

Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

На правах рукопису

МІНЕНКО Ольга Олександрівна

УДК 37.015.3

**ОСОБИСТІСНЕ ЗМІНЮВАННЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ**

19.00.07 - педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник
Чепелева Наталія Василівна
доктор психологічних наук, професор

Київ - 2004

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНОГО ЗМІНЮВАННЯ	
1.1. Теоретичні інтерпретації та емпіричні дослідження процесу особистісного змінювання у вітчизняній та зарубіжній літературі	11
1.2. Умови та індивідуально-особистісні характеристики переживання досвіду особистісного змінювання.	30
1.3. Наратив як засіб усвідомлення та об'єктивації процесу особистісного змінювання.	47
1.4. Висновки до розділу.	61
РОЗДІЛ 2	
ОСОБИСТІСНЕ ЗМІНЮВАННЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ – ПСИХОЛОГІВ	
2.1. Становлення професійної ідентичності майбутніх психологів.	63
2.2. Професійна освіта психолога як система парадигмальних змін.	84
2.3. Висновки до розділу.	105
РОЗДІЛ 3	
МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЗНАЧУЩИХ НОВОУТВОРЕНЬ В УМОВАХ ІНТЕНСИВНОГО НАВЧАННЯ	
3.1. Інструментарій емпіричного дослідження.	107
3.2. Аналіз професійнозначущих новоутворень у процесі професійної підготовки практичних психологів.	127
3.3. Висновки до розділу.	173
ВИСНОВКИ	176
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	181
ДОДАТКИ	199

ВСТУП

Актуальність проблеми. Сучасний етап розвитку України як держави спеціалістами різних галузей характеризується як перехідний у всіх його аспектах: економічному, політичному, соціальному і, відповідно, психологічному. Така ситуація стимулює наукову психологічну спільноту до розробки питання ефективної підготовки фахівців у галузі практичної психології, підготовки, яка б відповідала вимогам суспільства, що інтенсивно прогресує, та потребам сучасної людини, яка щодня опиняється під впливом стресів різного характеру та інтенсивності.

Дане питання останнім часом опинилося в центрі уваги багатьох вітчизняних дослідників, серед яких можна виділити роботи О.Ф. Бондаренка, А.В. Вихруща, В.В. Власенка, С.В. Васьківської, П.П. Горностая, Т.В. Говорун, Н.І. Пов'якель, Н.В.Чепелевої, Т.С. Яценко та ін. У них висвітлюються питання актуальності особистісного зростання психолога в процесі професійної підготовки, використання активних методів навчання та окремих інтеракційних методик для оптимізації даного процесу, наводяться конкретні моделі професійної підготовки психологів. У центрі уваги окремих досліджень українських та російських спеціалістів постають такі компоненти професійної підготовки психологів, як самоактуалізація особистості психолога, професійна ідентифікація, професійне самопізнання, професійне самовизначення, професійна свідомість, професійне мислення, мотиваційний компонент професійної діяльності психолога, креативність, рефлексія (Т.М. Буякас, М.Ю.Варбан, С.А. Грищенко, Ю.Г. Долинська, Н.А. Кучеровська, Г.Ю.Любімова, М.В. Молоканов, Г.Д. Суходубова, Л.П. Шумакова).

Заслуговує на увагу той факт, що більшість авторів стрижнем психологічної готовності до професійної діяльності психолога-практика

вважають особистісне зростання спеціаліста, що передбачає не лише розвиток особистості, а й прагнення її до найповнішого вияву та розвитку своїх можливостей і здібностей. Особливо актуальним є дане питання по відношенню до професійного становлення практичного психолога в силу того, що сферою докладання його професійних зусиль є особлива інтенція – особистість іншої людини. Представниками різних шкіл та напрямків практичної психології висуваються значні вимоги до особистості практичного психолога. Такі характеристики, як прагнення до самоактуалізації, гармонійність, цілісність та інтегрованість особистості, вміння жити у злагоді з собою, жити справжнім, відповідним внутрішній сутності життям стали невід’ємними елементами професійної матриці спеціаліста-психолога у глибинному (З. Фрейд, Е. Фром, А. Адлер, К. Юнг, К. Хорні, Е. Еріксон, Е. Берн, В. Райх та ін.), біхевіористичному (Д. Уотсон, Б. Скінер, А. Еолліс та ін.), гуманістичному (А. Маслоу, К. Роджерс, Ф. Перлз, Д. Морено, Р. Мей, В. Франкл, Ш. Бюлер, Дж. Олпорт та ін.) напрямках психотерапії.

При цьому більшість представників вищезгаданих напрямків зазначають, що невід’ємною умовою становлення здорової, розвиненої особистості є вміння конструктивно переживати кризові ситуації, розглядаючи їх не як катастрофу, а як можливість для отримання нового досвіду і самозмінювання. Логіка процесу розвитку через переживання кризових ситуацій підтверджується і концепціями вітчизняних психологів (Б.Г. Ананьєв, К.А. Абульханова-Славська, Л.І. Анциферова, І.Д. Бех, Л.І. Божович, Б.С. Братусь, Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, П.В. Лушин, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн, Т.М. Титаренко та ін.). Саме тому настільки важливо для психолога сформувати не раз і назавжди фіксовану “Я-концепцію”, а активізувати внутрішню роботу свідомості по виявленню протиріч, обмежень, можливостей, перспектив особистості для постановки і ефективного вирішення подальших особистісних та професійних завдань.

Таким чином, в основу професійного зростання майбутніх практичних психологів ми ставимо процес особистісного змінювання. Під особистісним

змінюванням ми, згідно П.В. Лушину, розуміємо міжсистемний перехід до нових можливостей нової ідентичності. Даний процес має місце при переживанні людиною кризового досвіду, і несе в собі як позитивні, так і негативні аспекти. Негативні пов'язані з втратою минулої стабільності, руйнуванням існуючих основ життя і виникненням ситуації повного хаосу і невизначеності умов для подальшого життя. Позитивним аспектом є виникнення якісно нових, необмежених можливостей, які дозволяють перейти на суттєво новий рівень функціонування, відкрити в собі раніше не відомий потенціал. В літературі критерії позитивної оцінки переживання кризової ситуації розроблені недостатньо.

Визнання наявності у процесі особистісного змінювання як позитивних, так і негативних аспектів приводить до висновку, що виникнення принципово нових можливостей нерозривно пов'язане з конструктивним прийняттям дестабілізаційних і дезінтеграційних процесів. Відповідно, з прийняттям труднощів як невід'ємного конструктивного компонента особистісного змінювання, з'являється необхідність у спеціалістах-психологах, які вміють орієнтуватися у незвичних ситуаціях, інтегруючи складність в норму життя, створюючи такий контекст, в якому негативні елементи перетворюються в умову нового етапу життєдіяльності.

Все вищевикладене дає можливість розглядати одним з основних елементів професійної підготовки майбутніх практичних психологів процес переживання досвіду особистісного змінювання. Зважаючи на значущість та недостатню теоретичну розробленість даної проблеми, ми визначили тему дисертаційного дослідження як “Особистісне змінювання в процесі професійної підготовки студентів-психологів”.

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

Дисертаційне дослідження пов'язано з комплексною темою кафедри психології та педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова “Структура і зміст діяльності практикуючого психолога в системі ступеневої підготовки”. Тема затверджена Радою університету

(протокол № 6 від 27 січня 2000 року) та Радою з координації наукових досліджень в галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 2 від 20 березня 2000 року).

Об'єкт дослідження. Особистісне змінювання як міжсистемний перехід до нової ідентичності особистості.

Предмет дослідження. Процес особистісного змінювання майбутніх психологів-практиків у ході професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Метою дослідження є: теоретичне обґрунтування процесу формування професійної ідентичності в контексті особистісного змінювання та створення на цій основі програми формування професійно значущих новоутворень в ідентичності студентів-психологів в умовах інтенсивного спеціально організованого навчання.

Гіпотеза дослідження: 1) процес особистісного змінювання, що відбувається в ході професійної підготовки, зумовлює розвиток професійно значущих новоутворень в ідентичності студентів-психологів; 2) умовою розгортання процесу особистісного змінювання є інтенсивна, спеціальноорганізована навчальна діяльність майбутніх психологів, яка передбачає групову комунікацію індивідуальних моделей реальності, виражених у формі наративу.

Для досягнення поставленої мети та перевірки висунутої гіпотези були поставлені такі **завдання:**

1. Визначити теоретичні підходи до сутності процесу особистісного змінювання.
2. Визначити основні складові професійної ідентичності як результату особистісного змінювання, які формуються в процесі професійної підготовки практичних психологів.
3. Дослідити динаміку становлення професійної ідентичності студентів-психологів у навчально-виховному процесі у ВНЗ.

4. Розробити програму формування професійно значущих новоутворень через процес особистісного змінювання у студентів-психологів в умовах інтенсивного, спеціально організованого навчання.

Теоретико-методологічною основою дослідження є: вітчизняні концептуальні положення щодо розвитку та формування особистості (Б.Г.Ананьєв, К.А. Абульханова-Славська, Л.І. Анциферова, І.Д. Бех, Л.І.Божович, Б.С. Братусь, Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, О.М. Леонт'єв, С.Д.Максименко, С.Л. Рубінштейн, Т.М. Титаренко та ін.), вітчизняні концепції особистісно-професійного становлення (Є.А. Клімов, Л.М. Мітіна), концепція особистісного змінювання (П.В. Лушин), основні положення психологічної герменевтики (А.А. Брудний, Н.Ф. Каліна, Є.С. Калмикова, Є.Мергенталер, Н.В. Чепелева), теорія соціального конструктивізму (Г.Матуран, Р. Баумастер), діалогічний підхід до процесу становлення та розвитку особистості (Г.О. Балл, М.М. Бахтін, А.Ф. Коп'йов, Т.О. Флоренська), концепція розвитку критичного мислення (Дж. Дьюї, Р. Рол, Л. Гоулдмен, Р.Шварц, Д. Перкінз, М. Ліпман).

Для розв'язання поставлених завдань використовувався комплекс теоретичних та емпіричних **методів** дослідження: загальнонаукові методи теоретичного рівня (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення, моделювання); методи емпіричного рівня (спостереження, бесіда, стандартизовані опитувальники, психодіагностичні методики вивчення особистості, методи психологічної герменевтики, психолого-педагогічний експеримент: констатуючий та формуючий); активне соціально-психологічне навчання; статистичні методи обробки отриманих даних.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилось на базі педагогічного факультету НПУ імені М.П. Драгоманова (м. Київ), психолого-педагогічних факультетів Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (м. Кіровоград), Кіровоградського інституту регіонального управління та економіки (м. Кіровоград). Усього в дослідженні взяли участь близько 200 студентів. Відповідно до поставлених

завдань дослідження проводилося у три етапи (пошуковий, дослідно-експериментальний, узагальнюючий) впродовж 1999-2002 рр.

Надійність та вірогідність отриманих результатів забезпечувались: методологічною і теоретичною обґрунтованістю вихідних положень дослідження, комплексним використанням методів діагностики, адекватних предмету, меті і завданням дослідження; якісним аналізом отриманих результатів, репрезентативністю вибірки досліджуваних та застосуванням методів математичної статистики.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягають у тому, що:

- вперше визначено професійно значущі новоутворення в ідентичності майбутніх психологів та досліджено динаміку формування професійно значущих новоутворень як результату процесу особистісного змінювання;
- теоретично обґрунтовано та розроблено програму формування професійно значущих новоутворень у процесі спеціально організованого інтенсивного навчання;
- визначено критерії аналізу наративів для виявлення професійно значущих новоутворень в ідентичності майбутніх психологів (динаміка самоідентифікації, самосприйняття та самовідношення; вирішення конфліктів в системі «Я»; динаміка простоово-часових особливостей «Я»-образу; взаємостосунки «Я» з соціальною реальністю та оточуючим світом);
- поглиблено уявлення про взаємозв'язок особистісного та професійного компонентів ідентичності психолога;
- доповнено проблему професійної підготовки психологів положеннями про зміст, особливості динаміки, умови та індивідуально-особистісні характеристики процесу особистісного змінювання.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що розроблена та апробована програма роботи, спрямована на оптимізацію процесу професійного становлення майбутнього психолога шляхом формування професійно значущих новоутворень в особистості майбутнього фахівця через процес особистісного змінювання, що зумовлює розвиток професійної ідентичності, а також спецкурс „Тренінг формування професійно значущих новоутворень”, що можуть бути використані у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів при підготовці студентів-психологів.

Апробація і впровадження результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні положення дисертації обговорювалися і дістали схвалення на Всеукраїнській науково-практичній конференції “Українська еліта та її роль в державотворенні” (Київ, 2000), Всеукраїнській науково-методичній конференції “Активні методи навчання у вищій школі: сучасний стан, перспективи” (Кіровоград, 2001), Всеукраїнській науково-практичній конференції “Нагальні проблеми практичної психології” (Одеса, 2001), четвертих Харківських Міжнародних психологічних читаннях “Психологія у сучасному вимірі: теорія та практика” (Харків, 2002), на засіданнях та звітних наукових конференціях кафедри психології і педагогіки педагогічного факультету Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, кафедри психології та Міжнародного центру психолого-педагогічних іновацій Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Результати дослідження апробовано автором у процесі професійної підготовки студентів-психологів на педагогічному факультеті НПУ імені М.П. Драгоманова та впроваджено на психолого-педагогічних факультетах Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (довідка за № 755 від 15.09.2003) та Кіровоградського інституту регіонального управління та економіки (довідка за № 1-07/148 від 15.09.2003).

