсутності) вступити у взаємодію.

Розвиток шкали креативності у структурі самоактуалізації особистості практичного психолога вимагав усвідомлення студентами своїх дезадаптивних стереотипів у спілкуванні, активізацію пошукової іноваційної активності, формування пошуково-перетворювального відношення до професійного спілкування та оволодіння засобами пошуково-перетворювальної активності [183; 184].

З метою виявлення когнітивних, емоційних чи поведінкових стереотипів та зумовлених ними утруднень студентам пропонувались ситуації (в основному професійного змісту) у вигляді рольового розігрування за заздалегідь розробленим сценарієм, у вигляді описів складних випадків міжособистісного чи професійного спілкування чи розповіді самими студентами випадків з власного життя.

На наступному етапі студенти шукали шляхи розв'язання цих ситуацій, використовуючи групову дискусію та спонтанний діалог. Якщо не вдавалось отримувати задовільне розв'язання проблемної ситуації – застосовувався метод інкубації, за яким розв'язання протиріччя переноситься на наступне заняття, щоб дати студентам час для обдумування та пошуку відповіді. Потім уже у режимі дискусії найцікавіші ідеї комбінуються і доводяться до остаточного розв'язання. При обговоренні студенти висловлюються щодо власної креативної активності з метою усвідомлення засобів та умов, які сприяють успіху.

Критеріями рівня креативності студента є ступінь новизни у його діях (застосовано стереотипну програму спілкування, сконструйовано новий спосіб поведінки, здійснено перехід до якісно нового смислу ситуації) та особливості пошукового процесу (наявність аналітичних, обґрунтовувальних, прогнозувальних та рефлексивних дій) [184]. Результати показали підвищення гнучкості мислення та дослідницьке ставлення до дійсності, що проявилось у

зменшенні стереотипів, швидшому знаходженні нових варіантів розв’язання та збільшенні їх кількості.

Кожне заняття починалось з зачитування всіма студентами по черзі зафіксованих результатів індивідуальної роботи між заняттями, аналізу ситуації та етапів самоуправління при їх розв’язуванні, висновків щодо ефективної роботи. Письмове фіксування спостережень є надзвичайно важливим, оскільки дозволяє впорядкувати думки і дії, відділити головне від другорядного, чітко виділити етапи.

На закінчення заняття студенти ділились враженнями, відкриттями, зробленими за цей час та планами щодо “домашньої роботи”.

По закінченню роботи, яка тривала впродовж семестру (2-3 години на тиждень, всього 50 годин), було зафіксовано позитивні зміни у рівнях розвитку здатності до самоуправління та самоактуалізації особистості майбутніх практичних психологів, що підтвердило зв’язок між цими змінними та думку про те, що самоактуалізація особистості практичного психолога може протікати більш успішно за умови опанування ним всіма етапами самоуправління професійно- значущих проявів особистості.

Кількісні дані наочно демонструють підтвердження припущення і є статистично значущими (див. табл. 3.10 і 3.11).

Нагадуємо, що показником низького рівня самоактуалізації особистості ми вважаємо коефіцієнт  $< 0,45$ , середнього – в межах від  $0,45$  до  $0,55$  і високого -  $> 0,55$  бала (див. 2.2).

Особливо яскраво цей зв’язок простежується при порівнянні показників кожного окремого студента, що видно з табл. 3.12.

Як бачимо, практично у кожного студента зростання здатності до самоуправління призвело і до збільшення показників самоактуалізації особистості практичного психолога.

Таблиця 3.10

Розвиток здатності до самоуправління студентів контрольної і експериментальної груп

Студенти	Контрольна група				Експериментальна група			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	абс.	в %	абс.	в %	абс.	в %	абс.	в %
Низький	1	4,2	1	4,2	2	8,4	-	
Нижче середнього	6	25	5	20,8	5	20,8	2	8,4
Середній	13	54,2	13	54,2	13	54,2	14	58,4
Вище середнього	4	16,6	5	20,8	4	16,6	7	29
Високий	-	-	-		-	-	1	4,2

Таблиця 3.11

Характеристика рівнів самоактуалізації особистості студентів контрольної і експериментальної груп до і після експерименту

Студенти	Контрольна група				Експериментальна група			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	абс.	в %	абс.	в %	абс.	в %	абс.	в %
Високий	5	20,8	5	20,8	5	20,8	8	33,3
Середній	14	58,4	15	62,6	14	58,4	16	66,7
Низький	5	20,8	4	16,6	5	20,8	-	-

Таблиця 3.12

Порівняльна характеристика рівнів самоактуалізації особистості студентів та їх здатності до самоуправління до і після експерименту

№ п/п	Контроль-на група	Середній бал с/а		Рівень с/у		Експерименталь-на група	Середній бал с/а		Рівень с/у	
		До ек-ту	Після ек-ту	До ек-ту	Після ек-ту		До ек-ту	Після ек-ту	До ек-ту	Після ек-ту
1.	Л.Ю.	52	52	28	41	К.А.	40	48	14	24
2.	Ч.Н.	42	46	14	15	М.С.	46	50	22	24
3.	Д.Н.	56	56	26	26	К.М.	59	64	34	35
4.	Н.Н.	41	45	16	16	Ф.В.	54	61	27	29
5.	Д.В.	49	50	23	24	Б.Н.	52	54	26	33
6.	В.В.	34	38	7	9	П.О.	40	50	16	19
7.	І.В.	51	50	22	25	С.А.	54	52	29	28
8.	О.З.	50	50	26	26	Б.Я.	53	51	28	35
9.	З.Л.	54	55	29	28	Л.Р.	52	52	26	26
10.	А.О.	51	49	25	27	М.Т.	57	59	38	38
11.	В.Г.	52	52	27	27	М.О.	52	54	26	28
12.	К.Г.	48	49	13	19	Н.Н.	36	47	7	14
13.	А.Н.	53	54	28	29	Щ.Г.	42	51	16	20
14.	Д.І.	52	52	24	26	Ф.О.	54	60	25	28
15.	Д.К.	54	52	27	27	І.Ю.	49	51	23	25
16.	К.Н.	46	48	15	18	В.Л.	54	52	22	20
17.	Л.О.	61	60	38	47	І.Л.	46	49	17	24
18.	О.В.	51	50	26	28	К.М.	38	48	9	16
19.	Л.В.	60	62	38	38	Д.Я.	52	54	24	28
20.	Р.С.	50	51	25	27	К.А.	66	68	39	40
21.	С.С.	44	47	14	18	К.Л.	47	52	18	21
22.	Р.С.	58	60	36	36	К.А.	50	58	25	26
23.	Г.А.	56	58	35	36	Д.Ю.	62	65	38	39
24.	Б.С.	39	47	21	24	А.С.	58	60	27	34

Таким чином, активність кожного по відношенню до самого себе робить його повноцінно функціонуючим індивідом, який проявляє всі риси та ознаки самоактуалізованої особистості. Це проявилось, перш за все, в таких характеристиках як свобода, підвищення самовираження, спонтанність поведінки, реалізація свого потенціалу, довіра собі та іншим, віра у власну здатність справлятися з труднощами, чесність, відкритість, щирість, аутентичність, усвідомленість, рефлексія. Майбутні практичні психологи не лише оволоділи здатністю самоусвідомлення, самоаналізу, самоуправління, що саме по собі є надзвичайно важливим у професійному самовизначенні. Це призвело до породження нового смислу буття, змін у їх суб'єктивному світі, нового ціннісного ставлення, які є результатом внутрішньої роботи особистості по подоланню, проживанню критичних життєвих ситуацій.

На останньому занятті студенти відповідали на запитання:

- Яку користь принесла мені наша робота?
- Які цілі я ставлю перед собою в майбутньому? Окрім того, їм було запропоновано відповісти на запитання закритої анкети та написати в довільній формі самозвіти.

Результати анкетування представлені у табл. 3.13.