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку 202 джерел використаної літератури

та додатків. Основний зміст дисертації викладено на 180 сторінках комп'ютерного набору і містить 15 таблиць на 10 сторінках.

Публікації. За матеріалами дослідження автором опубліковано 6 публікацій, з них 4 у виданнях, затверджених ВАК України; матеріали конференцій.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНОГО ЗМІНЮВАННЯ

1.1. Теоретичні інтерпретації та емпіричні дослідження феномену особистісного змінювання у вітчизняній та зарубіжній літературі.

Феномен особистісного змінювання у вітчизняній психологічній літературі не має широкої інтерпретації, хоча і використовується рядом дослідників, не набуваючи при цьому чітко окреслених меж визначення. В загальній та клінічній психології особистісне змінювання розглядається або як патологічний процес, як відхилення від норми, або асоціюється зі зміненими станами свідомості [61, 145]. Деякі психологи під особистісним змінюванням розуміють процес поступового надбання людиною певних якостей особистості [195], тобто особистісне змінювання ототожнюється з розвитком, що, на нашу думку є неправомірним.

Спробуємо розвести ці поняття. Традиційно в психології під розвитком розуміється процес: або природний, як визрівання і ріст; або квазіприродний, як накопичення життєвого досвіду; або як штучна діяльність, тобто цілеспрямоване формування; або як і перше, і друге, і третє одночасно [156]. Як загальну можна виділити тенденцію визначення розвитку як розширення можливостей особистості на основі існуючого потенціалу, або як поступовий перехід від одного рівня можливостей особистості до іншого [93].

Особистісне змінювання, згідно з Лушиним П.В., трактується нами як міжсистемний перехід до принципово нових можливостей нової ідентичності [93]. Під ідентичністю прийнято розуміти стійкий образ “Я”, усвідомлення в собі певних особистісних якостей, індивідуально-типологічних особливостей, рис характеру, способів поведінки, які визнаються своїми [143]. Карцевою Т.Б. особистісне змінювання інтерпретується як перебудова всієї системи “Я”, що відбувається після процесу “втрати себе” та наступного “надбання себе”. Саме проблема «Я», на думку даного автора, повинна бути первинною у дослідженні особистісного змінювання, бо уявлення про себе, «образ-Я» є підсумковою характеристикою роботи особистості над пізнанням самої себе, ставленням до себе і свого місця в житті на кожному етапі розвитку [68].

За Лушиним П.В., зміна ідентичності в процесі особистісного змінювання відбувається неочікувано, непередбачено та радикально як для оточуючих, так і для самого суб’єкта, і включає такі основні елементи:

- а) дисоціація або відмирання існуючих основ “Я”-образу (ідентичності);
- б) невизначеність основ для подальшого розвитку особистості;
- в) переборення невизначеності шляхом конструювання нової ідентичності, що виражається в новому “Я”-образі.[93].

Близьке до даного трактування розуміння особистісного змінювання в термінах психічного виживання, що відбувається з людиною, коли вона переносить подію, яка виходить за межі буденного людського досвіду. До таких подій належать екологічні катастрофи, соціально-економічні кризи, дорожні аварії, випадки власної клінічної смерті; смерті близької людини і т.д. Автори, які дотримуються визначення особистісного змінювання в термінах виживання [94,183,187], вважають, що явища, подібні психічній травмі, мають одну суттєву властивість - вони дозволяють людині винайти принципово нові можливості. Таким чином збереження себе в новій іпостасі, новій ідентичності можна розглядати як виживання, коли людина через проходження періодів дестабілізації, хаоса, руйнування, знаходить нові можливості і сили для життя. Більше того, можна стверджувати, що початок нового життя не може бути

фактом реальності без руйнування старого. Отже, особистісне змінювання несе в собі як позитивні так і негативні аспекти. Негативні проявляються в порушенні звичної стабільності, втраті старих цінностей, способів дій, образу життя, що сприймається як невизначеність. Позитивні виражаються у виникненні принципово нових, необмежених можливостей [93].

Загальнонаукова та загальнопсихологічна література (переважно англійська) накопичила певні відомості про розвиток процесу особистісного змінювання, основні уявлення про який викладено в табл.1.1.

Таблиця 1.1

Сучасні трактування особистісного змінювання

Напрямок у трактуванні	Зміст трактування особистісного змінювання
Структурний підхід Е.Півчевича [197]	1.Зв'язок особистісного змінювання з виживанням унікального об'єкту. 2. Наявність двох незалежних тенденцій особистості: якісне та кількісне "Я". 3. Самореференція (аналіз) радикальної (з протилежними якостями) зміни ідентичності. 4. Реідентифікація – співвідношення нової ідентичності з наявною (біографічний контекст). 5. Мова як засіб реідентифікації.
Теорія втілення/матеріалізації [195,200]	1. Свідомість як активність, що утворюється через взаємодію середовища та свідомості. 2. Її результат – опір, який перевизначається у можливість. 3. Афект та уява, нелінійні засоби конструювання нової ідентичності. 4. Зростання травматичних переживань – ознака конструювання нової ідентичності у формі "Я"-образу.
Теорія контекстуалізму, що розвивається [184,185]	1. Особистісне змінювання як процес постійної взаємодії особистості з середовищем. 2. Особистість – імунна система, яка генерує неадекватні "Я"-образу поведінкові форми. 3. Серед них – цілісне особистісне змінювання за типом PTSD – у ситуації непередбаченої суттєвої неузгодженості особистості та середовища. Змінений стан особистості – передбачене та незначне неузгодження. 4. Інтеграція перехідних форм в нову ідентичність через аналіз конкуруючих контекстів та їх інтерпретація. 5. Особистісне змінювання як виживання. 7. Інтеграція перехідної форми – засада для її зміни. 8. Особистісне змінювання – умова підтримання гомеостазису особистості.

Продовження табл.1.1

Напрямок у трактуванні	Зміст трактування особистісного змінювання
<p>Конструктивістські уявлення Г.Матурана та Р.Баумастер [180,192,193]</p>	<p>1. Зв'язок особистісного змінювання з інтерпретативними процесами знання. 2. Онтологічна дисоційованість особистості (тенденції до стабілізації та дестабілізації – “кристалізація незадоволення”). 3. Ознаки дестабілізації – смисловий вакуум, руйнування базових цінностей, заплутаність, нерішучість, розгубленість. 4. Ознаки стабілізації – інсайт, новий “Я”-образ, опис. 5. Процес особистісного змінювання – виділення (аналіз) конфліктних мовних значень, їх комунікація та породження нових. 6. Зміна опису (вербального та невербального “Я”-образу) змінює відношення до дійсності. 7. Патологія – припинення процесу на стадії розрізнення. 8. Травматичні переживання як джерело розвитку.</p>
<p>Дернерський напрямок дослідження[187]</p>	<p>1. Особистісне змінювання як виживання (самозбереження): перехід через певні патологічні стани. 2. Особистісне змінювання – афективний процес, відчуття протяжності, активності та узгодженості. 3. Виживання, самозбереження – інтеграція у нові життєві контексти. 4. Дезінтеграція як зацикленість на відомих способах самозахисту. 5. Життєві події як перехідні форми – адаптивні й перевизначають відношення до світу. 6. Обумовленість особистісного змінювання “парадоксальним атрактором” як інтеграції у новий життєвий контекст.</p>

На основі ознайомлення зі змістом існуючих уявлень про природу особистісного змінювання, Лушиним П.В. [90] сформульований перелік його умов:

1. Онтологічна дисоційованість особистості: наявність у ній взаємовиняткових тенденцій і оціночних позицій.
2. Три форми інтерференції онтологічно дисоційованих тенденцій – поведінкова, когнітивна, соціальна.
3. Процесуальність особистісного змінювання.
4. Перевага іраціонального (афективного) над раціональним механізмом генерування перехідних форм.
5. Життєва подія – перехідна форма, певна патологія у вигляді психологічної пост-травми, опору, смислового вакууму, руйнування базових цінностей, заплутаності, зацикленості, нерішучості, розгубленості.
6. Аналіз (самореференція, рефлексія) перехідної форми, життєвої події, патології. Виділення конкуруючих контекстів, значень, протиріч.
7. Синтез (інтеграція, реідентифікація, інтерпретація, комунікація) контекстів, значень, компонентів, “Я”, ідентичностей.
8. Мова – вербальний та невербальний засіб комунікації неузгоджених контекстів.
9. Факт виживання як подолання пост-травми посередництвом її інтеграції в нову ідентичність.
10. Фіксація нової ідентичності у формі “Я”- образу, “Я”-метафори як компонент інсайту, “Я”-опису, мета-комунікації.

Уявлення про місце, роль і функції особистісного змінювання в загальному процесі розвитку особистості дає аналіз концептуального та емпіричного досвіду найвідоміших представників вітчизняної психологічної думки. Спільною для більшості з них є ідея про те, що особистість не може жити, не розвиваючись, розвиток є головним способом її існування впродовж життєвого шляху (Костюк Г.С.,1988, Ананьєв Б.Г.,1977, Рубінштейн С.Л., 1973, Абульханова-Славська К.А., 1991, Анциферова Л.І., 1981). Як процес, розвиток має свої певні закони, характеризується власною внутрішньою логікою. Невід’ємним суттєвим аспектом даного процесу є постійна будова і перебудова

особистістю власного життєвого світу, своєї “Я”-концепції. Як стверджує Анциферова Л.І., особистість являє собою динамічне і пластичне утворення. Стабільність, стійкість поєднується в психологічній організації особистості з багатогранною гнучкістю, безперервним збагаченням сфери її потенцій, з величезними компенсаторними резервами, з можливостями перебудови, взаємозамінності, взаємодоповнення її складових [7]. За Абульхановою-Славською К.А. “розвиватися” для особистості означає постійно “змінюватися таким чином, щоб її властивості і можливості були все краще пристосовані до нових, все більш складних задач” [2, С.52]. Такий підхід відповідає логіці особистісного змінювання.

Титаренко Т.М. вважає, що розвиток не можна визначити лише як кількісне накопичення певних змін. Як відомо, цей процес поєднує в собі гармонійні та дисгармонійні фази, кризи різної глибини і складності. Розвиток є результатом цілої системи змін: кількісних і якісних, прогресивних і регресивних, стабільних і нестійких, спрямованих і стохастичних. Розвиток - це переривчастість, стрибкоподібність, руйнації життєвого світу та його нові реконструкції. Це процес, що проходить через численні флуктуації, відхилення, зміни, при цьому набуваючи чогось нового, прогресивного, корисного і втрачаючи старе, регресивне, віджиле [159].

Рубінштейн С.Л. виділяв у житті особистості етапи, які ведуть до суттєвих змін її життя, називаючи їх “поворотними етапами”, і писав: “В ході цієї індивідуальної історії бувають і свої “події”- вузлові моменти і поворотні етапи життєвого шляху індивіда, коли з прийняттям того чи іншого рішення на більш чи менш довгий період визначається подальший життєвий шлях людини” [150, С.684].

Обуховський К., розглядаючи проблему розвитку, заперечує розуміння даного процесу як простого розширення знань, кращого визначення завдань, раціональної верифікації емоційних установок. Такий стандарт розвитку зводиться до накопичення минулого досвіду і може бути ототожнений з ростом організму. Даючи власне визначення розвитку, автор виходить із тези про те,

що біографія людини являє собою гетерогенний, неоднорідний процес, в якому можна виділити безліч фаз, відмінних одна від одної зміненням для індивіда значення завдань, зовнішніх вимог, різних соціальних ролей. Утримання стабільності загальної спрямованості особистості потребує не усталеності її внутрішньої організації та зовнішніх умов життєдіяльності. Навпаки, необхідними стають досить різкі зміни структури основних властивостей особистості. Форми розвитку особистості пропонується розглядати у двох аспектах. Перший полягає в аналізі всіх можливих форм змінення і розвитку особистості залежно від типу завдань, які їй доводиться вирішувати. Другий аспект розглядає особистість як відносно автономну систему обміну речовин і переробки інформації. Визначення системи як автономної означає, що на основі одних знань про стан на вході системи неможливо однозначно визначити стан на виході, навіть розуміючи закони переробки інформації в системі даного типу [120]. Таким чином, другий аспект відводить у процесі розвитку місце особистісному змінюванню як непередбачуваному, нелінійному переходу до нового способу функціонування.

Про невичерпність можливостей розвитку людини веде мову і Артем'єва Т.І. [10]. На її думку, особистість – це складна система, що має велику кількість можливостей для свого розвитку, а відповідно і різноманітність напрямків змінення та самовдосконалення. Діалектика розвитку полягає в тому, що, придбавши нове, людина обов'язково позбавляється чогось старого; якісно нові утворення викликають таку ж якісну перебудову колишніх особистісних утворень.