Таблиця 3.13

Якісно-кількісна характеристика результатів формуючого експерименту  
(абс. к-ть)

№ п/п	Мета	Вдалось досягти			Майже не вдалось	Абсолютно не вдалось
		Повністю	У цілому	Частково		
1.	Розширити об'єм професійно-значущих знань	24	-	-	-	-
2.	Підсилити бажання навчатися, поява пізнавальних потреб	24	-	-	-	-
3.	Поява інтересу до психології	24	-	-	-	-



Продовження табл. 3.13

4.	Оволодіння новими методами і прийомами особистісно-професійного зростання	24	-	-	-	-
5.	Розуміти себе та інших	4	16	4	-	-
6.	Підвищення здатності до самовираження	2	16	6	-	-
7.	Прийняття себе та інших, бачення в кожному позитивного	11	10	3	-	-
8.	Поява бажання самовдосконалення та допомоги іншим	24	-	-	-	-
9.	Формування вмінь ставити та реалізовувати цілі самовдосконалення	18	4	2	-	-
10.	Підвищення здатності самоуправління	20	3	1	-	-
11.	Більш глибоке усвідомлення життєвих цілей	22	2	-	-	-
12.	Здатність відокремлювати важливе від другорядного	16	5	3	-	-
13.	Інтерес до внутрішнього світу свого та інших	24	-	-	-	-
14.	Власний погляд на життєві ситуації	2	22	-	-	-
15.	Безпосередність, щирість, природність поведінки	2	14	8	1	-
16.	Відповідальність, самодисципліна, самоконтроль	2	12	10	-	-
17.	Впевненість в своїх силах	2	17	5	-	-

Як свідчать дані табл. 3.13, більшість студентів відзначають, що вони повністю чи у цілому досягли поставлених цілей, які так чи інакше сприяють самоактуалізації особистості майбутнього практичного психолога. Це проявилось у когнітивному (розширився об'єм професійно значущих знань, розуміння себе та інших, появився власний погляд на життєві ситуації, глибше усвідомлення власних життєвих цілей), емоційно-оцінному (підвищилось

бажання навчатися, зріс інтерес до психології та до майбутньої професії, до внутрішнього світу людини) та поведінковому (оволоділи новими методами, засобами і прийомами особистісно-професійного зростання, підвищилась здатність до самовираження та самоуправління, сформувались уміння ставити та реалізувати цілі самовдосконалення, підвищилась безпосередність, щирість, природність поведінки, відповідальність, самодисципліна і самоконтроль) аспектах.

У самозвітах студенти також відзначили зміни у власній поведінці та свідомості, які є характеристиками самоактуалізації особистості.

“Мій інтерес до психології виник на базі популярної літератури, яку я читала в школі. Лекції, які нам читали в першому семестрі,- це також надзвичайно цікаво і корисно, але тільки на цих заняттях я зрозуміла, як важливо і важко вміти застосовувати теоретичні знання на практиці. Тепер я усвідомлюю, що стати практичним психологом – це означає багато знати, багато працювати над собою, вдосконалюватись, стати такою особистістю, яка була б вільна від проблем і не переносила їх на інших. Керувати своїм життям і залишатись при цьому природнім, спонтанним допомагали вправи з самоуправління, усвідомлення його етапів. Я розумію, що навчилась поки-що елементарним речам, але я знаю, куди йти далі і хочу вдосконалюватись”.

Світлана А.

“Мені здається, що цей тренінг був дуже своєчасним. Ми вже маємо певні теоретичні знання, а ці вправи стали поштовхом до того, щоб викликати інтерес до подальшого вдосконалення і навчання взагалі. На початку занять, коли ми визначали індекс самоактуалізації, у мене були дуже низькі показники шкали креативності. І це справді так, оскільки знань мало і в кожній ситуації хотілось звернутись до книг і знайти відповідь на запитання. Я не розуміла, як важливо, перш за все, знати себе, свої особливості реагування, причини цього. Ми багато працювали з різними педагогічними і життєвими ситуаціями, і вже в кінці року показник креативності підвищився. Він ще не такий, як потрібно для

справжнього практичного психолога, але це дало мені великий поштовх для того, щоб вчитись”.

Лена К.

“Я закінчила педучилище, мала п”ятірку з психології, і в першому семестрі мені було легко вчити загальну психологію. Але в училищі у нас не було таких практичних занять. Ми в гуртожитку весь час обговорювали їх, усім було цікаво, готувались, що будемо говорити наступного тижня, вели щоденники. Це цікаво і корисно – аналізувати себе, інших, намагались пояснити, чому людина вчинила так, а не інакше і як би їй допомогти. Ми всі усвідомили, як ще мало знаємо. Я знаю, що правильніше було б написати “я усвідомила”, але ми дійсно це обговорювали. Завдяки цим заняттям мені вдалось помириться з дуже дорогою для мене людиною. Я зрозуміла, що не тільки він був винен і зробила перший крок, вибачилась. Тепер я щаслива. Допмагаю сестричці, якій 13 років, і у неї зараз “підліткові проблеми”. Я точно тепер знаю, що буду психологом! Дякую”.

Наташа С.

“Ми вже написали в анкеті, чого нам вдалось досягти на цих заняттях. Але там немає ще одного моменту: група надзвичайно здружилась. Спочатку ми думали, що нам вчитись разом буде взагалі нецікаво, одні дівчата. А тепер вся підгрупа всі дні народження відзначає, всі секрети одна одної ми знаємо. Думаю, що це важливо, адже нам п”ять років жити разом. А для мене це важливо ще й тим, що я найстарша в групі, і думала, що всі діти, і я ні з ким не буду дружити. Виявилось, що всі так цікаво мислять і хоча ми всі різні, але й однакові в той же час. Я зрозуміла, що кожна людина цікава, що її треба поважати і бачити щось хороше. Я буду і надалі вести щоденник, аналізувати все, що зустрічатиметься психологічно складного у моєму житті та з іншими”.

Оля М.

Об”єктивним показником підвищення самоактуалізації особистості можна вважати також значно вищий середній бал успішності за результатами літньої екзаменаційної сесії студентів експериментальної групи порівняно з

контрольною. (Нагадаємо, що в літературі є дані про позитивну кореляцію шкал опитувальника РОІ з академічною успішністю).

Таким чином, отримані дані підтверджують нашу гіпотезу про те, що одним з механізмів оптимізації процесу самоактуалізації особистості майбутнього психолога є цілеспрямована робота, спрямована на розвиток здатності самопізнання та самоуправління.

### **Висновки до третього розділу**

Процес самоактуалізації особистості як розкриття нею свого природного потенціалу, своїх талантів і можливостей є результатом як внутрішньої роботи над собою, так і впливу сукупності соціальних, психологічних, педагогічних та інших факторів довкілля. Він тісно пов'язаний з особистісною зрілістю індивіда, зокрема, з такими її проявами як мотивація досягнення, самоствавлення, почуття громадянського обов'язку, життєві установки, здатність до встановлення тісних міжособистісних стосунків.

Загальна тенденція проявляється у тому, що більш високі показники самоактуалізації властиві студентам з високою мотивацією досягнення, загальною спрямованістю на значущі життєві цілі, прагненням до самореалізації, самостійністю, ініціативністю, позитивною "Я-концепцією" та переживанням об'єктивних установок на себе, емоційно врівноваженим, доброзичливим, емпатійним, здатним встановлювати тісні стосунки з іншими людьми.

Між окремими показниками особистісної зрілості та індексом самоактуалізації особистості виявлено зв'язки різної міцності. При низьких індексах самоактуалізації особистості майбутнього практичного психолога спостерігається переживання суб'єктивних характеристик та негативне самоствавлення. І навпаки, позитивна "Я-концепція", переживання об'єктивних конструктивних установок на себе сприяє самоактуалізації особистості.

Найслабші зв'язки виявлено з показниками громадянського обов'язку, інтересом до суспільно-політичного життя.

Якісним показником самоактуалізації особистості є зміст її життєвих цілей, центрованість на певних значущих проблемах. Майбутні практичні психологи, незалежно від рівня самоактуалізації особистості, визначають для себе, у першу чергу, професійні, особисті та матеріальні цілі. Цілі самовдосконалення та альтруїстичні характерні лише студентам з достатньо високим індексом самоактуалізації. Водночас, у змісті життєвих цілей відображається не лише рівень особистісного розвитку, а й об'єктивні фактори суспільного життя. Найбільш значущі життєві цілі майбутніх практичних психологів є віддаленими в часі, а засоби їх досягнення – невизначеними, що знижує активність та цілеспрямованість процесу самоактуалізації особистості майбутніх практичних психологів та вказує на необхідність створення умов для його актуалізації.

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

Зміст III розділу дисертації відображено в таких публікаціях:

1. Долінська Ю.Г. Психолого-педагогічні умови самоактуалізації особистості майбутнього шкільного психолога // Вісник Харківського державного університету (№ 439). - Серія "Психологія. Політологія". "Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві. Психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти". - Том III. - Харків: 1999. - С. 40-43.

2. Долінська Ю.Г. Розвиток здатності самоуправління як механізму активізації процесу самоактуалізації особистості майбутнього психолога. // Психологія. – Зб. наук. пр. – Вип. 4(7). – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1999. - С. 236-245.

## ВИСНОВКИ

У дисертації наведене теоретичне узагальнення і нове вирішення проблеми самоактуалізації особистості майбутнього психолога у процесі професійної підготовки, що виявляється у розкритті сутності і специфіки цього процесу, визначенні критеріїв його прояву, рівнів та динаміки у навчальному процесі, а також визначенні і апробації умов стимулювання особистісного зростання майбутнього психолога.