Можна провести аналогію між процесом особистісного змінювання і адаптацією особистості, адже «стратегія життя в широкому її розумінні – це принципова здатність особистості до поєднання своєї індивідуальності з умовами життя, до його відтворення і розвитку, що реалізується в різних життєвих умовах» [3, С.244]. Бурлачук Л.Ф. та Коржова О.Ю. визначають психологічну адаптацію як складну взаємодію особистості і життєвих ситуацій протягом усього життєвого шляху [25]. Пилипенко Н.М. розглядає соціальну

адаптацію як процес креативної взаємодії між особистістю та ситуацією життєвої кризи, в ході якої поведінкові стратегії індивіда спрямовуються на конструктивне чи деструктивне перетворення актуалізованої ситуації і самі по собі можуть бути зумовлені внутрішньоособистісними змінами на ціннісно-мотиваційному рівні [132].

Лебедев В.І. виділяє поняття стійкої адаптації для позначення функціонування системи в конкретних соціальних умовах в межах оптимуму, без вираженої напруги регуляційних механізмів, і поняття переадаптації, коли в результаті дезадаптації ламаються і перебудовуються всі колишні відношення, відбувається психологічна переорієнтація, встановлення нової системи цінностей [87]. У Титаренко Т.М. [159] даний процес носить назву реадаптації, яка визначається як створення особистістю якісно нової адаптаційної системи, відповідної до змін внутрішніх та зовнішніх умов.

Враховуючи вищесказане, можемо зробити висновок, що особистісне змінювання з'являється на точці перетину форм розвитку і за своєю сутністю є, з одного боку, перепоною на шляху стабільного розвитку особистості, а з іншого – перехідною формою до її нових можливостей. Під перехідною формою ми, слідуючи за М.Мамардашвілі [100] та П.Лушиним [91], розуміємо новоутворення, що характеризується такими особливостями. По-перше, за способом утворення вона є інтерференцією декількох систем, результатом складного, як правило, прихованого аналізу, спрямованого на заміщення старих відносин у новій формі. По-друге, вона підкорена завданню стабілізації та забезпечення програми подальшого розвитку вже існуючої системи. По-третє, дана форма служить у якості джерела зародження нового, наділена ознаками синкретизму та неадитивності, енергетичності, динамічності, варіативності.

Прийнята нами спроба розгляду особистісного змінювання в термінах виживання вимагає визначення їх місця у загальному процесі функціонування особистості. Якщо за основу ми візьмемо розгляд особистісного змінювання в якості збереження особистості як відкритої системи, тобто взятої у

взаємозв'язку із суспільством та оточуючим середовищем, відповідно матиме три аспекти даного поняття:

1. Збереження як відновлення чогось, або чийхось функцій, у попередньому вигляді, формі або змісті. Прибічники даної позиції виходять з поняття збереження в термінах зворотного переходу (від теперішнього до минулого).
2. Збереження як процес розвитку, незворотнього міжрівневого переходу, розгортання заданих можливостей у межах існуючого потенціалу.
3. Збереження як особистісне змінювання, незворотній міжсистемний перехід до нового потенціалу.

Традиційно вирішення питання збереження людини визначається в першому аспекті. Але, звертаючись до численних фактів труднощів у відновленні існуючого в попередній формі (відновлення психічного здоров'я, неможливість сформулювання поняття психічної норми, проблема “важкої дитини” і т.д.), або стихійно виниклих “розривів” систематизованого, поступового розвитку, приходимо до висновку: якщо не можна повернутись до колишньої форми життя, звичного способу поведінки, якщо не відновити систему на попередньому рівні, то це свідчить про формування нового порядку через хаос [140], принципової зміни тих засад, з якими ідентифікована особистість [93].

Стає очевидним, що розвиток і особистісне змінювання не є ідентичними поняттями. Розвиток вміщує в собі характеристики поступовості, спрямованості, закономірності змін, які системно відбуваються в його процесі [2,156,159]. Особистісне змінювання характеризується нелінійністю, непередбаченістю та хаотичністю [90,91,94]. Відповідно, характеризуючи процес розвитку, ми можемо визначити і передбачити його механізми, рушійні сили, напрямок, форму і результат [156], у процесі ж особистісного змінювання передбачення відповідних характеристик є неможливим у загальноприйнятому розумінні передбачення [93]. Зміни, які відбуваються в ході даного процесу, є

неочікуваними як для самої людини, так і для оточуючих, і результатом цих змін є неадитивний елемент.

Але ж і відокремлення, розведення цих двох процесів було б неправомірним. Дослідження, проведені в галузі психології особистості [31], доводять, що “чисті” процеси розвитку реальної особистості з’являються перед дослідниками досить рідко, особливо у зрілої особистості. Найважливішою умовою адекватності функціонування особистості і збереження вектора її розвитку є здатність змінюватись у ситуаціях життєвих змін. В цьому і полягає парадокс особистості, що розвивається і при цьому залишається аутоідентичною: щоб продовжувати залишатись самим собою, людина повинна змінити саму себе [68].

“В нашому свідомому житті або в нашому переживанні, - пише М.К.Мамардашвілі, - завжди є така точка, до якої не можна підійти прямим продовженням лінії з тієї точки, в якій ми знаходимось зараз. Вся проблема полягає в змінненні себе – або запуску себе за іншою траєкторією.” [100]. Змінення себе розглядається Мамардашвілі М.К. як унікальний і неповторний досвід, який має місце в житті людини і розглядається в унікальній динаміці саме даного моменту як подія особистісного життя. Кожна така подія трапляється одноразово і вперше і являє собою особливий модус існування.

Ми прийшли до розгляду особистісного змінювання в аспекті події. Цікавим у даному напрямку здається нам метод психологічної автобіографії, використання якого, на думку Ананьєва Б.Г., є ефективним при вивченні життєвого шляху людини [81]. Подія як найпростіший елемент життєвого шляху, служить тут основною одиницею аналізу. На сьогоднішній день існує значна кількість робіт, пов’язаних з вивченням події як життєвої зміни. Так, наприклад, С.Jenkins [81] виділяє особливий вид ситуацій, які називає життєво критичними. Наслідком цих ситуацій можуть бути суттєві зміни внутрішньої структури особистості.

Особистісне змінювання є невід’ємною складовою набуття людиною досвіду. Як стверджують Воробйова Л.І. та Снегірьова Т.В., універсум досвіду

не є процесом раціонального перетворення конструктів, що належать до сфери знань, і не є діяльністю по усвідомлено-цільовому перетворенню предметів. Досвід – це робота душі, яка потребує вистраждати зміни, це робота, в якій переживання може призвести до прориву в нове буття [40].

Враховуючи це, ми не можемо обійти увагою концепцію переживання, розроблену Василюком Ф.Є. [33]. Переживання розглядається ним не в звичному для наукової психології трактуванні як особлива форма споглядання, як безпосередня, частіше за все емоційна, форма даності суб'єкту змістів його свідомості, а як особлива форма діяльності, спрямована на відновлення душевної рівноваги, втраченої осмисленості існування. Термін переживання використовується для позначення особливої внутрішньої діяльності, внутрішньої роботи, за допомогою якої людині вдається перенести ті або інші (переважно важкі) життєві події [33]. Тобто мова йде про активний, результативний внутрішній процес, що реально перетворює психологічну ситуацію. Продуктом цього процесу завжди є дещо внутрішнє і суб'єктивне (душевна рівновага, осмисленість, задоволення, нове ціннісне усвідомлення), що допомагає людині відновити своє існування.

Розкриваючи можливість організації суб'єктом власного життя, Рубінштейн С.Л. ні в якому разі не виключав з нього протиріч, а іноді і трагізму, які складають повноту людського буття [150]. Розуміння протиріч життя і необхідності вирішення їх робить життя проблемою для людини, і, навчаючись вирішувати ці проблеми, людина стає суб'єктом власного життя. Адже, “етичність життя не сприймається як легкість, плавність, безпроблемність життєвих періодів, як логічно виміряна, математично точна послідовність у “зміні форм”, а як наповнена глибоким особистісним змістом, значимістю, цінністю, що складають єдину справжню основу всіх життєвих змін, переходів, колізій” [3, С.244].

Розкриваючи основні ознаки стратегії людського життя Абульханова-Славська К.А. включає в них вирішення життєвих протиріч [3]. Адже саме в

цьому процесі, не зважаючи на труднощі, особистість веде свій життєвий пошук, щоразу відкриваючи в собі щось нове.

Процес, аналогічний даному, спостерігається у психотерапевтичній практиці. Засновник гуманістичного напрямку в психології А.Маслоу в якості основного сенсу життя людини визначив її прагнення до самоактуалізації. Висловлюючи свої погляди щодо внутрішньої природи людини, А.Маслоу, хоча і інтерпретує її як незмінну і автономну основу людської особистості, відзначає не просто можливість, а й навіть необхідність її змінювання [134]. Сама особистість, з точки зору гуманістичної психології, являє собою синтез усіх характеристик індивіда в унікальну структуру, яка визначається і змінюється в результаті адаптації до середовища, яке постійно змінюється [122]. При цьому підкреслюється, що в процесі такого змінювання значну роль можуть відіграти такі явища, як “переживання передгір’я” та “надир-переживання”, переживання відчаю (психотична регресія, зустріч зі смертю, руйнування психологічного захисту, ілюзій або ціннісних систем, трагедія і трагічний досвід, поразки, зіткнення з життєвим призначенням або екзистанційною дилемою), деякі інтелектуальні та філософські інсайти. І та роль, яку вони відіграють, не обов’язково негативна. Навпаки, “стани поразки, безнадії, відчаю, краху захистів, руйнування ціннісних систем, гострого зіткнення з реальною провиною можуть – в деяких випадках, коли зберігається достатньо сили і мужності, - породити сприйняття істини...” [102, С.125].

Отже, суттєві зміни особистості можуть бути досягнуті людиною в ході переживання незвичного, несхожого на повсякденний, досвіду, який частіше за все буває важким і болючим, досвіду, що в літературі здобув назву кризового, або травмуючого. З погляду психологів-гуманістів, такий досвід з’являється в результаті внутрішньої боротьби між сутністю (Гурджієв Г.І., Менегетті А.), або “екзистанційним Я” (Фром Е.), що визначається як переважно “емоційна субстанція, результат спадкових факторів, які передують формуванню особистості та є результатом наступного впливу відчуттів та почуттів” [163, С.188], та особистістю, яка є носієм соціальних напашарувань в свідомості

індивіда. При цьому дана боротьба носить позитивний характер для розвитку людини, бо, як стверджує Орлов А.Б.,”в цій війні чим більш неупереджено позначені протилежні сторони, чим більша інтенсивність протиборства, тим повнішим є руйнування і подальше оновлення”.[122,С].

Для позначення даного процесу в гештальт-терапії використовується поняття “позитивна дезінтеграція”[130,137,163]. Взагалі в психології терміни “інтеграція” та “дезінтеграція” часто означають процеси, що належать різній модальності. Якщо перший з них несе відбиток позитивного характеру змін особистості, то другий підкреслює негативний характер цих змін, а то й взагалі свідчить про нездоров’я, розтління особистості. Між тим К.Домбровські стверджує, що процес дезінтеграції може носити як негативний, так і позитивний характер, при цьому останній властивий психічно здоровій особистості. У зв’язку з цим, психологічний ріст можна трактувати у вигляді “постійної, опосередкованої особистісними структурами вищого рівня, дезінтеграції існуючих структур і функцій та їх реінтеграції на більш високому рівні” [163, С.214]. Такий процес призводить до розотожнення людини зі своїм ригідним “Я”, обмеженим у своєму світосприйнятті, та дає можливість формування гнучкого “Я”, розширюючи тим самим здатність до самозмінення з метою ефективнішого існування з самим собою і оточуючим світом.

Підкреслюючи значущість кризових переживань для особистісного зростання, Ф.Перлз стверджував, що спроби запобігати фруструючим переживанням властиві неврастенічній особі [130]. Здорова, розвинена особистість вміє приймати такі переживання як суттєву складову життя і використовувати як можливість для подальшого саморозвитку і самовдосконалення.

Отже, мова йде про те, що тяжкі, травмуючі факти зовнішнього і внутрішнього життя особистості можуть бути конструктивними, забезпечувати і стимулювати процес особистісного розвитку. Як доводять експериментальні дослідження, чим значущо-тривожнішим уявляється суб’єкту завдання, тим більшу мобілізацію його внутрішніх структур воно викликає, що сприяє більш

успішному його вирішенню [84], а отже і дозволяє зробити наступний крок на шляху розвитку. Ф.М. Достоевський писав: “Свідомість - це завжди страждання” [159, С.44]. Жити не страждаючи, не змінюючись, не відмовляючись від чогось зайвого, віджилого – це існувати автоматично, не розвиваючись, не рухаючись вперед. Внутрішня гармонія, до якої прагне кожна особистість, передбачає конфліктні переживання, боротьбу в душі людини, які наділяють енергією, необхідною для пошуку себе, для самозростання і саморозвитку. В психологічній літературі такі ситуації називають кризовими.