1. Специфіка діяльності практичного психолога дозволяє розглядати самоактуалізацію його особистості як двобічний процес реалізації індивідом, з одного боку, себе у діяльності, а з іншого – становлення і зростання через цю діяльність та об’єктивування особистістю своїх основних ставлень, відтворення їх у спільній “суб”’ект-суб’’ектній” діяльності з клієнтом. У результаті такої взаємодії відбувається перетворення потенційних можливостей особистості кожного в актуальні. Успішність цього процесу забезпечується активністю, глибиною та адекватністю самоусвідомлення і наявністю мотивації досягнення у його учасників.

Самоактуалізація майбутнього практичного психолога у процесі професійної підготовки передбачає розвиток у першу чергу таких професійно-значущих сторін особистості, як самосприйняття, міжособистісна чутливість, пізнавально-креативна сфера, які й забезпечать максимально ефективну взаємодію у практичній діяльності та подальше особистісне зростання її суб’’ектів.

2. Процес самоактуалізації особистості майбутнього практичного психолога є ефективним, насамперед, за умови усвідомлення його шляхів і засобів як професорсько-викладацьким складом, так і самими студентами. Більшість студентів-психологів володіють теоретичними знаннями щодо проблеми самоактуалізації особистості, бачать специфіку цього процесу у своїй майбутній професії, усвідомлюють деякі фактори впливу на нього, зокрема, форми й методи професійної підготовки; усвідомлюють власні проблеми та

труднощі особистісно-професійного зростання, а також окремі шляхи і засоби керування процесом самоактуалізації особистості. Разом з тим, в процесі професійної підготовки відбуваються незначні зміни в показниках самоактуалізації особистості, особливо тих її сторін, які є професійно-значущими (комунікативна, перцептивна, пізнавально-креативна), а це є свідченням недостатньої її ефективності.

3. Рівні (високий, середній, низький) самоактуалізації особистості майбутніх психологів відрізняють особливості усвідомлення змісту цього процесу та його специфіки і важливості у майбутній професії; адекватність самоусвідомлення та бачення шляхів самовдосконалення; кількісні показники самоактуалізації професійно-значущих сторін особистості. Високого рівня самоактуалізації особистості до закінчення ВНЗ досягає лише половина випускників, що, звичайно, є недостатнім та ставить проблему пошуку шляхів стимулювання особистісно-професійного зростання майбутніх фахівців.

4. Кроскультурні відмінності в становленні особистості практичних психологів проявляються як у кількісних, так і якісних показниках окремих сторін самоактуалізації особистості, але не впливають на загальний рівень, що дає підстави для висновку про те, що процес самоактуалізації особистості зумовлюється не стільки національними, культурологічними чи соціальними факторами, скільки є результатом самоздійснення особистості, реалізації власного природного потенціалу.

5. Суттєвим показником рівня самоактуалізації особистості майбутнього практичного психолога є його особистісна зрілість, яка проявляється у мотивації досягнення, ставленні до власного “Я”, почутті громадянського обов’язку, життєвих установках, здатності до психологічної близькості з іншими людьми. Студенти з високою мотивацією досягнення, загальною спрямованістю на значущі життєво-професійні цілі, прагненням до самореалізації, самостійності, ініціативності, з позитивною “Я-концепцією” та переважанням об’єктивних установок на себе, емоційно врівноважені, доброзичливі, емпатійні, контактні, є водночас, більш самоактуалізованими



особистостями. Різні аспекти особистісної зрілості та рівень самоактуалізації особистості майбутнього психолога характеризуються зв'язками різної міцності. Найслабші зв'язки з показниками громадянського обов'язку та інтересом до суспільно-політичного життя, найсильніші – з мотивацією досягнення, самоствавлення, емпатійністю.

6. Важливою характеристикою самоактуалізації особистості майбутнього психолога є його центрованість на життєво-професійних цілях, в яких відображаються цінності людини. Студенти всіх курсів, незалежно від рівня самоактуалізації, визначають для себе, у першу чергу, професійні, особисті та матеріальні цілі. Цілі самовдосконалення та альтруїстичні характерні лише студентам з достатньо високим рівнем самоактуалізації особистості. У змісті життєво-професійних цілей студентів відображається не лише рівень їх особистісного розвитку, а й об'єктивні фактори суспільного життя: найбільш значущі життєві цілі віддалені у часі, а засоби їх досягнення невизначені.

7. Керованість процесом самоактуалізації майбутнього психолога передбачає наявність чіткої цільової установки на нього та включення способів самоактуалізації у структуру професійної підготовки в ВНЗ. При цьому, принципи вузівського навчання, які пов'язані з предметно-змістовною діяльністю у процесі формування професійних знань, умінь та навичок, орієнтованих на ті чи інші конкретні види діяльності практичного психолога, повинні бути узгоджені з принципами самоактуалізації особистості, з розвитком її рефлексивних, соціально-перцептивних, комунікативних сторін, здійсненням контролю за цим процесом та корекції при необхідності, тобто з розвитком здатності до самоуправління.

8. Система роботи з активізації процесу самоактуалізації особистості майбутнього психолога засобами розвитку здатності до самоуправління повинна здійснюватись у різних формах роботи, спрямованих на досягнення спільної мети (реалізація індивідуальних програм самоактуалізації, керований груповий самоаналіз, активне соціально-психологічне навчання) та спрямовуватись на професійно-значущі аспекти самоактуалізації особистості,

які піддаються формуванню у певних часових проміжках і мають кількісні показники виміру й об'єктивні критерії діагностування сформованості. За таких умов цілеспрямована система роботи з розвитку здатності до самоуправління виступає провідним компонентом інтеграції психологічних знань у свідомість особистості, на основі якого відбувається перенесення смислів і значень на дії, вчинки індивіда та виступає системоутворюючим фактором самоактуалізації особистості майбутнього практичного психолога. Це проявляється у когнітивному (розширюється об'єм професійно-значущих знань, розуміння себе та інших, появляється новий погляд на життя, глибинне усвідомлення життєво-професійних цілей), емоційно-оцінному (підвищується бажання навчатись, зростає інтерес до майбутньої професії, до внутрішнього світу людини) та поведінковому (оволодівають новими методами, засобами і прийомами особистісного зростання, підвищується здатність до самовираження та самоуправління, безпосередність, щирість, природність поведінки, самоконтроль і відповідальність) аспектах.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми самоактуалізації особистості майбутнього психолога. Зокрема, глибшого вивчення чекають питання впливу різних форм і методів навчання на процес самоактуалізації особистості майбутнього фахівця, зв'язок цього процесу з рівнем інтелектуального розвитку, схильністю до певного стилю спілкування та ін. Пошук відповідей на них і є предметом нашої подальшої роботи над проблемою.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. М.: Международная педагогическая академия, 1995. - 260 с.
2. Альбуханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. - 334 с.
3. Альбуханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе её жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности». М.: Наука, 1985. - С. 19-44.
4. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. - М.: Прогресс, 1995. - 296 с.
5. Аллан Е. и др. Консультирование и психотерапия – сочетание методов, теории и практики: Пер. с англ. - Новосибирск: 1987. – 267 с.
6. Алфёров А.Д. Учитель в системе психологической службы в школе // Вопросы психологии. – 1995. - №4. - С. 74-76.
7. Аминов Н.А., Молоканов М.В. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов // Психологический журнал. – 1990. - Т. 2, №5. - С. 104-110.
8. Аминов Н.А., Молоканов М.В. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов // Вопросы психологии. – 1992. - №1-2. - С. 73-83.
9. Ассаджоли Р. Психосинтез: теория и практика. – М.: “REFL – boor”, 1994. – 314 с.
10. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1980.- Т 1, 230 с.
11. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. - М.: Наука, 1977.- 380 с.
12. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л., Изд-во ЛГУ, 1968.- 339 с.
13. Асмолов А.Г., Ягодин Г.А. Образование как расширение возможности развития личности // Вопросы психологии. – 1992. - №1. - С. 7-11.

14. Артемьева Т.И. Взаимосвязь потенциального и актуального в развитии личности // Психология формирования и развития личности. - М.: Наука, 1981. - С. 67-87.
15. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии. Вопросы психологии. – 1996. - №1. - С. 131-142.
16. Анцыферова Л.И. Психология самоактуализирующейся личности в работах А.Маслоу // Вопросы психологии. – 1973. - № 4. - С. 170-181.
17. Асмолов А.Г. Психология личности. - М.: МГУ, 1990 . - 369 с.
18. Балл Г.О. Види наукової діяльності і предмет практичної психології // Практична психологія: теорія, методи, технології. К.: Ніка-центр, 1997. - С. 28-32.
19. Баррон Ф. Личность как функция проектирования человека самого себя // Вопросы психологии. – 1990. - №2. - С. 153-158.
20. Батраченко И.Г., Выговская Л.П. Профессиональная антиципация психолога-практика: проблемы теории, диагностики и развития // Актуальные проблемы психологической службы: теория и практика. – Одесса, 1992. – С. 4-5.
21. Бачманова Н.В., Стафурина Н.А. К вопросу о профессиональных способностях психолога // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Вып. 5.- Л., 1985. - С. 78-86.
22. Битянова Н.Р. Психология личностного роста: Практическое пособие по проведению тренингов личностного роста психологов, педагогов, социальных работников. М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 67с.
23. Божович Е.Д. Психодиагностические принципы подготовки школьных психологов. // Сов. педагогика. – 1991. - №8. – С. 60-64.
24. Бондаренко А.Ф. Социальная психотерапия личности. К.: КГПИИЯ, 1991. – 189с.