Криза у перекладі з грецької означає зміну напрямку, рішення, вибір. За визначенням Титаренко Т.М., кризою можна назвати «такий віраж на життєвому шляху, коли під загрозою опиняється життєвий задум, проект майбутньої світобудови. Старий життєвий світ руйнується частково чи майже дощенту. Людині доводиться відмовлятися від звичних уявлень про цінності, смисли, цілі. Вона постає перед питаннями, які не мають однозначних відповідей» [159, С.15]. І пошук відповідей на ці питання вимагає перебудови світогляду, потребує внутрішніх суттєвих змін. Василюк Ф.Є. визначає кризову ситуацію як ситуацію неможливості реалізувати внутрішні необхідності свого життя [33].

Спробуємо визначити основні характеристики, які властиві кризовому стану. Першою з них є переживання стану невизначеності [33,94,130,159,163], коли старі способи функціонування вже не є ефективними, а нові ще не знайдені. Тобто система перебуває у стані хаосу [94], дезорганізації [159]. Наступною характеристикою є невірноваженість. Особистість набуває загостреної чутливості до зовнішніх впливів, тобто слабкі сигнали на вході системи можуть породжувати значні відгуки, а іноді призводити до несподіваних ефектів [87,132,159]. Система, як зазначає І.Пригожин, перебудовується таким чином, що її поведінка стає непередбачуваною [141]. Ще однією характеристикою є втрата ефективності вольових зусиль з подолання проблемної ситуації. На думку Василюка Ф.Є. [33], зовнішні умови стають поштовхом до кризового переживання і подальшої реконструкції

життєвого світу лише тоді, коли воля виявляється безсилою. В цілому кризову ситуацію, ситуацію травми можна визначити як ситуацію неможливості реалізації основної стратегії життя, в результаті чого особистість опиняється в стані невизначеності, коли старі значущі структури вже зруйновані, а нові ще не створені [2,3,7,33,87,94,103,150,159].

Слід зазначити, що появі кризи передують почуття “втомленості” від існуючого способу життя. Як вважає Титаренко Т.М., “у кожній особистості час від часу актуалізується потреба буденності, тобто потреба відчувати надійний фундамент, стійку опору в житті, мати звичну, давно знайому світобудову” [159,С.43]. Психологічний простір людини, яка позбавлена чи майже позбавлена психотравмуючих обставин на певному етапі свого життя, є передусім жорстко структурованим, упорядкованим. Але “розмірене, упорядковане життя, сплетене зі схожих один на одного вчинків буденності, неминуче руйнується, час від часу переривається. Особистість намагається втекти з полону зарегламентованості та законослухняності... Один із шляхів утечі від буденності – це шлях до кризи” [159, С.43]. Лушиним П.В.[94] дане явище інтерпретується як “перенасичення” середовищем, і відповідно висувається стадіальна модель особистісного змінювання як переходу до нової ідентичності:

1. Застій особистості.

Якщо виходити з онтологічної дисоційованості особистості, то один з її суб'єктів (далі суб'єкт 1) прагне до збереження своєї ідентичності, шляхом, з одного боку, підведення (інтерпретації) оточуючих об'єктів під власні засади та принципи, відображені в “Я”-образі, з другого – до витіснення (в сферу іншого суб'єкта 2) накопичених негативних переживань. Дане витіснення обумовлено успіхом в інтерпретації об'єктів оточуючого середовища. Даний суб'єкт 2 знаходиться у відношенні доповнення до суб'єкта 1. В його завдання входить адаптація особистості до вимог оточуючого середовища. Суб'єкти 1, 2 виконують доповнюючі функції: один – функцію стабілізації системи особистості стосовно зовнішнього середовища, другий – функцію стабілізації

зовнішнього середовища стосовно особистості, що, з точки зору суб'єкта 1, є дестабілізація.

2. “Психологічна травма” або перехід.

“Кристалізація незадоволення” активізує суб'єкт 2, який розширює межі особистості шляхом знаходження такого об'єкта, який наділений властивостями, протилежними наявній ідентичності суб'єкта 1. Якщо перша стадія відбувається на усвідомленому рівні, то травматична – на афективному, що відповідає ознакам нелінійності, непередбачуваності, швидкоплинності. В результаті суб'єкт 1 зустрічає об'єкт з антагоністичними властивостями, який не вписується в існуючу модель власної ідентичності, тобто не підлягає інтерпретації або прийняттю. Природно, що за своєю сутністю даний об'єкт є зовнішньою проекцією накопичених внутрішніх протиріч.

Суб'єкт 1 формує “негативну інтерпретацію”, відкидає об'єкт, формує межу, що виражається в приписуванні об'єкту негативних властивостей. Це – травматична ситуація, яку можна описати як непередбачене суттєве розходження між особистістю та середовищем. Індивід знаходиться в ситуації невизначеності: він не може ігнорувати об'єкт, що негативно інтерпретується (адже він – зовнішня проекція накопичених протиріч в суб'єкті 2) і не може “не йти” від нього, адже в цьому разі підстави суб'єкта 1 були б достатні для подальшої його інтерпретації.

У зв'язку з цим суб'єкту 1 нічого не залишається, як змінити власну ідентичність, яка дозволить не лише інтерпретувати відкинутий об'єкт у позитивних термінах, але й вирішити вихідне внутрішнє протиріччя, яке призвело до його появи: між “Я”-образом та іншими компонентами особистості – почуттями, поведінкою. Логічно: для того, щоб усунути межу між відкинутим об'єктом, його треба прийняти.

3. Стадія референції або опису досвіду своїх переживань.

Для реалізації завдання, поставленого вище, особистість постає перед необхідністю проходження даної стадії особистісного змінювання. Консультативна практика ілюструє, що “пост-травматик” описує пережитий

досвід виключно в негативних термінах. Це зрозуміло: якщо виходити з розуміння того, що зустріч із заперечуваним об'єктом вже у минулому, то негативний його опис можливий лише за умови знаходження суб'єкта на конструктивній оціночній позиції. Будучи асоційованим з винятково конструктивною позицією, суб'єкт в змозі зафіксувати лише деструктивну позицію. Обидві позиції помітні лише при погляді збоку. Таким чином терпіння або звертання за сторонньою допомогою є умовою особистісного змінювання як виживання.

4. Стадія психологічної допомоги.

Завданням даної стадії є відображення (за допомогою аналізу умов виникнення травми) або (за неможливістю це зробити) довільне формування додаткової ідентичності, що автоматично перетворює межу в спосіб її інтеграції в нову ідентичність. У термінах Р.Баумастера – це означає зміну опису травмуючої події, в логіці імунної системи – формування толерантності до агресивних умов. У загальнопсихологічних же термінах, це означає прийняття на себе відповідальності за те, що відбувається, а також усвідомлення того, що єдиним шляхом збереження психічного здоров'я є (за А.Маслоу) процес трансцендування, тобто виходу особистості за межі власної детермінованості.

Аналізуючи особливості процесу особистісного змінювання, описані Карцевою Т.Б.[68], нами виділено такі етапи:

1. Етап стійкого образу “Я”.

Людина до поворотної події має чітке уявлення про себе, сталий образ “Я”. Існування особистості, планування і реалізація її змін розгортаються за моделями, які досить часто складені ще попередніми поколіннями, ролі регламентовані, визначені закономірності та характер їх зміни. Стереотипи поведінки продемонстровані індивідом неодноразово, внутрішньо прийняті ним.

2. Етап переходу.

Рубінштейн С.Л., представляючи два способи існування людини, пов'язує перехід від першого – “існуючого” - способу до другого – “морального” – способу існування з потужним припливом рефлексії. З її допомогою людина начебто перериває життєвий шлях і виходить подумки за його межі. З цього моменту “починається або шлях до душевної спустошеності, до нігілізму, до морального скептицизму, до цинізму, до морального розкладу (в менш гострих випадках - до моральної нестійкості), або інший шлях – до побудови морального людського життя на новій свідомій основі” [116, С.352]. Використовуючи дану логіку для аналізу змінювання образу “Я”, маємо, що при порушенні стійкості та цілісності “Я”-концепції, за Рубінштейном, існують альтернативні можливості подальшого функціонування особистості. Карцева Т.Б. [68] вважає, що ці два шляхи не є альтернативою, оскільки другий, “моральний”, спосіб життя не може безпосередньо йти за “існуючим”. Перераховані Рубінштейном С.Л. феномени (нігілізм, моральна нестійкість, душевна спустошеність) відображають швидше перехідний стан особистості, що опинилась в ситуації неможливості жити по-старому, зберегти свою колись стійку систему “Я” від руйнування. Такий стан можна позначити як стан “втрати себе”.

3. Етап “знаходження себе”.

Особистість проводить напружену внутрішню роботу, яка характеризується ускладненням і диференціацією рефлексивного “Я”, веденням пошуку подолання внутрішньоособистісних протиріч для того, щоб у результаті збудувати новий, ускладнений, збалансований і достатньо стійкий образ “Я”.

Підеумовуючи вищевикладене та спираючись на визначення особистісного змінювання як міжсистемного переходу до нових можливостей нової ідентичності, слід зазначити, що змінювання, якого зазнає ідентичність, може бути як кардинальним, так і частковим. Під кардинальним змінюванням ми розуміємо змінювання всієї системи “Я” і формування нового “Я”-образу. Під частковим змінюванням ми маємо на увазі змінювання окремих елементів “Я”-

образу або переструктурування наявної системи “Я”. Обидва ці види відносяться нами до особистісного змінювання.

1.2. Умови та індивідуально-особистісні характеристики переживання досвіду особистісного змінювання.

Розгляд феномену особистісного змінювання потребує аналізу тих умов та індивідуально-особистісних характеристик, які його ініціюють та стимулюють. Як зазначалось вище, процес особистісного змінювання починається з кризової ситуації, і відповідно логічним є питання про те, які фактори – зовнішні чи внутрішні – стимулюють появу кризового стану, а отже і подальше особистісне змінювання? На перший погляд, у переважній більшості кризовий стан викликається важкими життєвими обставинами, які ставить перед людиною життя. Початок розробки проблематики впливу ситуації на особистісні прояви можна пов'язати з теорією поля К.Левіна. На сьогоднішній день серед напрямків дослідження критичних ситуацій виділяють ситуаційний підхід, в якому проблематика соціальних детермінант до останнього часу найбільш повно розроблялась у межах інтеракціоністської психології (N.Endler, J.Edwards, R.Barker). Своїми основними функціями представники даного напрямку вважали опис, класифікацію й аналіз стимулів і ситуацій та їх вплив на особистість і її поведінку [28]. На думку Титаренко Т.М., тяжкі життєві ситуації, які підштовхують людину до кризи, - це такі життєві обставини, що потребують від людини дій, перевершуючих її адаптивні можливості, енергетичні ресурси [159]. На думку того ж автора, впливати на виникнення або перебіг кризи можуть також повсякчасні неприємності, якщо вони переслідують людину на кожному кроці.

Лебедев В.І. поділяє життєві ситуації на звичайні та змінені [87]. Під зміненими розуміються ситуації, в яких під впливом психогенних факторів психофізіологічні та соціально-психологічні механізми, вичерпавши резервні можливості, більше не можуть забезпечувати адекватне відображення та регулятивну діяльність людини. Іншими словами, в таких випадках відбувається “прорив” адаптаційного бар'єру, руйнування динамічних стереотипів у центральній нервовій системі та настає психічна дезадаптація, або криза.

Разом з тим не слід абсолютизувати вплив зовнішньої події на життя людини. Проаналізувавши життєвий шлях окремої особистості, слід відмітити, що одні події виступають для людини суттєво важливими, в той час як на інші вона зовсім не звертає уваги. Це пов'язано з тим, що оцінка особистістю значущості події залежить від багатьох індивідуально-особистісних характеристик: етапу життєвого шляху, загальної задоволеності собою, належності перспектив та багатьох інших факторів. Отже, масштаб події визначається впливом, який ця подія в уявленні людини має на життя в цілому, на головні сфери самопрояву [159], суттєві зміни життєвої позиції особистості можливі лише у випадку вирішення життєво значущих для неї протиріч [3]. Таку подію Карцева Т.Б. [68] визначає як життєву, і стверджує, що подія є для людини життєвою в тому випадку, коли її звернення стосується центральних аспектів особистості – її образу “Я”, уявлення про себе і, діючи на них з руйнівною силою, примушує особистість змінювати їх. Це ж підтверджує і динамічна інтеракціоністська модель, основним положенням якої є фокусування на безперервному двонаправленому процесі взаємодії між особистістю і середовищем. У зв'язку з цим Д.Магнуссон і Н.Ендлер [28] формулюють такі важливі висновки: а) поведінка є функцією постійного багатовимірного процесу взаємодії між індивідом і ситуацією; б) процес цієї взаємодії характеризується активністю індивіда; в) з боку індивіда когнітивні та мотиваційні фактори є суттєвими детермінантами поведінки; г) з боку ситуації психологічне значення ситуації є важливим детермінуючим фактором.

Ідентичної точки зору дотримуються й інші автори (Ковальов С.В., Філіпов С.В., Ніколов Л.), допускаючи можливість використання поняття ситуації лише в випадку розуміння її не як сукупності елементів об'єктивної реальності, а як продукту і результату активної взаємодії особистості та середовища [81]. В цілому можна визначити тенденцію до заперечення відокремленого існування особистості та ситуації.

Отже для розгляду проблематики особистісного змінювання важливо обминути хибний шлях розгляду особистості в кризовій ситуації в якості

пасивної істоти, яка вимушена так чи інакше реагувати на проблемні ситуації, які ставить перед нею життя, навіть якщо це реагування являє собою взаємодію і є конструктивним. У роботах багатьох дослідників [3,7,40,81,94,150,159] підкреслюється активна роль особистості не лише в процесі переживання, а і в процесі утворення кризової ситуації.

Так, розглядаючи особистість як систему, що розвивається, Анциферова Л.І. [7,9] підкреслює її потребу постійно виходити за власні межі, прагнення вдосконалювати або відкидати існуюче як таке, що заважає невичерпному розвитку людини. К.Юнг відзначає наявність у людини несвідомого прагнення до духовного переродження [174]. На думку Титаренко Т.М. [159], кризові ситуації, які пропонує людині життя – це нерідко саме ті ситуації, в які вона сама активно прагне потрапити, щоб засвоїти щось важливе, зробити наступний крок на шляху саморозвитку. Постійна незавершеність є характерною рисою психологічної організації особистості, внутрішньою умовою її здатності розвиватись. У зв'язку з цим людина шукає такі форми активності, котрі надавали б їй можливість якомога більшої самореалізації, розкриття своїх сутнісних сил.

Лушин П.В. [94] стверджує, що необхідність особистісного змінювання слід шукати в природі самої особистості, яка є відкритою системою. Як будь-яка відкрита система, особистість для реалізації цілей власного самозбереження розширює свої межі, включаючи в них агентів з оточуючого середовища з інорідною ідентичністю. Коли ідентичність агентів є неантагоністичною, доповнюючою, має місце розвиток вихідної системи особистості, коли ж ідентичність контактуючого агента антагоністична, це свідчить про вичерпання наявних можливостей та зародження принципово нових. Останнє і є особистісне змінювання як виживання. Звідси випливає, що проблема психічного виживання або подолання травми чи конфлікту ідентичностей особистості полягає в їх інтеграції. Отже, можна припустити, що особистість з метою власного самозбереження зацікавлена періодично розширювати власні межі, включаючи в них не лише доповнюючі, а й антагоністичні її природі

ідентичності. Інтеграція останніх супроводжується, здавалося б, нестерпними стражданнями, але разом з тим дає початок новим можливостям розвитку.

Особистість, на думку Орлова А.Б., можна уявити у вигляді своєрідної оболонки, що оточує сферу суб'єктного змісту та відокремлює дану сферу від сфери об'єктного змісту. Особистісну "оболонку" в цілому можна розглядати як сферу потенційного особистісного розвитку [122], і цей розвиток, розширення цієї "оболонки" досягається шляхом включення в неї антагоністичних її природі агентів. Таким чином, особистість сама є ініціатором переживання травмуючого досвіду, бо такий досвід відкриває їй суттєві перспективи оновлення власної ідентичності. Постає питання: чи завжди травмуючий досвід в якості результату має особистісне змінювання і чи залежить даний процес від індивідуальних особливостей окремої особистості?

Аналізуючи життєвий шлях особистості, Абульханова-Славська К.А. [3] виділяє такі типи будівництва життєвих стратегій: 1) ініціативний; 2) відповідальний; 3) тип, що поєднує ініціативу і відповідальність. Визначаючи життєву стратегію як загальну здатність особистості до поєднання власної індивідуальності з умовами життя у будь-яких обставинах останнього [3], ми обов'язково в дану категорію вміщуємо і здатність особистості до переживання травмуючого досвіду та інтеграції його у нову форму життя. Аналізуючи вищевикладену типологію, можемо припустити, що прагнення передбачення та запобігання труднощам ускладнює відповідальному типу шлях до кардинальної зміни власної ідентичності. В той же час, ініціативний тип зі своїми особистісними характеристиками схильний до створення неординарних ситуацій, які можуть стимулювати процес особистісного змінювання. Відповідно, тип, що поєднує ініціативу та відповідальність, окрім вищеназваної, має, на нашу думку, ще і здатність до конструктивної переробки такого неординарного досвіду у досвід особистісного змінювання.

Взаємозв'язок індивідуальних особливостей особистості та її здатності до особистісного змінювання розкриває запропонована Василюком Ф.Є. [32,33] типологія життєвих світів та аналіз на її основі індивідуальних реагувань різних

типів особистості на кризову ситуацію. Життєвий світ у даному випадку набуває інтерпретації “єдиного збудника і джерела змісту життєдіяльності істоти, що мешкає в ньому” [33, С.86]. Автором подається наступна категоріальна типологія життєвих світів: 1) внутрішньо простий і зовнішньо легкий (інфантильний); 2) внутрішньо простий і зовнішньо важкий (реалістичний); 3) внутрішньо складний і зовнішньо легкий (ціннісний); 4) внутрішньо складний і зовнішньо важкий (творчий). Василюком Ф.Є. пропонується і типологія критичних ситуацій, серед яких виділяються стрес, фрустрація, конфлікт і криза.

Використовуючи наведені вище типології для поставленої нами проблеми, отримуємо чітку картину взаємозалежності типу життєвого світу особистості та типу кризової ситуації, що дає нам можливість визначити, у якого типу особистості і який саме тип критичної ситуації може призвести до особистісного змінювання. Так для інфантильного типу будь-яка незадоволеність миттєво переростає у всеохоплюючу психологічну катастрофу, тобто феноменологічно будь-який стрес є кризою. Ця теоретично виведена залежність дозволяє сформулювати емпірично верифіковане положення: чим більша вага інфантильної установки у психіці даної людини, чим більше вона визначає його світовідчуття, тим більша вірогідність, що будь-яка ситуативна невдача буде переживатись як глобальна життєва криза. Вага ж інфантильної установки в життєвому світі людини залежить від: 1) віку (точніше – ступеня сформованості більш зрілих структур); 2) конституційно-характерологічних особливостей; 3) наявного психофізіологічного стану.

У реалістичному життєвому світі існування єдиної потреби та наявність механізму “терпіння-надії” призводять до того, що ситуацією, яка може викликати глобальну кризу, є фрустрація. Відповідно у ціннісному життєвому світі ситуація конфлікту співпадає з кризою, що обумовлюється двома причинами. По-перше, в умовах ціннісного існування навіть поодинокий конфлікт двох потреб виступає як порушення всієї внутрішньої єдності свідомості, а саме вона і є головною життєвою необхідністю суб’єкта, що живе

в цьому світі. По-друге, виникненню кризи сприяє сама легкість світу, бо легкий світ позбавлений “інших ситуацій” та “майбутнього”.

У творчому життєвому світі присутні різні типи критичних ситуацій. Специфічною для цього типу кризовою ситуацією є власне криза. Стрес, фрустрація і конфлікт можуть при певних умовах породжувати кризу або стани, які Василюк Ф.Є. [32] назвав мікрокризами, що виникають через тимчасове послаблення творчо-вольового принципу і зсуву свідомості у світовідчуття, властиве легкому та\або простому життєвому світу. Мікрокриза відрізняється від кризи нетривалістю, швидкоплинністю і не несе серйозних змін ідентичності, тому ми опускаємо її аналіз як несуттєвий для нашого дослідження..

Які ж умови переходу різних типів критичних ситуацій у власне кризу? Стрес переходить у кризу в даному життєвому світі, коли він набуває характеру тривалого, хронічного та інтенсивного. Перехід фрустрації у кризу тим вирогідніший, чим: 1) більша значимість фрустрованого відношення (тобто його частка в загальному смисловому ресурсі особистості), 2) глибше воно уражене, 3) сильніше сплетене внутрішніми і зовнішніми зв'язками з іншими життєвими відношеннями, так що в результаті фрустрації і вони стають внутрішньо позбавленими смислу і\або такими, що об'єктивно неможливо реалізувати. Конфлікт у важкому і складному світі переростає в кризу, коли в нього втягуються такі ключові цінності, на яких ґрунтується весь задум життя як цілого.

Змістовною проблемою даної типології є з'ясування наявності чи відсутності залежності типу переживання особистістю критичної ситуації від типу самої критичної ситуації [32]. На користь існування такої залежності говорять численні публікації з феноменології кризи, що з'явилися вслід за “першоджерелом” у цій галузі – статтею Е.Ліндемана “Симптоматологія і терапія гострого горя”. Головна ідея цих публікацій полягає у визнанні деякого природного переживання кризи, так що зв'язок між кризою і переживанням необхідно мислити за аналогією із зв'язком між хворобою та типом її

протікання, тобто при всій можливій варіативності форм як зв'язок, що повністю підкоряється природним закономірностям. У роботі Василюка Ф.Е. [32] висвітлюється альтернатива такому підходові: людина має свободу переживання, вільна у виборі способу і напрямку переживання кризи. Поле можливих поєднань типів критичних ситуацій і типів переживань побудований автором на прийомі “типологічного множення” (за О.І.Генісаретським) і наводиться в Додатку А (табл.А.1).

У результаті ми маємо 16 комбінаторно можливих поєднань типів переживання і критичних ситуацій, аналіз яких приводить до наступних висновків:

1. Психологічно осмислені всі поєднання типів критичних ситуацій і типів переживань, тобто будь-яка критична ситуація може опрацьовуватись будь-яким типом переживання.
2. “Успішність-неуспішність” переживання має певну закономірність. Якщо проранжувати критичні ситуації і типи переживань так, що стрес та інфантильне переживання отримають нижчий ранг, фрустрація, конфлікт, реалістичне і ціннісне переживання – середній, а криза і творче переживання – вищий, то згадана закономірність може бути сформульована таким чином: коли ранг переживання перевищує ранг критичної ситуації, воно є “успішним”.
3. Переживання критичної ситуації може бути опосередковано переходом життєвого світу людини з одного стану в інший. При цьому відбуваються три взаємопов'язані процеси: 1) перехід життєвого світу в новий стан; 2) зміна статусу і типу критичної ситуації, що виникає в зв'язку з цим переходом; 3) змістовно-сміслова переробка подій уже в новому контексті. Ці три процеси в сукупності виконують, за Василюком Ф.Е. [32], роботу переживання і, на нашу думку, тягнуть за собою особистісне змінювання.

Література має широкий перелік способів реагування особистості на травмуючу ситуацію. Як зазначалося вище, в процесі особистісного змінювання

відбувається руйнування системи “Я”, її перебудова і нове “надбання себе”. Момент відчуття людиною “втрати себе” та тимчасова відсутність “знаходження себе” супроводжується протиріччями, вирішення яких може набувати різних форм: а) швидкої адаптації, що йде полегшеним, прокладеним кимось шляхом і характеризується повною рольовою ясністю нового положення; б) стагнації, застою, пов’язаних з відсутністю будь-яких особистісних рухів, що веде до неадекватності особистості; інволюції особистості, що викликається нездатністю людини справитись із ускладненою, диференційованою системою “Я” та гармонізувати її; в) конструктивістського вирішення, пов’язаного зі знаходженням внутрішніх ресурсів особистості, творчого створення індивідуалізованої, знов побудованої “Я”-концепції [53], тобто переходу до особистісного змінювання.

Опинившись у критичній ситуації, особистість здійснює вибір відносно того чи іншого вектора її розв’язання: 1) редукції критичного змісту ситуації, коли особистість намагається усунути критичність ситуації за рахунок спрямованого зниження її суб’єктивного значення або за рахунок свідомої відмови від домагань зберегти свою індивідуальність, цілісність, сутнісну недоторканість; 2) оптимального подолання критичної ситуації, коли особистості вдається зберегти свій особистісний статус, не поступившись певним принципам діяння та поведінки і зумівши при цьому розв’язати те протиріччя, яке зумовило виникнення даної ситуації; 3) перевершення, трансцендентний вихід, коли їй вдається не тільки розв’язати протиріччя та зняти ознаки критичності у певній ситуації діяння, а ще й здійснити якісний стрибок у власному розвитку через набування досвіду перетворення ситуацій від деструктивного, негативного знаку до позитивного знаку “ініціації особистісного зростання” або через підпорядкування змісту даної ситуації ситуативному утворенню більш високого, узагальненого рівня, де критичний зміст (або актуалізовані протиріччя) є необхідною складовою певного циклу становлення, зростання особистості, набуття нею певних психологічних ознак тощо [132].

Питання індивідуальних стратегій подолання людиною життєвої кризи стоїть в центрі уваги багатьох дослідників [28]. Так Біллінгс та Моос на основі розробленого ними опитувальника виділяють три базові категорії способів психічного подолання: активно-поведінкове, подолання через уникнення та активно-когнітивне подолання. Р.Лацарус і С.Фолкман запропонували розділити функції подолання на дві – регуляцію емоційних станів і розв'язання проблеми (виходячи з того, обидва типи подолання можуть використовуватися як поведінковий, так і пізнавальний модус реагування). На основі проведеного емпіричного дослідження Варбан Є.О. [28] виділено такі стратегії подолання: опанування себе (через самоконтроль, аутотренінг, за допомогою інших людей); адаптація – звикання до події або її ігнорування (через спілкування, роботу, релігію, книги, розваги, спорт, фізичні навантаження); способи відпрацювання стратегій подолання: підбір захисних механізмів, зміна себе; знаходження нових цілей і смислу (сенсу) життя через переоцінку цінностей. На думку даного автора, зміни, які відбуваються під час і після кризи, бувають особистісні (зміни в структурі самої особистості) та життєві (нові цінності, новий смисл життя, нове коло для спілкування, нова робота). При цьому, використовуючи термін “особистісні зміни”, автор не дає власного визначення даного поняття, але, на нашу думку, воно не співпадає з визначенням нами трактуванням особистісного змінювання як міжсистемного переходу до нових можливостей нової ідентичності. Можна припустити, що даним автором термін “особистісні зміни” використовується для означення не процесу, а результату переживання кризового досвіду. Нами ж для позначення результату переходу до нових можливостей особистості через процес особистісного змінювання пропонується використання терміну “новоутворення”.