25. Бондаренко А.Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика // Московский психотерапевтический журнал. – 1993. - №1. - С.63-76.
26. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика: Учебное пособие. - К.: Укртехпрес, 1997. - 216с.
27. Борисова Е.М. О роли профессиональной деятельности в формировании личности. // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. - С.159-177.
28. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості. // Педагогіка і психологія. – 1996. - №3. – С.26-32.
29. Бех І.Д. Категорія становлення в контексті розвитку “Образу-Я” особистості // Педагогіка і психологія. – 1992. - №3. - С. 9-21.
30. Братусь Б.С. Аномалии личности. - М.: Мысль, 1988. - 304с.
31. Братусь Б.С. Опыт обоснования гуманитарной психологии // Вопросы психологии. – 1990. - №6. - С.9-16.
32. Буюева Л.П. Деятельность как объект социальной психологии // Методологические проблемы социальной психологии. - М.: Наука, 1975. - С. 45-62.
33. Василюк Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций.- М.: МГУ, 1984.- 200 с.
34. Василюк Ф.Е. От психологической практики к психотехнической теории // Моск. психотерапевтический журнал. – 1992. - №1. - С.15-32.
35. Ващук Ф.Г., Козубська І.В., Сагарда В.В. Шкільна психологічна служба // Радянська школа. – 1991. - №1. - С.19-24.
36. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методическое пособие. - М.: Высшая школа, 1991. - 207с.
37. Володарская И.А., Лизунова Н.М. Система подготовки психологов в США // Вестник МГУ. – сер.14. Психология. – 1989. - №3.- С.50-62.
38. Вопросы практической психодиагностики и консультирования в вузе // Под ред. Н.Н.Обозова. - Л., 1984. - 152 с.

39. Габдреева Г.Ш. Основы самоуправления психическим состоянием // Проблемы самоуправления в системе психологической службы вузов.- Казань, 1983.- С. 135-191.
40. Гильбух Ю.З. (ред.) Тест-опросник личностной зрелости. К.: Научно-практический центр «Психодиагностика и дифференцированное обучение», 1994. - 23 с.
41. Гинсбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 1988. - №2. - С. 19-26.
42. Гласс Д., Стэнли Д. Статистические методы в педагогике и психологии.- М.: Прогресс, 1976. - 495 с.
43. Гуревич К.М., Платонов К.К. Психологические аспекты воспитания трудящихся на социалистических предприятиях // Тезисы докладов к У Всесоюзному съезду психологов СССР. - М. 1977. - С. 3-9.
44. Гусейнов В.В. Практика использования психолога на предприятии материального производства и проблемы подготовки психолога. // Вестник МГУ, серия 14, «Психология», 1989. - №4. - С. 56-68.
45. Денисовская Т.М. О проблеме развития личности // Психологический журнал. – 1981. - №6. - С. 97-103.
46. Джарназян Л.Н. Структура и опыт деятельности школьной психологической службы. // Вопросы психологии.- 1989.- №4. - С. 52-59.
47. Долинська Л.В., Левченко М.В., Чепелева Н.В., Уманець Л.І. Активні методи в роботі практичного психолога. - К.: УДПУ, 1994. - 79 с.
48. Долінська Ю.Г. Особливості усвідомлення майбутніми психологами значення самоактуалізації особистості як умови ефективності своєї діяльності: Зб. наук. пр. «Психологія», Вип. 2. - К.: НПУ, 1998. - С. 113-120.
49. Долінська Ю.Г. Особистісне зростання практичного психолога в процесі його професійної підготовки: Зб. наук. пр. «Психологія», Вип. I, К.: НПУ, 1998. - С.155-160.
50. Долинська Л.В., Гоголь О.В., Зінченко Л.М. Педагогічне мовлення: Навчально-методичний посібник. - К.: НПУ, 1996. - 51 с.

51. Дяченко М.М. Психологические проблемы готовности к деятельности. - Минск: БГУ, 1976. - 175 с.
52. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба. - М.: Педагогика, 1991. - 232 с.
53. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. - Л.: ЛГУ, 1985. - 168 с.
54. Емельянов Ю.Н. Обучение общению в учебно-тренировочной группе. // Психол. журнал. – 1987. - №2, Т. 8. - С. 81-87.
55. Емельянов Ю.Н. Обучение паритетному диалогу: Учебное пособие.- Л., 1991. - 106 с.
56. Ермолаева Е.П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессиогенеза. // Психологический журнал. - 1998.- Т. 19, №4. - С. 80-87.
57. Ерофеев В.В. В лабиринте проклятых вопросов. – М.: Сов. писатель, 1990. – 488 с.
58. Журбин В.И. Понятие психологической защиты в концепциях З.Фрейда и К.Роджерса // Вопросы психологии. – 1990. - №4. - С. 14-22.
59. Забродин Ю.М. Развитие советской психологии и задачи психологической службы. // Психологический журнал. – 1984. - Т.5, №6. - С. 3-20.
60. Захаров В.П. и др. Активные методы обучения общению в подготовке студентов-психологов // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Вып. 5. - Л., 1985.- С. 86-95.
61. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания. // Вопросы психологии. – 1991. - №2. - С. 15-36.
62. Зязюн І.А. Філософські проєкції освіти і освітніх технологій. // Шлях освіти. - №1. – 1996. - С. 4-9.
63. Иванова Е.М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности.- М.: МГУ, 1987. - 207 с.
64. Изард К. Эмоции человека: Пер. с англ. – СПб.: «Питер», 1999. – 464 с.
65. Келлерман П.Ф. Психодрама крупным планом.- М.: Независимая фирма «Класс», 1998. - 240 с.

66. Ковалёв А.Г. Основные направления использования методов активного социального обучения в странах запада // Психологический журнал. – 1989. Т.2, №1. - С. 127-136.
67. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. - К.: Прогрес, 1989. - 412 с.
68. Карвасарский Б.Д. Психотерапия. - М.: Медицина, 1985. - 304 с.
69. Кісарчук З.Г. Теоретико-методологічні проблеми діяльності практикуючого психолога // Практична психологія: теорія, методи, технології. - К.: Ніка-Центр, 1977. - С. 18-27.
70. Ковалев Г.А. Механизмы и эффекты процессов активного социального обучения // Вопросы психологии межличностного познания и общения.- Красноград: Куб. гос. Ун-т, 1983. - С. 127-135.
71. Ковач Д. Как эффективнее связать психологию с жизнью // Психологический журнал. – 1985. - Т.6, №5. - С. 139-140.
72. Коновальчук В.І. Про необхідність самокорекції психологів-практиків // Методи підготовки фахівців до професійного спілкування. - Черкаси, ЧДУ ім. Б.Хмельницького, 1997. - С. 151-163.
73. Коновальчук В.І. Психологічний зміст механізму заміщення та його врахування у процесі підготовки психологів-практиків. Автореф. дис... к-та психол. наук: 19.00.07. - К.: 1998. - 19 с.
74. Коновальчук В.І. До питання психокорекції психологів-практиків // Рідна школа. – 1998. - №5. – С. 38-40.
75. Козлов Н.И. Лучшие психологические игры и упражнения.- Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1997. - 144 с.
76. Коняєва А.П. Проблема формування адекватного міжособистісного сприймання в діяльності шкільного психолога. - Респ. Науково-методичний збірник “Психологія” Вип. 34. – Під ред. Л.М.Проколієнко та ін. К., Радянська школа, 1990. – С. 90-95.



77. Кун М., Макпартлэнд Т. Эмпирическое исследование установок личности на себя // Современная зарубежная социальная психология. - Тексты МГУ, 1984. - С. 180-187.
78. Лабунская В.А. О структуре социально-перцептивной способности личности // Вопросы психологии межличностного познания и общения.- Красноград, 1983. - С. 63-71.
79. Лисенко О.М. Валідність результатів групової психокорекції // Методи підготовки фахівців до професійного спілкування. - Черкаси, 1997. - С. 292-294.
80. Леонтьев Д.А., Лушников А.Г. Становление профессиональной ориентации студентов-психологов // Новые исследования в психологии. №1 (38). Сост. М.Э. Боуманова.- М.: Педагогика, 1988. - С. 61-64.
81. Леоньев А.Н. Деятельность и личность // Хрестоматия по психологии личности. (Ред. Д.Я. Райгородский). - Т.2. Самара: Изд-во Дом «Бахрах», 1999. - С. 165-196.
82. Ломов В.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1984. - 443 с.
83. Лушин П.В. Неконгруэнтность как конструктивное условие личностного развития // Практична психологія: теорія, методи, технології. К.: Ніка-Центр, 1977. - С. 87-101.
84. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження.- К.: НДУП, 1990. - 240 с.
85. Максименко С.Д., Пелех О.М. Фахівця потрібно моделювати (наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності). // Рідна школа.- 1994.-№3-4. - С. 68-72.
86. Макшанов С.И., Хрящева Н.Ю., Сидоренко Е.В. Психогимнастика в тренинге. Каталог. Часть II. - Санкт-Петербург, 1993. - 90 с.
87. Макшанов С.И., Хрящева Н.Ю. Психогимнастика в тренинге. Каталог. Часть I. - Санкт-Петербург, 1993. - 106 с.

88. Матеріали Міжнародної конференції “Психологічна служба школи: минуле, сучасність, майбутнє” // Вісник Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти. - Тернопіль, 1996. - 230 с.
89. Маслоу А. Самоактуалізація личности и образование: Пер. с англ. - Серия “Психопедагогика и методология науки”, вып. 4, Киев-Донецк, 1994. - 52 с.
90. Маслоу А.Г. Психология бытия. – М.: «Рефл-бук» «Ваклер», 1997. - 300 с.
91. Махлах Е.С., Павлов В.Л., Байчинская К.К., Рапопорт И.А.. Методика измерения ценностей личности // Сб. науч. тр. Методы социально-психологических исследований. - Сб. научных трудов. М.: 1975. – С. 44-58.
92. Мешко О.І. Формування готовності шкільних психологів до створення психологічного клімату у педагогічному колективі: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07, К. – 1995. - 24 с.
93. Миславский Ю.А. Психотерапевт или пастырь? (К проблеме соотношения теологической и гуманистической парадигм помощи личности) // Вопросы психологии. – 1991. - №3. - С. 69-74.
94. Михайлова В.О. Деякі передумови створення проекту діалогізації професійної підготовки практичних психологів у педвузі.- В кн.: Проблеми розвитку психолого-педагогічної науки в науково-технічній творчості молоді. Зб. н.п., К., КДП, 1992, С. 6-8.
95. Мова Л.В. Використання тілесно-орієнтованих психотехнік в розвитку особистості практичного психолога. Зб. наук. пр. “Психологія”. - Вип. 3(6). – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова. – 1999. - С. 301-305.
96. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці.- К.: Знання, 1989.- 48 с.
97. Молоканов М.В. О некоторых аспектах отбора кандидатов в практические психологи // М-лы Междунар. Конф., Актуальные проблемы психологической службы. Теория и практика. - Одесса, 1992. - С. 34-36.
98. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза: Дис. доктора пед. наук: 13.00.01. - К.: 1983. - 430 с.

99. Мясойд П.А. Теория и практика в работе школьного психолога // Вопросы психологии - М., 1993, №4. - С. 73-79.
100. Ніколенко Д.Ф. Проблеми шкільної психологічної служби.// Радянська школа.- 1990.- №5. - С. 60-66.
101. Носков В.І. Проблеми підготовки психологів у системі вищої освіти. Зб. наук. пр. "Психологія", Випуск 4(7). - К.: 1999. - С. 210-219.
102. Обозов Н.Н. Роль личности психолога в обследовании // Вопросы практической психодиагностики и консультирования в вузе. - Под ред. Н.Н.Обозова.- Л., 1984.- С. 17-19.
103. Обуховский К. Психологическая теория строения и развития личности.- М.: Наука, 1981.- С. 45-67.
104. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. М.: Просвещение, 1996. - 338 с.
105. Орлов А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека // Хрестоматия по психологии личности. Т.2. - Самара, Изд. дом «Бахрах», 1999. – С. 509-533.
106. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. М.: Просвещение, 1991. - 287 с.
107. Осадько О.Ю. Теоретичні та методичні засади підготовки практичних психологів до консультування // Практична психологія: теорія, методи, технології. - К.: Ніка-Центр, 1977. - С. 200-209.
108. Панок В.Г. Концепція національної соціально-психологічної служби // Педагогіка і психологія. – 1994. - №2. - С. 17-28.
109. Панок В.Г. Українська практична психологія: визначення, структура та завдання // Практична психологія та соціальна робота. - 1998. - №1. - С. 5-9.
110. Панок В.Г. Концептуальні підходи до формування особистості практичного психолога // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. - №4. - С.5.; 1998. - №5. - С.4.

111. Панок В.Г. Теоретичні підходи до побудови системи понять практичної психології // Практична психологія: теорія, методи, технології. - К.: Ніка-Центр, 1977. - С. 7-17.
112. Пахальян В.Э. Работа психолога при подготовке и проведении психологического консилиума // Вопросы психологии. – 1990. - №2. - С. 86-90.
113. Перлз Ф. Опыты психологии самопознания (практикум по гештальттерапии). – М.: Гиль-Эстель, 1993. – 240 с.
114. Петровская Л.А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга. – М.: МГУ, 1982. – 168 с.
115. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг.- М.: МГУ, 1989. - 216 с.
116. Петровский А.В. Индивид и его потребность быть личностью // Хрестоматия по психологии личности. – Самара: Изд. дом “Бахрах”, 1999. - С. 457-467.
117. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону: “Феникс”, 1996. - 500 с.
118. Пов”якель Н.І., Блохіна І.О. Психологічні передумови становлення позитивної “Я-концепції” як базової компоненти професійного самовизначення психолога. Зб. наук. пр. “Психологія”. – Вип. 2(5). – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1999. - С. 177-183.
119. Пов”якель Н.І. Акмеологія становлення регулятивних компонент професійної діяльності практичного психолога. Зб. наук. пр. “Психологія”. Вип. 4(7). - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1999. - С. 224-231.
120. Пов”якель Н.І. Професіогенез продуктивного мислення психолога-консультанта // Зб. наук. пр. “Філософія. Соціологія. Психологія”.- Вип. 3.- Ч. 1.- Івано-Франківськ: Прикарпатський університет ім. В.Стефаника, 1999. - С. 13-22.
121. Пов”якель Н.І. Психологічна готовність до партнерства і особливості професійної саморегуляції практичного психолога. Зб. наук. пр.

- “Психологія”. - Вип. II. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1998. - С. 102-108.
122. Пов”якель Н.І. Професійна рефлексія психолога-практика // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. - №6-7. - С. 3-6.
123. Полонников А.А. Формирование готовности будущих психологов к профессиональному анализу педагогических ситуаций: Авторефер. дис... канд. психол. наук.: 19.00.07. - Минск, 1994. - 21 с.
124. Пономарёв Я.В., Гаджиев Ч.М. Проблемы перестройки практической психологии // Психологический журнал. – 1988. - Т. 9. - №2. - С. 20-26.
125. Психологическое сопровождение выбора профессии // Под ред. Л.М.Митиной, М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998.- 184 с.
126. Положення про психологічну службу в системі освіти України // Рідна школа.- 1992.- №11-12.- С. 34-37.
127. Попович І.М. Професійне самовизначення як умова успішного оволодіння майбутньою професією. Зб. наук. пр. “Психологія”, Вип. I. - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1998. – С. 161-166.
128. Попович І.М. Визначення професійної готовності практичного психолога. Зб. наук. пр. “Психологія”, Вип. 3(6). – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1999. - С. 290-296.
129. Психологическая наука и педагогическая практика.- Зб. наук. пр. - К.: Радянська школа, 1983. - 236 с.
130. Профессиональный кодекс этики для психологов. - Бонн, ФРГ, 1986 // Вопросы психологии. – 1990. - №6. - С. 148-154.
131. Психологическое сопровождение выбора профессии / Под ред. Л.М.Митиной. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 184 с.
132. Прутченков А.С. Трудное восхождение к себе: Методические разработки и сценарии занятий социально-психологических тренингов.- М.: Российское педагогическое агенство, 1995. - 140 с.

133. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Научно-практические проблемы школьной психологической службы // Вопросы психологии. - 1987. - №4. - С. 174-177.
134. Психологическая служба в школе: круглый стол. // Вопросы психологии. - 1983. - №3. - С. 68-83.
135. Психологический словарь. // Ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца и др. - М.: Педагогика, 1983. - 448 с.
136. Рабочая книга практического психолога // Под ред. А.А. Деркача - М.: Изд. дом «Красная площадь», 1996. - 397 с.
137. Рейнуатер Дж. Это в ваших силах. Как стать собственным психотерапевтом. - М.: Прогресс, 1992. - 240 с.
138. Реан А.А. Психология изучения личности: Учебное пособие. – Санкт-Петербург: Изд-во В.А. Михайлова, 1999. - 288 с.
139. Рогов Е.И. Психологические проблемы формирования индивидуальности личности профессионала // Системное исследование индивидуальности. - Пермь, 1991.- С. 84-86.
140. Роджерс К. Несколько важных открытий. Вестник МГУ, серия 14 «Психология», - М.: 1990. - №2. – С. 58-65.
141. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М.: «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
142. Родионова Е.А. Общение как условие развития личности // Психология формирования и развития личности. - М.: Наука. - С. 177-197.
143. Романова Е.С. Психология профессионального становления личности: Дис... доктора психол. наук: 19.00.07.- М.: МГПУ, 1992. - 611 с.
144. Роше А. PRH, 1986, пер. з англ. (рукопис). - Практичний семінар. М. Хілі.
145. Рубинштейн С.П. Основы общей психологии. - Санкт-Петербург: Питер, 1999. - 705 с.
146. Рудестам Н. Групповая психотерапия: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1982. – 368 с.
147. Савчин М.В. Відповідальність: смисловий принцип мотивації регуляції поведінки особистості // Педагогіка і психологія. Вісник АПН. - 1996. - №1. - С. 10-17.

148. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности // Под ред. В.А.Ядова.- Л.: Наука, 1979. - 264 с.
149. Санникова О.П. Об одном из подходов исследования личности психолога // М-лы Междунар. конф. «Актуальные проблемы психологической службы. Теория и практика». - Одесса, 1992. - С. 43-48.
150. Семиліт М.В. Гуманістичні принципи духовного росту особистості: Методичні рекомендації для вчителів і практикуючих психологів. - Черкаси: ЧПО, 1993. - 6 с.
151. Семке В.Я. Умейте властвовать собой или беседы о здоровой и больной личности. – Новосибирск: Наука, 1991. - 234 с.
152. Скрипченко А.В. Системное исследование факторов, влияющих на готовность студентов к деятельности учителя начальных классов // Психология учителя. – М.: 1989. – С. 171-173.
153. Слободяник А.П. Психотерапия, внушение, гипноз. К.: Здоров'я, 1977. - 485 с.
154. Смирнова Е.Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием. – Л.: ЛГУ, 1977. – 136 с.
155. Соловієнко В.О. та ін. Ділові ігри в професійній саморегуляції студентів педвузів. // Рад. Школа. – 1990. - №12. - С. 82-85.
156. Сарджвеладзе Н.И. Личность и её взаимодействие с социальной сферой. – Тбилиси: “Меиниереба”, 1989. - 204 с.
157. Столяренко А.М. Психология и практика // Психологический журнал. – 1985. - Т.6. - №5. - С. 73-83.
158. Столяренко Л.Д. Основы психологии: Учебное пособие для студентов вузов. - Ростов на Дону: Феникс, 1997. - 733 с.
159. Ставицька С.О. Деякі аспекти проблеми підготовки практичних психологів та вчителів початкової школи до профілактики і подолання особистісної тривожності молодших школярів. Зб. наук. пр. “Психологія”. – Вип. 4(7). – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1999. - С. 231-236.

160. Суходубова Г.Д. До питання професійної ідентифікації майбутніх психологів. Зб. наук. пр. «Психологія». – Вип. III. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова 1998. - С.42-47.
161. Талызина Н.Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста. // Вестник высшей школы. – 1986. - №3. - С. 10-14.
162. Терлецька Л.Г. Ігри, в які грають дорослі (досвід навчання практичних психологів системи освіти) // Практична психологія: теорія, методи, технології. – К.: Ніка-центр, 1977. - С.220-226.
163. Терлецька П.Г. Рольова гра як засіб формування професійно-значущих якостей майбутнього практичного психолога. Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. - К.: 1997. - 20 с.
164. Титаренко Т.М. Життєва криза як індикатор особистісного розвитку // Практична психологія: теорія, методи, технології. - К.: Ніка-центр, 1977. - С. 79-86.
165. Туагапсоев Х.Г., Арустанянц Е.С., Кабаров М.К. Подготовка психологов для школ и дошкольных учреждений в институте усовершенствования учителей. // Вопросы психологии. – 1991. - №1. - С. 168-170.
166. Хьел Л., Зиглер Д. Теории личности. Основные положения, исследования и применения. - Санкт-Петербург: «Питер Ком». – 1999. - 606 с.
167. Хомич Г.О., Урупа Л.М. Соціально-психологічні особливості готовності майбутніх психологів до практичної діяльності. Зб. наук. пр. «Психологія». - Вип. II. - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1998. - С. 109-112.
168. Хомич Г.О. Громадянська позиція і професійна етика в діяльності психолога // Ціннісні орієнтації в громадянському становленні особистості. - Київ-Дрогобич, 1988. - С. 175-178.
169. Хомич Г.О. Актуальні проблеми та перспективи підготовки практичних психологів. Зб. наук. пр. «Психологія». – Вип. 4(7). - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова. – 1999. - С. 219-224.



170. Уотсон Дж. Психология с точки зрения бихевиориста // Хрестоматия по истории психологии. Ред. Гальперин П.Я., Ждан Д.Н., - М.: МГУ, 1980. - С.17-34.
171. Уотсон Дж. Бихевиоризм. Хрестоматия по истории психологии. Ред. Гальперин П.Я., Ждан Д.Н., М.: МГУ, 1980. - С. 34-44.
172. Урупа Л.М. Дослідження професійної мотивації майбутніх практичних психологів. Зб. наук. пр. «Психологія». Вип. 3(6). – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1999. - С. 296-301.
173. Чепелева Н.В. Формування професійної культури майбутніх практичних психологів // Методи підготовки фахівців до професійного спілкування. - Кн. I. - Черкаси, 1997. - С. 34-42.
174. Чепелева Н.В., Пов'якель Н.І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога. Зб. наук. пр. «Психологія». - Вип. III. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова. – 1998. - С. 35-42.
175. Чепелева Н.В. Внутрішні смислові конфлікти як фактор становлення професійної компетентності майбутніх практичних психологів // Зб. доповідей наук.-практ. к-ції «Конфлікти в педагогічних системах». Вінниця, 1997. - С. 320-322.
176. Чепелева Н.В., Пов'якель Н.І. Діалогічно-орієнтований підхід в системі підготовки практичних психологів. // Вісник Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти. – Тернопіль, 1996. - С. 29-31.
177. Чепелева Н.В. Процессы понимания и интерпретации в деятельности практического психолога // Практична психологія: теорія, методи, технології. – К.: 1997. - С. 102-109.
178. Чепелева Н.В., Уманец Л.И. Проблемы личностной подготовки психолога-практика в условиях ВУЗа. // Мат-лы междунар. к-ции «Актуальные проблемы психологической службы. Теория и практика». – Одесса, 1992. – С. 111-113.
179. Чернышев А.С., Швайко В.В. Подготовка практических психологов в педвузе // Вопросы психологии. – 1991. - №1. - С. 176-177.

180. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. - 143 с.
181. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М.: Наука, 1982. - 185 с.
182. Шерток Л., Соссюр Р. Рождение психоаналитика. От Месмера до Фрейда. - М.: Прогресс, 1991. - 288 с.
183. Шинкаренко О.В. Методика тренинга креативности для учителей. // Проблемы психологии творчества в работе с людьми. Тезисы докладов и выступлений на Всесоюзной научной конференции. – Гродно, 1990. - С. 174-175.
184. Шинкаренко О.В. Тренинг по развитию креативности // Рефлексивная педагогика и психология на рынке услуг. – Винница, 1992. - С. 128-138.
185. Шмелёв А.Г., Похилько В.И., Козловская-Тельнова А.Ю. Практикум по экспериментальной психосемантике. Тезаурус личностных черт. – М.: МГУ, 1988. - 208 с.
186. Шорохова Л.С. Тенденция исследования личности в современной психологии. // Психологический журнал, Т.1, - 1980.- №1. - С. 45-57.
187. Шумакова Л.П. Школа групової динаміки для психологів-практиків // Проблеми та перспективи розвитку психологів України. Матеріали 2-ого з'їзду Товариства психологів України. - К.: 1996, Т. 12. - С. 145-148.
188. Шумакова Л.П. Розвиток особистості психолога-практика в процесі активного соціально-психологічного навчання. - Херсон: Південно-український РПО, 1995. - 30 с.
189. Шумакова Л.П. Особливості розвитку мотивації досягнення особистості психолога-практика в процесі професійної підготовки. Автореф. дис... кандидата психол. наук: 10.00.07, К.: 1997. - 18 с.
190. Цукерман Г.А. Какая теория нужна школьной психологии? // Вопросы психологии. – 1993. - №4. - С. 114-115.