Титаренко Т.М. [159] поділяє техніки життя у складних умовах на: 1) конструктивні; 2) неконструктивні; 3) самовражаючі. Даним же автором виділено 5 типів ставлення особистості до кризової ситуації, що виникає: 1) ігноруюче; 2) перебільшуюче; 3) демонстративне; 4) волюнтаристське; 5) продуктивне. Серед перерахованих типів лише один – продуктивний – може, на

нашу думку, забезпечити перехід від властивих кризовому стану невизначеності та розпачу до конструктивного переживання першого в формі особистісного змінювання. Саме продуктивне ставлення передбачає володіння особистістю цілою гамою стратегій самоопанування. Залежно від конкретної ситуації використання цих стратегій може бути досить гнучким, тоді як чотири попередні типи передбачають володіння переважно однією якоюсь стратегією, далеко не завжди адекватною ані стану особистості, ані характеру ситуації. Особистість з продуктивним ставленням до кризи розглядає останню не як лише страждання, а як великі можливості і несподівані перспективи.

Манохою І.П. запропонована типологія потенціалів подолання критичних станів буття, яка побудована за чотирма типологічними основами: 1) психологічної обумовленості буттєвих характеристик (природжений, набутий); 2) перспективності індивідуального розвитку (прогресивний, статичний, регресивний); 3) продуктивності саморозвитку (конструктивний, нейтральний, деструктивний); 4) цілісності розгортання індивідуальної сутності "Я" (завершений, незавершений). Відповідно виділяються типи, потенціал подолання критичних станів яких: 1) природжений, прогресивний, конструктивний, завершений; 2) природжений, статичний, нейтральний, незавершений; 3) природжений, регресивний, деструктивний, незавершений; 4) природжений, прогресивний, нейтральний, незавершений; 5) набутий, прогресивний, конструктивний, завершений; 6) набутий, статичний, нейтральний, незавершений; 7) набутий, регресивний, деструктивний, незавершений [101]. На нашу думку, типи, що мають своїми характеристиками прогресивність перспективності індивідуального розвитку, конструктивність продуктивності саморозвитку та незавершеність цілісності розгортання індивідуальної сутності "Я", мають більшу, ніж інші, здатність до конструктивного змінювання власної ідентичності.

Іншими авторами [128,159] відмічається, що індивідуальність у реагуванні людини на критичний досвід проявляється у ступені їх чутливості, стійкості до травмуючих впливів та потребі в них. Кожна особистість має свій загальний

поріг деструктивної вразливості, тобто поріг свідомого психологічного протистояння деструктивним впливам, який певною мірою обумовлює внутрішні механізми інтеграції індивідуального існування – психологічну формулу дій особистості, згідно з якою вона може утворювати нові життєві конструкції. Відповідно виділяються такі типи особистості:

1. утилітарний, комерційний – тип, психологічна формула самоінтеграції якого визначається низьким порогом свідомого опору деструктивним факторам;
2. евристичний – тип з високим порогом свідомого протистояння руйнівним впливам, який зберігає індивідуальне “Я”, що дозволяє поновити саморозвиток у деструктивних умовах життя [159].

Надалі логічним є розкриття тих умов, що допомагають людині конструктивно пережити травмуючі обставини та інтегрувати їх у нову форму життя. Як стверджує Анциферова Л.І., дослідження здатності особистості підніматися над найтяжчими життєвими умовами дозволяють стверджувати, що людині еволюційно притаманні конструктивні сили [9]. На думку Лушина П.В.[94], людині допомагає вести себе адекватно в умовах повної невизначеності, хаосу, фактичної загрози життю здатність миттєво розширювати свої можливості до такої міри, яка раніше здавалась неможливою. Іншими словами, за дуже короткий проміжок часу індивід знаходить у собі такі ресурси, які є життєво необхідними для виживання. Цей проміжок часу є настільки коротким, що надалі сам суб'єкт не завжди може відновити джерело власного виживання в екстремальній ситуації [94], не завжди може дати собі звіт про засади даного вибору [30].

Титаренко Т.М. веде мову про можливість розгляду варіантів поведінки індивіда, що виникають під час реадаптації (поняття реадаптації співвідноситься з визначеним нами поняттям особистісного змінювання), як складної похідної від схем дій виду *Homo sapiens*: з одного боку, його еволюція являє собою яскравий приклад розвитку адаптаційних форм поведінки, який розпочався з “нуля”, а з іншого – у сучасного індивіда все життя зберігається

потенційна можливість актуалізації генетично первинних програм дій, так званих програм “нульового рівня” [159]. Аналіз сучасних загальнопсихологічних досліджень наводить на думку, що вже на рівні індивіда в особистості людини є здатність до автоматичного виживання. У психології цю здатність називають “автоматичною переробкою інформації”, або коротко – “автоматичною оцінкою” [94]. Її властивостями є наступні:

1. Люди, по мірі пред’явлення стимулу, автоматично оцінюють його якості або як сприятливі, або як несприятливі. При цьому емоційні реакції відрізняються неточністю кваліфікації.
2. Автоматичні оцінки можуть відбуватись без свідомого виділення стимулу і самого процесу оцінки.
3. Автоматичне оцінювання може відбуватись за рядом умов і за широкою варіативністю стимулів: графічних, вербальних і невербальних.
4. Автоматичне оцінювання не залежить від свідомо поставленої мети оцінювати.
5. Люди можуть контролювати вплив, який автоматичні оцінки мають на подальші раціональні судження, лише в тій ситуації, коли вони усвідомлюють стимул та його потенційний вплив.
6. Автоматичні оцінки можуть керувати увагою індивіда, особливо по відношенню до несприятливих стимулів.
7. Коли первинна задача полягає в тому, щоб давати оцінку ситуації, автоматичні оцінки співвідносяться з довільно поставленою метою, і тому можуть допомагати розгортанню активності.
8. Але, якщо задача потребує посиленої уваги, автоматичні оцінки можуть негативно вплинути на результат активності.

Дані положення, і особливо шостий пункт, доводять, що саме в екстремальних, несприятливих умовах людина може взнати про приховані засади власного існування, про якусь імпліцитну модель, реалізація якої примушує людину переживати виключні за своєю силою труднощі і

страждання. Про неусвідомленість цієї моделі веде мову і Васильєв Я.В. [30], стверджуючи, що надситуативність як вихід за межі наявної ситуації надбудовується над усвідомленою діяльністю особистості і включається тоді, коли не можна здійснити усвідомлений вибір. При цьому неусвідомленість розглядається не як примітивний прошарок у структурі особистості, а як вищий рівень розуміння [47], як єдина розумна “внутрішня природа” [134], як “мудрість організму” [130], його “сутність” [163], і актуалізується вона тоді, коли життєва необхідність є високозначущою [130], коли немає однозначних відповідей на питання, поставлені життям. Експериментальні дослідження (Китаєв-Смик Л.А., 1983) підтверджують той факт, що саморегуляція в ситуації перепони на шляху до значущої мети відбувається мимовільно [84].

Суттєвою умовою переходу до особистісного змінювання є прийняття особистістю травмуючого досвіду, адже “виникнення принципово нових можливостей пов’язане з конструктивним прийняттям дестабілізаційних та дезінтегративних процесів (горя, страждань, обмежень, смерті) як основи для зародження можливостей нової форми життя” [94, С.18]. В такому випадку особистісне змінювання – це конструктивне прийняття наявного, що інтегрує минуле і майбутнє, забезпечуючи особистості як системі, що постійно розвивається, цілісність і нерозривність. Майже кожна психотерапевтична концепція обов’язковою умовою успішності психотерапевтичного процесу вважає прийняття клієнтом неприємних для свідомості частин своєї особистості [84], почуттів і переживань, від яких особистість досить часто намагається відокремитись [11, 162], взагалі прийняття всього себе і своєї внутрішньої сутності [102,103,130,137,163], “відкриття очей” на проблему і можливості її вирішення [3]. Отже, “прийняття – найбільш практичний спосіб бути вільним у важкій ситуації” [129, С.74]. Лише “прийнявши реальність свого життя з усім, що в ньому є доброго і поганого, ви зможете задати собі наступне питання: Чи в силах я що-небудь змінити?” [129, С.79]. Обов’язковою умовою прийняття при цьому повинна бути ініціатива та добровільність самого суб’єкта [3].

Серед інших індивідуальних особливостей особистості, наявність яких конструктивно впливає на процес особистісного змінювання, можна виділити наступні: здатність особистості змінювати ставлення до самої себе, ціннісно-орієнтаційна система, особистісна життєва позиція та суб'єктність як самотворення власних способів виходу з життєвої кризи [132]. У К.Левіна така суб'єктність тісно корелює з відповідальністю [3]. Формування в людині відповідальності є головною умовою успішного переживання нею травмуючого досвіду в практиці гуманістичної психотерапії [102,103,130,134,137,163]. Важливою умовою даного процесу є віра суб'єкта у власну здатність змінювати власне життя і себе [3,150].

Тісно корелює з вищеназваними характеристиками можливість і здатність вибору. Роблячи усвідомлений, відповідний власній ідентичності вибір, людина не лише активно експериментує та переживає досвід, а й стає відповідальним, автономним суб'єктом, який має здатність вступати у плідні для його психологічного зростання контакти з оточуючим світом [130,163]. А.Маслоу вважав, що людина в кожний момент свого життя має вибір між зміненням та “закостінінням”. Обираючи щоразу розвиток замість невротичного страху особистість просувається до самоактуалізації, до саморозвитку [102,103], і саме такий вибір здатний змінити смисложиттєві орієнтації [159].

Згідно з фрустраційною теорією Розенцвейга, концепцією локусу контролю Роттера, дослідженнями Гласа, Зінгера, Джонсона [132], встановлено взаємозв'язок між способом реагування особистості на критичну ситуацію та локусом контролю.

Важливим фактором адаптації до кризової ситуації виступають мотиви, зміст яких розкривається через систему цінностей, на яку орієнтується особистість. Особистісний аспект мотивації полягає в активному оволодінні ситуацією і здійснюється через інтеграцію поведінки [132].

На думку Абульханової-Славської К.А., людині допомагає піднятися над ходом життя і навіть його переломити різнобарв'я життєвих почуттів, що виражають не лише трагічне, а й оптимістичне ставлення до життя [3,С.31].

Лише раціоналістичний підхід не в змозі забезпечити ефективне прийняття рішення в критичній ситуації. При переживанні таких ситуацій емоційна сфера підключається до процесу вирішення неусвідомлено, впливаючи на всі особистісні структури [30].

На нашу думку, можна встановити взаємозалежність між здатністю людини до переживання особистісного змінювання та творчим потенціалом, що підтверджується рядом авторів [3,7,30,39]. Як зазначає Абульханова-Славська К.А., “творчість особистості проявляється саме у здатності виробляти такі рішення, за допомогою яких долаються життєві проблеми, які, здавалося б, неможливо вирішити” [3, С.257]. На думку багатьох дослідників [30,102,130,137,162,163], у людини завжди існують нові можливості, які виявляються лише після звільнення від мертвого тягаря різноманітних стереотипів. Саме уява “як здатність конструювати образ нової людини, її нового образу життя” [94, С.17] є дієвим засобом відновлення чи реконструкції життєвого світу.

Але і виключати мислення з процесу подолання життєвої кризи та переходу до особистісного змінювання ми не можемо, адже успішність переживання людиною кризового стану пов’язана зі ступенем його усвідомлення та визнання [159]. На думку представників психологічної герменевтики та соціального конструктивізму [35,36,64-67,90,164,167], переосмислення цінностей в ситуації кризи дає можливість знайти нове бачення проблеми і зробити крок у бік конструктивного її розв’язання. Більш докладний розгляд даного аспекту процесу особистісного змінювання поданий нами у розділі 1.3.

Суттєвий внесок у розвиток тих сил, що допомагають особистості перейти від хаосу і дисгармонії до особистісного змінювання, належить досвіду, не лише особистісному, а й суспільному, що зберігається в значеннях [30]. Саме культурно-символічний простір буття, постійний пошук у скарбниці культурно-опрацьованих форм може забезпечити особистісну еволюцію [51].

Не менш значну роль у переживанні травмуючого досвіду відіграють активність самого суб'єкта [3,150,159] та його вольові якості [132], адже будь-яка зміна – це завжди зусилля [39]. “Зміна як зусилля передбачає справжнє переживання повноти власного буття, примушує людину розглядати те, що з нею відбувається, не як виставу, а вірити в нього як у щось, що не має ніякого еквіваленту” [39, С.242].

Узагальнюючи вищевикладені умови переходу до особистісного змінювання, слід зазначити, що домінантою даного процесу є усвідомлення особистістю необхідності такого переходу. Дане усвідомлення виникає в ситуації встановлення того факту, що всі можливі варіанти вирішення проблеми вже вичерпані [30], людина визнає себе “остаточно безпорадною” [94]. Можна провести аналогію між даним станом і поняттям “плідної порожнечі”, розробленим гештальт-терапевтами [130,137,163]. “Плідність порожнечі” полягає в тому, що коли людина не лякається і не запобігає їй, а навпаки – “прислуховується” до цієї внутрішньої пустоти, багато цінного і раніше невідомого з'являється з неї. Будь-який стан безвиході обов'язково вміщує в собі і можливість виходу. Експериментальні дослідження доводять [77,86], що навіть переживаючи крайню межу безпорадності і обираючи самодеструктивний спосіб виходу з неї, людина обов'язково вміщує в цей акт звернення по допомогу як останню спробу вирішення.

В цілому всі переживання умовно можна поділити на “успішні” та “неуспішні”. Дослідники, для яких центральними категоріями є “опанування”, для позначення “неуспішних” процесів використовують поняття “захисту”, залишаючи “успішним” процесам родовий термін [152]. Захисні механізми хоча і мають за мету позбавлення індивіда від неузгодженості мотивів та амбівалентності почуттів [25], від усвідомлення небажаних змістів і пов'язаних з ними тривоги і напруженості, але засоби, що використовуються для цього, є ригідні, автоматичні, без врахування цілісної ситуації і довгочасної перспективи [33], що веде до деструктивної дезінтеграції і регресії особистості. “Успішне” ж переживання веде особистість до розвитку і самоактуалізації, дає

можливість відкриття особистісного потенціалу. На жаль, в літературі така оцінка успішності переживання зустрічається досить рідко [33,94]. Василюком Ф.Е. [33] сформульовані емпіричні відмінності “успішних” і “неуспішних” переживань (Додаток А, табл. А.2).

Узагальнюючи вищевикладене слід зазначити, що конструктивність переживання кризового досвіду та подальший перехід до особистісного змінювання залежить від ряду умов та індивідуально-особистісних характеристик особистості, наявність та міра прояву яких і визначає здатність і готовність особистості до перегляду та реконструкції власної ідентичності.

1.3. Наратив як засіб усвідомлення та об'єктивації особистісного змінювання.

Для аналізу ролі наративного модусу в процесі особистісного змінювання слід зазначити, що однією з форм особистісного змінювання є психотерапевтичне змінювання [94], яке виникає в результаті взаємодії психотерапевта і клієнта. Сучасний етап розвитку теорії та практики психотерапії характеризується великою кількістю шкіл і напрямів, що відрізняються як теоретико-філософською методологією, так і практичними технологіями. Ще донедавна відмінною рисою даного явища була диференціація існуючих підходів до проблем психічного здоров'я особистості та пошук найбільш ефективної, яка перекриває всі інші технології. Сьогодні ж більшість дослідників даної проблематики спрямовують увагу на пошук можливості інтеграції існуючих напрямків, бо, як стверджує Лушин П.В. "наукова спільнота близька до вирішення головного психотерапевтичного парадоксу – "парадоксу еквівалентності", сутність якого полягає в тому, що різні підходи в наданні психологічної допомоги дуже схожі за ефективністю" [94, С.50].

Дослідники даної проблеми вбачають декілька стратегій у вирішенні означеного парадоксу. Перша з них полягає в порівняльному вивченні результатів психотерапевтичних і консультативних сесій, друга – у визначенні загальних факторів ефективності, що не ввійшли в існуючі специфічні моделі і теорії оцінки психотерапевтичних результатів, третя стратегія обумовлена побудовою інтегральної моделі процесу надання психологічної допомоги. Сутність четвертої полягає у зміні дослідницької парадигми шляхом знаходження нових підходів оцінки складових психотерапії і консультування [94].

Особливо заслуговує на увагу в межах визначеної проблематики, на нашу думку, аналіз семіотичного аспекту процесу психотерапії. Важливість даного аспекту підкреслює Каліна Н.Ф., яка основною метою психотерапевтичної діяльності вважає цілеспрямовану зміну системи значень і особистісних

смислів, представлених в індивідуальному досвіді клієнта [64]. Звертаючись до інших джерел, ми можемо знайти розуміння психотерапії як “теоретичних основ і психопрактичних механізмів забезпечення смислових трансформацій особистісного-Я” (А.Ф.Бондаренко, 1991), “переосмислення культурної та\або первинної травми” (Е.Л.Михайлова, 1994), “унікальної форми співбесіди, метою якої є спроба психолога змінити особистісну теорію\ теорії, створені на основі участі в інших, минулих або теперішніх співбесідах” (J.Martin, 1994), “зміна переживань клієнта шляхом освоєння його комунікативних патернів” [94, С.51].

Незалежно від теоретичної і психотехнічної парадигми того чи іншого напрямку, психотерапевтичний досвід завжди має інформаційну природу і, відповідно, може бути розглянутий в якості семіотичного простору. Цей семіотичний, або ментальний, простір представлено значеннями і смислами, тому його можна розглядати як текст, а точніше – як сукупність текстів (дискурсів), що створюються учасниками консультативного процесу [64]. Шевченко Н.Ф. зазначає, що проблема клієнта може бути подана у вигляді семантичного простору, який В.Ф.Петренком та А.Г.Шмельовим визначається як сукупність певним чином організованих ознак, які описують і диференціюють об’єкти (значення) певної змістової сфери [171], та складається з таких елементів, як значення (внутрішній образ проблеми), текст, який описує це значення, і вербальні фрагменти, індуковані значенням [64].

Ідея уподібнення свідомості людини, її дій деякій сумі текстів властива сучасному постструктуралізму. Як свідчать літературні джерела, саме поняття тексту трактується по-різному: і як текст, представлений в письмових джерелах, і як повідомлення, що породжується клієнтом у процесі психотерапевтичної роботи, і як текст, який створює людина у внутрішньому діалозі, намагаючись осмислити, зрозуміти себе, свій досвід, свої проблеми [166]. Тобто можна вести мову про те, що текст є засобом інтерпретації оточуючого світу, іншої людини, самого себе і несе на собі функцію усвідомлення і об’єктивації психологічного досвіду особистості.

На думку Чепелевої Н.В. [165], адекватна характеристика тексту з точки зору психології повинна включати в себе як власне текст, так і позатекстові фактори: 1) діяльність, в яку він включений; 2) ситуацію, на яку орієнтований; 3) автора, який створив розповідь, а саме його представленість у тексті (в контексті психотерапевтичної взаємодії мова йде про клієнта); 4) читача, на якого розрахований твір і роль якого запрограмована в ньому (в нашому випадку “читачем” є психотерапевт). Власне текст, за характеристикою того ж автора, включає два рівні: глибинну семантику, яка містить основний концепт, основний смисл повідомлення та поверхову семантику, яка характеризує особливості розкриття цього концепту в даному конкретному тексті [165]. В психотерапевтичному дискурсі більш значущою та інформативною є, на нашу думку, глибинна семантика, яка забезпечує розуміння основного смислу повідомлення клієнта. При цьому не зменшується і роль поверхової семантики, функція якої полягає в об’єктивізації глибинної семантики, і від її відповідності чи невідповідності останній залежить в цілому розуміння тексту.

Близким до даного трактування є виділення Ю. Кристевой поняття фено-тексту та гено-тексту. Під фено-текстом розуміють “реально-існуючі фрази природної мови, різні типи дискурсу, будь-які словесні твори, що відображають певну суб’єктивну інтенцію і виконують інструментальну функцію: вони призначені для прямого впливу на партнерів по комунікації...” [166, С.178]. За ним приховується “друга сцена”, де відбувається активна семіотична робота по створенню фенотекстового смислу – генотекст, що являє собою “неструктуровану смислову множину, яка набуває структурної впорядкованості лише на рівні фено-тексту, це своєрідний “культурний розчин”, що кристалізується у фенотексті” [166, С.178].

З точки зору Барта Р., загальна для текстів структура включає в себе три рівні: 1) рівень функцій, які він трактує як вчинок діючої особи, що визначається з точки зору його значущості для ходу дій; 2) рівень дії; 3) рівень розповідання. При цьому всі три рівні пов’язані між собою відношенням послідовної інтеграції: окрема функція набуває сенсу лише настільки, наскільки

входить в загальне коло дій даного сектанта, а ці дії, в свою чергу, набувають сенсу лише тоді, коли хтось розповідає про них, коли вони стають об'єктом розповідного дискурсу [164].

В будь-якому тексті Барт Р. виділяє п'ять кодів, що організують його семіотичний простір. Коди, за Бартом, визначаються як асоціативні поля, надтекстова організація значень, що нав'язують уявлення про певну структуру. Виділяються такі коди: 1) акціональний або проеретичний код утворює дії та їх послідовності; 2) семний код утворений численними асоціативними значеннями слів та виразів, як індивідуальними, так і соціолектними; 3) символічний код відображає систему опозицій, яка властива будь-якому культурному простору; 4) герменевтичний або епігматичний – код загадки, який певним чином її формулює, а потім допомагає її розгадати; 5) культурний або код референції відображає деяку суму знань, створених суспільством – правил, думок, установок, звичаїв і т.д. [64].

В нашій роботі мова буде йти не стільки про текстуалізацію психологічного досвіду, скільки про його наративізацію, тобто про “здатність людини описати себе і свій життєвий досвід у вигляді зв'язного повідомлення, побудованого за законами організації художнього тексту” [166, С.174]. Дана властивість особистості суттєво визначає особливості переживання досвіду особистісного змінювання.

Як стверджує Чепелева Н.В. [166], проблема вияву специфічно наративних способів усвідомлення світу, життєвого досвіду особистості останнім часом потрапила в центр уваги багатьох дослідників, які розробляють герменевтичну проблематику. Так, наприклад, П.Рікер відмічає, що “розповідання розмічає, артикулює життєвий досвід, тобто вирішує задачі його структурування, впорядкування та експлікації” [166, С.175]. Саме наративний модус розуміння допомагає людині більш глибоко усвідомити, осмислити власний досвід, а також змінити себе через зміну власної історії, власного наративу.

Наратив займає одне з центральних місць серед гуманітарних наук, які вивчають, як людина формує, кодує, трансформує і передає знання про самого

себе та про світ (White, 1980). Література, присвячена питанням герменевтики, не дає однозначного визначення наративу. В своєму загальноприйнятому та узагальненому значенні “наратив – це ім’я деякого ансамблю лінгвістичних та психологічних структур, що передаються культурно-історично та обмежені рівнем майстерності кожного індивіда та поєднанням його або її соціально-комунікативних здібностей з лінгвістичною майстерністю [22, С.30]. Калмикова Є.С. і Мергенталер Е. у визначення наративу включають такі семантичні критерії: 1) репрезентація в межах повідомленої історії часової послідовності подій, що включає будь-які дії актанта, які ведуть до змін його власного стану або стану його оточення; 2) чітка і конкретна вказівка на місце і час дії, а також діючих осіб. Відповідно маркерами наративу в тексті є: а) “резюме”, що передуює викладенню наративу; б) “кода”, яка повертає слухача від розповіді до теперішнього часу; в) пряма мова діючих осіб наративу [67]. Структуралістський підхід до наративу розглядає його як замкнену завершену структуру, що включає в себе такі характеристики, як послідовність і завершеність дії, події, що змінюють одне одного та розташовані в хронологічному або підвладному єдиній логіці порядку, оцінки найбільш значущих подій, афективного ставлення до них розповідача [164]. Дж. Герхард і Ч.Стинсон пропонують підхід, центром якого є афективно-оціночне поняття “пояснення” (account), яке повинне виявити те значення, що його дана подія має для суб’єкта [67]. Саме такий тип дискурсу автори вважають властивим психотерапевтичній взаємодії.

У роботах Брокмейера Й. та Харре Р. [22] особливої значущості в процесі дослідження наративів набувають дві специфічні властивості розповідання історій. По-перше, наратив є особливо відкритою і гнучкою структурою, яка дозволяє досліджувати найбільш адекватно такі фундаментальні аспекти людського досвіду, як його відкритість та гнучкість. Форми наративу не існують в якості зразків, які треба наповнити конкретним змістом; вони вимушені приймати форми під впливом вимог ситуацій, в яких вони опиняються. У зв’язку з цією точкою зору суттєва характеристика полягає в

тому, що наратив є великою мірою чутливим до змінної та рухливої природи людської реальності, оскільки є частиною цієї реальності. Вивчення феномену наративу пропонує нам переосмислити погляд на людську природу, оскільки він діє як відкрита та здатна до змін дослідницька рамка, що дозволяє нам наблизитися до меж реальності, яка постійно змінюється і відтворюється. Наратив несе в собі можливість задавати порядок та надавати узгодженості досвіду фундаментально нестабільного людського існування, а також змінити цей порядок і узгодженість, коли досвід або його осмислення змінюються [22]. Саме ця властивість дає нам можливість використання наративу в процесі дослідження досвіду особистісного змінювання, про що мова буде йти в експериментальній частині нашого дослідження.