191. Федотюк Т.І. Психологічні особливості становлення емпатії як елементу комунікативної здатності практичного психолога: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07, К.: 1997. – 23 с.
192. Федотюк Т.І. Розвиток емпатії у майбутніх практичних психологів. - Харків, 1997. - 69 с.
193. Дж. Фейдимен, Р. Фрейгер. Личность и личностный рост. – Вып. 1. - Пер. с англ. - М., 1994. - 84 с.
194. Дж. Фейдимен, Р. Фрейгер. Личность и личностный рост. – Вып 2. - Пер. с англ. М., 1994. - 134 с.
195. Дж. Фейдимен, Р. Фрейгер. Личность и личностный рост. – Вып. 3. - Пер. с англ. М., 1994. - 81 с.
196. Дж. Фейдимен, Р. Фрейгер. Личность и личностный рост. – Вып. 4. - Пер. с англ. М., 1994. - 66 с.
197. Фанч Флеминг. Преобразующие диалоги: Учебник по практическим техникам содействия личностным изменениям. – К.: “Ника-Центр”, “Вист-С”, 1997. - 378 с.
198. Франк С.Л. Сочинения. - М.: Правда, 1990. - 607 с.
199. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. - 368 с.
200. Фрейд А. Психология “Я” и защитные механизмы. - М., 1993. - 141 с.
201. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. - М.: Наука, 1991. - 456 с.
202. Фрейд З. Психология бессознательного // Сб. произведений. - М.: Просвещение, 1989. - 448 с.
203. Этические стандарты для психолога. Мадрид, Испания. 1987. // Вопросы психологии. – 1990. - №5. - С. 158-162.
204. Юнг К. Проблемы души нашего времени: Пер. с нем. (Предисловие А.В.Брушлинского) – М.: Изд. “Прогресс”, “Универс”, 1994. – 336 с.
205. Юнг К. Тевистонские лекции. Аналитическая психология: её теория и практика. – К.: СИНТО, 1995. - 228 с.

206. Яковенко С.І. Підготовка психологів до роботи в органах внутрішніх справ // Практична психологія: теорія, методи, технології. - К.: Ніка-центр, 1977. - С. 126-136.
207. Яценко Т.С. Социально-психологическая обучение в подготовке будущих учителей. – К. : Вища школа, 1987. - 110 с.
208. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції. – К.: Либідь, 1996. - 262 с.
209. Adler A. Superiority and social interest: A collection of later writings. A.L. R.R. Ansbacher (Eds.). Evanston. Il. Nort – hwestern University Press, 1964.
210. Jones A., Wrandall R. (1986). Validation of a short index of self-actualization. Personality and Social Psychology Bulletin, 12, 63-73.
211. Kuhn M. and Me Partland T. An empirical investigation of self-attitudes. – American Sociological Review, 1954, v.19, №1.
212. Maslow A.H. Theory of human motivation.- Psychol. Rev., 1943, vol. 50, №4.
213. Maslow A.H. Motivation and personaliti. №7. 1954. 453 p.
214. Le May M., Damm V. The Personal Orientation Inventory as a measure of self-actualization of underachievers. Yasurement and Evaluation in Uquidance, 1968, 110-114.
215. Stewart R.A. Academic performance and components of self-actualization. Perceptual and Motor Skills, 26, 1968, 918 p.
216. Shostrom E.L. (1964). An inventory for the measurement of self-actualization. Education and Psychological Measurement, 24, 207-218.
217. Shostrom E.L., Knapp R.R. (1966). The relation ship of self-actualization (POJ) to a measure of pathology (MMPJ) and to therapeutie growth. American journal of Psychotherapy, 20, 193-202.
218. Smith H.C. Sensitivity Training. The Scientific Understanding of Individuals. – Nev Jork, 1973.
219. Woodworth R.S. Experimental Psychology. Nev Jork, Holt, 1938.
220. World Go Round (International Psychological Association), r. 23, 1996, и. 2 s. 6 - 8.

221. Hu, s., Oakland, T.: Global and Regional Perspectives on Testing Children and Youth: An Empirical Study. *International Journal of Psychology*, 26, и. 3, 1996, s. 329 - 344.
222. Yesseldyke, J., Dawson, P., Lehr, C., Reschley, D., Reynolds, M., Telzrow, C.: *School Psychology: A Blueprint for Training and Practice II*. National Association of School Psychologists, Bethesda, MD 1997.
223. Клаианскб, Z. Skuľenosti љколннho psychologa. *Љколнн psycholog*, 6, 1996, и. 1/2, str. 27-29.
224. Негйнуиовб, G.-Gajдољовб, E.: *Metody a programy ргбсе љколскйho psychologa*. Zb., Bratislava, 1998.
225. Hvozdič, J. *Zbklady љkolskej psychologie*. SPN, 1987, Bratislava.
226. Furman, A., Poliač, V.: Miesto љkolskej psycholygie v spektre sluћieb љколе. *Pedagogika*, 46, 1996, zvlбљтнн инсло, s. 32 - 40.
227. Furman, A., *Smery rozvoja љkolskej psychologie v SR*. *Љколскэ psycholyg*, 7, 1997, и. 3/4, s. 25 - 30.
228. Gajдољовб, E., Негйнуиовб, G.: Ргнправа а палье vzdelбvanie љколскэч psycholygov na Slovensku. In: Марељ, J., Furman, A. (Eds.) *Љколнн psychologie r 96*. Hradec Krбlovй, Nucleus 1996, s. 47 - 56.
229. Gajдољовб, E., Негйнуиовб, G.: Љкола priatesskйho partnerstva. *Pedagogika*, 46, zvlбљтнн инсло, s. 41 - 50.
230. Gajдољовб, E. *Љколнн psychologie*. Bratislava, 1998.
231. Lazarovб, B. O profilu ргбсе љколннho psychologa v днелънн љколе а о explicitaиннм rozhovoru jako jednom z моћнэч instrumentц jeho ргбсе. In: Негйнуиовб, G.-Gajдољовб, E.: *Metody a programy ргбсе љколскйho psychologa*. Zb., Bratislava, 1998.
232. Марељ, J.: Љколнн psychologie, jejн vэvoj а souasnэ stav. *Psychologickй actuality*, 1996, и. 3/4, s. 5 - 9.
233. Марељ, J.: Druhэ seminбш љколннч psychologц ИР. *Љколскэ psycholyg*, 7, 1997, и. 1/2, s. 28 - 29.

234. Mareљ, J., Furman, A. (Eds.) Љкоlnн psychologye r96. Hradec Krбlovй, Nucleus 1996, 120 s.
235. Mertin, V.: K ројетн љкоlnн psychologye. Љkolsкэ psychologye, 7, 1997, и. 1/2, s. 21 - 23.
236. Novбиковб, J.: Souиnasнб vzdмlбvasн realita jako vэchodisko pro љкоlnн psychologye. In: Mareљ, J., Furman, A. (Eds.) Љкоlnн psychologye r96. Hradec Krбlovй, Nucleus 1996, s. 21 - 26.
237. Oakland, T., Brue, A. W.: Mezinбrodнн perspektivu љкоlnн psychologye. Pedagogika, 46, 1996, мlмошбднй инсlo, s. 24 - 31.
238. Oakland, T., Cunningham, J.: Nбvнн консерсе љкоlnн psychologye. Љkolsкэ psychologye, 7, 1997, и. 1/2, s. 5 - 10.
239. Rejlovб, J.: Ројетн љкоlnн psychologye v Иескй republice. In: Mareљ, J., Furman, A. (Eds.) Љкоlnн psychologye r96. Hradec Krбlovй, Nucleus 1996, s. 27 - 31.
240. Љtech, S.: Novinky v pedagogickй a љкоlnн psychologye. Pedagogika, 48, 1997, и. 4, s. 393 - 395.
241. Љtech, S. Profesнн identita љкоlnннho psychologa. Pedagogika, 48, 1998, и. 2, str. 257-261.
242. Љtech, S. Љкоlnн psychologye ve Francii / Кошenu, вэвој, вэhledy /. Pedagogika, 48, 1998, и. 4, s. 265 - 269.
243. Valentovб, A., Novotнб, L.: Иinnost љкоlnннho psychologa na zvlблтнн љколе. Љkolsкэ psychologye, 7, 1997, и. 1/2, s. 11-18.
244. Zapletalovб, J.: Иinnost љкоlnннho psychologa na stпеднн odbornй љколе. Љkolsкэ psychologye, 7, 1997, и. 3/4, s. 12 -21.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Анкета

1. Що Ви розумієте під самоактуалізацією особистості?
2. У чому специфіка самоактуалізації особистості практичного психолога?
3. Під впливом яких факторів відбувається цей процес?
4. Які сторони Вашої особистості потребують вдосконалення у першу чергу?
5. Якими засобами Ви цього досягаєте? Що Вам заважає у процесі самовдосконалення?
6. Чи впливає навчально-виховний процес в університеті на самоактуалізацію Вашої особистості?
7. Які б зміни Ви зробили, аби підвищити ефективність самоактуалізації особистості практичного психолога у процесі професійної підготовки?
8. У якій сфері практичної психології Ви хотіли б працювати?
9. Яким є Ваш ідеал самоактуалізованої особистості?

## Додаток Б.2.1

Таблиця 2.2

Показники самоактуалізації особистості  
студентів I курсу (в балах)

№	Досліджувані	ШКАЛИ														Середн
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
1	К.А.	56	47	35	52	42	50	27	60	30	43	53	50	36	28	40
2	М.С.	35	46	30	54	58	68	27	52	30	43	47	60	54	38	46
3	К.М.	65	58	75	46	54	78	73	80	50	57	60	40	45	50	59
4	Ф.В.	32	46	55	50	30	43	60	45	70	79	56	45	82	71	54
5	Б.Н.	62	50	54	67	35	61	50	69	45	50	50	65	27	28	62
6	П.О.	41	41	22	45	35	36	50	48	60	29	56	50	27	43	40
7	С.А.	62	46	42	70	60	57	37	38	45	79	47	52	59	68	54
8	Б.Я.	65	51	54	67	35	46	67	76	50	57	40	32	64	38	53
9	Л.Р.	62	47	62	54	42	46	63	57	50	86	50	35	23	57	52
10	М.Т.	50	47	72	65	38	57	63	30	80	57	47	40	72	78	57
11	М.О.	38	53	50	68	35	46	43	78	65	57	44	55	45	71	52
12	Н.Н.	50	31	30	46	15	28	40	38	70	29	50	22	45	21	36
13	Щ.Г.	23	39	35	54	30	36	40	43	70	43	50	30	36	57	42
14	Ф.О.	50	53	50	47	69	57	53	52	55	43	60	45	72	57	54
15	І.Ю.	23	51	40	50	47	60	57	37	57	40	43	44	80	72	49
16	В.Л.	35	56	55	50	54	57	47	52	70	71	60	55	45	50	54
17	І.К.	62	40	55	54	19	57	60	43	40	43	38	40	50	43	46
18	К.М.	30	34	35	33	38	32	50	26	70	50	18	22	50	43	38
19	Д.Я.	60	46	48	54	42	50	57	67	50	57	44	30	72	53	52
20	К.А.	68	65	58	65	73	75	80	78	65	57	60	58	72	57	66
21	К.А.	41	48	50	58	46	36	33	62	50	57	50	35	54	36	47
Середнє		45	50	48	55	45	50	50	55	55	54	49	45	52	49	50



## Додаток Б.2.2

Таблиця 2.3

Показники самоактуалізації особистості студентів III курсу (в балах)

№	Досліджувані	Ш К А Л И														Серед.
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
1.	Б.Т.	35	47	20	42	54	28	53	62	60	28	44	45	45	14	41
2.	В.О.	35	42	45	42	54	28	40	33	20	43	37	60	18	36	38
3.	З.В.	47	50	35	58	54	36	53	52	60	28	69	55	45	43	49
4.	Я.В.	41	46	45	42	61	57	53	43	30	14	44	45	54	21	43
5.	М.Я.	53	43	30	37	54	50	53	57	40	28	56	45	64	36	46
6.	О.О.	65	48	40	54	61	50	60	57	70	56	44	55	36	50	54
7.	Б.Е.	29	59	70	62	54	72	87	48	80	56	50	45	64	43	58
8.	П.А.	59	49	35	54	69	57	53	33	50	28	56	55	64	21	49
9.	К.Т.	29	50	55	46	46	50	60	52	60	56	50	40	45	28	43
10	Х.Н.	23	34	30	29	54	36	40	28	40	14	37	35	45	43	35
11	І.Є.	59	44	55	54	46	43	27	43	50	56	44	60	45	36	47
12	М.Н.	59	49	65	54	38	64	73	43	50	43	50	50	64	64	55
13	Б.І.	18	42	50	46	69	28	53	28	40	14	56	50	54	70	40
14	Х.А.	23	38	20	54	69	28	33	28	50	43	44	30	36	14	36
15	П.Ю.	53	40	35	33	61	43	47	43	50	28	50	30	27	64	43
16	Б.Н.	53	50	45	54	38	64	47	86	40	43	44	50	45	36	49
17	М.Ю	18	39	50	42	31	50	67	19	30	28	44	35	27	28	36
18	М.Д.	41	50	80	58	54	64	73	38	70	56	62	40	45	72	57
19	В.Н.	29	48	70	29	61	57	60	43	50	43	69	50	45	28	48
20	Г.М.	65	53	35	71	46	57	53	67	40	28	62	45	72	43	53
21	М.Ж	59	42	35	58	27	28	53	57	30	28	41	30	36	43	41
Середнє		42	46	45	48	52	47	54	46	48	36	50	45	45	46	46

## Додаток Б.2.3

Показники самоактуалізації особистості студентів V курсу (в балах)

№	Дослід жувані	Ш К А Л И														Се- ред.
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
1.	С.Н.	62	52	55	50	61	39	67	57	60	43	62	45	54	54	50
2.	В.О.	35	56	90	46	58	68	67	57	80	71	62	35	54	60	60
3.	Д.Ю.	79	54	65	52	46	68	53	76	45	64	50	57	32	43	56
4.	З.Л.	65	48	55	36	54	57	60	64	60	57	47	55	45	60	65
5.	Г.Л.	73	62	70	54	61	68	93	71	70	71	69	35	68	57	66
6.	К.Н.	35	44	60	33	61	43	73	43	60	28	75	45	45	43	49
7.	В.В.	41	54	80	42	54	57	73	48	90	57	56	50	45	50	57
8.	Д.Т.	47	49	50	46	42	39	53	43	80	86	34	45	73	57	53
9.	І.Л.	50	49	62	62	65	60	63	67	50	57	41	70	77	64	60
10.	Д.В.	53	58	65	54	61	57	53	80	60	28	82	55	27	50	56
11.	Г.Н.	18	46	45	46	61	64	67	28	60	28	62	50	64	28	48
12.	А.С.	41	40	35	42	38	39	60	57	60	43	34	15	36	28	40
13.	М.Т.	53	52	47	64	30	46	47	62	70	43	47	57	45	50	51
14.	Д.А.	41	48	60	54	38	28	47	33	90	86	31	57	64	64	53
15.	К.Н.	41	41	45	42	58	50	43	38	60	57	53	33	59	25	47
16.	С.С.	59	65	70	62	54	71	87	86	60	57	56	45	36	64	62
17.	С.Л.	47	45	45	62	15	14	67	76	80	57	50	45	27	43	48
18.	Д.Л.	41	54	85	54	46	43	87	52	90	71	50	45	64	50	60
19.	Ш.Л.	41	48	60	42	46	64	73	48	60	28	56	35	54	43	50
Середнє		48	51	60	50	50	51	65	57	68	54	53	47	51	49	54

## Додаток В

## Зразок для заповнення анкети

№ п/п	Відповіді на запитання (N)					Бали
	1	2	3	4	5	
1	17	33	9	25	41	
2	18	34	10	26	42	
3	19	35	11	27	43	
4	20	36	12	28	44	
5	21	37	13	29	45	
6	22	38	14	30	46	
7	23	38	15	31	47	
8	24	40	16	32	48	

## Зразок контрольної картки:

Рахувати тільки						Результат, бали	Назва етапів самоуправ- ління	Оцінка рівня са- моуправ- ління за шкалою
“+”		“-“						
1+	17-	33-	9-	25+	41-	$\Sigma_1 = 1+2=3$	Аналіз супе- речностей	Середній
2 -	18+	34+	10+	26+	42+	$\Sigma_2 = 2+0=2$	Прогнозування	Нижче середнього
3+	19+	35-	11-	27+	43-	$\Sigma_3 = 3+2=5$	Цілепокла- дання	Вище середнього
4 -	20-	36+	12-	28-	44+	$\Sigma_4 = 1+2=3$	Планування	Середній
5	21	37	13	29	45	$\Sigma_5 =$	Критерій оцінки якості	
6	22	38	14	30	46	$\Sigma_6 =$	Прийняття рішення	
7	23	39	15	31	47	$\Sigma_7 =$	Самоконтроль	
8	24	40	16	32	48	$\Sigma_8 =$	Корекція	
						Загальна сума $\Sigma_{\text{заг}} =$		

## Психодіагностична шкала:

Показники	Рівні здатності до самоуправління				
	Низький	Нижче середнього	Середній	Вище середнього	Високий
Чоловіки E <sub>заг</sub>	0 - 13	14 - 22	23 - 31	32 - 40	41
Жінки E <sub>заг</sub>	0 - 11	12 - 21	22 - 30	31 - 39	40
E <sub>1</sub> - етапи	0 - 1	2	3 - 4	5	6