Другою особливістю наративу є те, що замість того, щоб бути онтологічною сутністю або способом репрезентації, наратив діє як особливо гнучка модель. Будь-яка модель в загальному значенні слова є аналогією. Вона пов'язує невідоме з відомим, використовується для пояснення (або для інтерпретації) ряду явищ шляхом посилення до правил (або схем, структур, сценаріїв, порівнянь, метафор, алегорій і т.п.), які так чи інакше включають в себе узагальнене знання. В той же час наративи діють як надзвичайно мінливі форми посередництва між особистісними (з їх специфічною реальністю) та узагальненими канонами культури. Розглянуті під таким кутом зору наративи є одночасно моделями світу та моделями власного "Я" [22]. Саме розглядання наративу в якості моделі світу та власної ідентичності ми покладаємо в основу розробленого нами тренінгу формування професійнозначущих новоутворень у студентів-психологів.

Будь-яка форма психотерапії починається з того, що клієнт пред'являє терапевтові власний наратив. Уже сам факт звертання клієнта до психотерапевта означає, що в житті першого відбулась небажана подія, вирішити яку він сподівається за допомогою розуміння – тобто "пояснення" – їхніх причин та цілей. Звичайно, при цьому клієнт володіє деяким вихідним

поясненням, яке, однак, не задовольняє його з точки зору можливостей зміни ситуації [67], отже можна сказати, що клієнт не задоволений власною історією.

Наратив, який пред'являє клієнт терапевту, має ряд особливостей. Являючи собою засіб організації та співвіднесення особистісного досвіду, наратив відображає деякі внутрішні структури та емоційні стани розповідача. Але, як стверджує ряд авторів (Labov & Fanshel, 1997, Quasthoff, 1980, Калмыкова Е.С., Чеснова И.Г., 1996, Чепелева Н.В., 1998), оскільки наративи розповідаються в ході діалогу, вони виявляються вбудованими в структуру взаємодії в цілому і функціонують як еквівалент будь-якого мовного акту. Іншими словами, наративи розповідаються з метою створення деякого впливу на слухача та викликання у нього відгуку [65]. Історії розповідаються з певних позицій, вони утворюються у локальних моральних контекстах [22], і можна стверджувати, що конкретна ситуація, в яку включена розповідь (життєва, психотерапевтична і т.п.), накладає свій відбиток не лише на форму та зміст розповіді, але й на його глибинний смисл, що видозмінює семантичний простір психотерапевтичної ситуації [164]. Отже, як зазначає Чепелева Н.В., текст можна розглядати як засіб саморозуміння (“історія для себе”) та як засіб самопред'явлення (“історія для іншого”) [166].

Другою особливістю наративу в процесі психотерапії є те, що якщо розглядати текст клієнта як засіб саморозуміння та як засіб самопред'явлення, то цей текст може не мати нічого спільного з дійсною історією життя або значно з нею розбігатися. Для психолога важливою є не дійсна історія життя, а ті її моменти, які викликають конфлікти і страждання [164]. Саме такі моменти наративу є найбільш інформативними в процесі психотерапевтичної взаємодії, і саме вони потребують змінювання.

У психотерапевтів різної орієнтації свої форми і правила роботи, та всі вони, як стверджує Каліна Н.Ф., перш за все мають справу з прихованим, латентним рівнем дискурсу клієнта – поряд з текстом сприймають підтекст. Цей прихований рівень дискурсу, що складає структуру індивідуального ментального простору, утворений конотативною семантикою висловлювань

клієнта. Конотації, або додаткові, асоціативні значення, емоційні або ціннісні смисли окремих слів та виразів пронизують всю систему мови. Конотативні значення можуть мати характер реляцій, що відправляють до інших частин дискурсу. Взагалі прямі та непрямі значення постійно замінюють одне одного. Терапевт може змінювати систему особистісних смислів клієнта, які утворюють структуру його індивідуального ментального простору, підкреслюючи одні та ігноруючи інші, вводячи зовсім нові конотації. Клієнт може усвідомлено чи неусвідомлено прикрашати або надавати гротескних рис подіям свого життя (презентативний ілюзіонізм), бути точним (авторепрезентація) або розповідати речі цілком вигадані (антирепрезентація) – у будь-якому випадку взаємна рефлексія в спілкуванні забезпечується дією механізмів переозначення та екстраполяції, які реконструюють дійсні значення та смисли [64].

Якщо виходити з того, що проблема клієнта – це своєрідна зупинка в конструюванні та реалізації основ власної життєдіяльності, то, на думку Лушина П.В., можна з впевненістю стверджувати, що наратив є репрезентацією перехідного явища (про яке мова йшла в розділі 1.1), що дозволяє “проштовхнути” власний розвиток на більш високий рівень. Переживання перехідної форми обумовлюється вичерпанням можливостей самопомоги, коли індивід вже не може жити по-старому, але ще не навчився жити по-новому. У зв’язку з цим, очевидно, що клієнт не може не повідомити іншому (психологу) про перешкоди на шляху до власного розвитку. Дане повідомлення (нарратив) є суперечливим або “подвійним” повідомленням: з одного боку, комутує ознаки зупинки в розвитку, з іншого – сам факт цієї комунікації про неї у формі нарративу є ознакою продовження власного розвитку [96].

Як зазначають представники психологічної герменевтики [64,67,164,166], нарративний модус дозволяє людині створити певні сюжети, за якими вона будує своє життя. Намагаючись усвідомити, описати свій досвід, людина шукає відповідний сюжет, який міг би цей досвід впорядкувати, наприклад, літературний, історичний, архітиповий, міфологічний і т.п., тобто сюжет, зафіксований тими чи іншими засобами в культурі [166]. Розглядаючи

переживання людиною кризового стану з герменевтичних позицій, можна стверджувати, що причиною виникнення такого стану є втрата нею звичних сюжетів життя та неможливість або труднощі у пошуку нових. Значущість тексту власної “історії” для психолога полягає в тому, що в ньому зафіксована базова життєва концепція, через яку, як через “інтерпретаційний фокус”, переломлюються всі події, проблеми людини. Звичайно, в такому тексті можливі “псування та викривлення”, які мають внутрішні причини, що викликають ті або інші порушення смислових зв’язків. Таке “псування”, як правило, не усвідомлюється самим суб’єктом, тому завдання психотерапевта полягає в тому, щоб допомогти клієнтові або відновити порушені зв’язки, відновити вихідний текст, або створити новий текст, нові сюжети, нову історію життя, яку клієнт захотів би прийняти і прожити [166]. Саме другий шлях – створення нової, продуктивнішої історії – веде до переосмислення наявних неефективних засад життя та формування нових, більш відповідних існуючій реальності через переживання особистісного змінювання.

Схематично процес психотерапії в аспекті психологічної герменевтики можна зобразити таким чином: клієнт розповідає терапевту історії зі свого життя, після чого вони разом обговорюють ці історії, і в результаті у клієнта виникає нове їх бачення – причому не лише в інтелектуальному, а й в емоційному аспекті. Завдяки цьому і відбувається змінювання в психотерапії – клієнт приходить до більш цілісного і позитивного сприйняття свого життя і себе [67].

На кожному успішному психотерапевтичному сеансі, на думку Каліної Н.Ф. [64], створюється єдиний унікальний семіотичний простір, який акумулює інформацію з дискурсів терапевта і клієнта. Це феноменальне поле структуроване самими терапевтичними відносинами, що виступають в якості основного конектора – очевидного або інтуїтивного визначальника всього, що відбувається всередині. В цьому просторі обидва учасники психотерапевтичного діалогу є ключовими фігурами.

Діалогічну спрямованість наративу взагалі, а тим більше наративу як психотерапевтичного дискурсу, зазначають багато авторів [35,64,67,96,164,165,166,175]. За Чепелевою Н.В., “текст можна визначити як перетворену форму спілкування, діалогу між суб’єктами комунікації, в якій закладена комунікативно-пізнавальна діяльність автора, реалізовані його задум, структура думок, які він хотів би донести до читача, емоційно-оціночне ставлення до викладеного матеріалу, а також закладена програма комунікативно-пізнавальної діяльності читача, що регулює процес діалогічної взаємодії з текстом, що сприяє адекватному його розумінню” [165, С.91]. Цей же автор, поділяючи тексти на недіалогічні та діалогічні, наділяє останні такими характеристиками: а) спроба “втягнути” читача у сумісний з автором пошук істини, вирішення будь-яких теоретичних або практичних проблем; б) автор діалогічного тексту претендує не лише на передачу певної інформації, але й на встановлення контакту з читачем, трансляцію особистісних смислів реципієнту та прагне до їх прийняття читачем; в) несе в собі кілька варіантів розуміння, не задає одного, жорстко заданого способу інтерпретації [165]. Як бачимо, ці характеристики повною мірою відповідають і психотерапевтичному дискурсу, що підтверджує його обов’язково діалогічну природу.

Юрченко Т.П. підкреслює, що ретроспективний аналіз основних психотерапевтичних шкіл дає підставу говорити про зростання ролі діалогічної традиції в психологічному консультуванні. Як зазначає даний автор, діалогічне спілкування засноване на суб’єкт-суб’єктній схемі і характеризується рівністю позицій учасників, готовністю обох сторін до взаєморозуміння, взаємного проникнення партнерів у світ почуттів та смислів один одного, готовністю стати на точку зору іншої сторони, емоційною відкритістю і довірою, активною гуманістичною установкою партнера. Саме діалог допомагає зняти протирічність положення психотерапевта: з одного боку, йому треба “каталізувати” позитивні зміни в особистості клієнта, з іншого – прийняти принципову свободу вибору клієнта [175].

Більш докладний аналіз семіотичного аспекту психотерапевтичної ситуації можливий у разі виділення його загальної структури та подальшого розгляду окремих елементів цієї структури. Для побудови такої структури Василюк Ф.Є. [35] пропонує спочатку виділити умовні одиниці психотерапевтичного процесу. За умовну одиницю ним береться набір із трьох послідовних реплік: вихідної репліки пацієнта, відповідної репліки психотерапевта та реакції пацієнта на неї. Кожна з цих трьох реплік утримує всередині себе складні психосеміотичні процеси та відношення, які передують появі самої репліки.

Розглядаючи структуру семіотичних відношень вихідної репліки пацієнта, Василюком Ф.Є. виділяються такі складові: 1) екзистенція – субстанція, з якої породжується репліка; 2) “оригінал”- актуальний динамічний стан екзистенції пацієнта в психотерапевтичній ситуації; 3) “картина” – виділення з оригіналу тієї чи іншої області, яка буде висловлюватись пацієнтом в психотерапевтичній ситуації; 4) озвучена фраза (репліка). При цьому перехід від однієї складової структури до іншої супроводжується певними процесами, і наступний елемент є свого роду символом попереднього. Так “оригінал” являє собою символ екзистенції, символізуючи при цьому не лише чисту екзистенцію пацієнта, а й маючи орієнтацію на духовно-душевне поєднання з Іншим, психотерапевтом. Так само і “картина” відносно “оригіналу” виступає символом. Процес, що йде від оригіналу до картини, має назву семіотичної аперцепції, функцією якої є виділення з великого поля оригіналу лише однієї його частини, але такої, яка може виступати повноцінним представником цілого. Маючи в якості свого символу озвучену фразу, картина переростає в останню за рахунок процесу опису, що вміщує два основних акти: аперцепцію, тобто виділення з картини того фрагменту, який в першу чергу буде виражений, та сам опис, тобто оформлення в словах виділеного фрагменту.

Вислухавши репліку пацієнта, психотерапевт повинен сформулювати відповідну репліку. Семіотична структура репліки терапевта включає такі складові: 1) перцепція; 2) реконструкція фрази пацієнта – відновлення в свідомості терапевта картини, яка є в свідомості пацієнта, точніше, копії цієї

картини; 3) копія картини. Важливою умовою успішного формулювання відповідної фрази психотерапевта є відкидання всіх поспішних розумінь, які джерелом можуть мати особистісну екзистенцію терапевта, а не пацієнта. До інших факторів, що впливають на побудову відповідної репліки терапевта, можна віднести екзистенційні проблеми самого терапевта, його світогляд, стосунки с пацієнтом, включаючи смислові, емоційні та прагматичні аспекти.

Третя з одиниць психотерапевтичного процесу – реакція пацієнта на відповідну репліку терапевта – має таку семіотичну конструкцію: 1) сприйняття пацієнтом фрази терапевта; 2) реконструкція цієї фрази; 3) відгук у свідомості терапевта, який потрапляє в компанію з такими вже знайомими елементами суб'єктивного простору пацієнта, як картина, оригінал та фраза, і перевіряється перш за все свідомістю пацієнта на свою здатність виступити в якості означаючого відносно картини, а потім оригіналу [35]. Дана структура дає узагальнену, спрощену картину семіотичного аспекту психотерапевтичної ситуації та описує комплекс психотехнічних засобів, які сприяють оптимізації розуміння між психотерапевтом і клієнтом. Основна мета запропонованої Василюком Ф.Є. семіотики розуміння – “розчистити” простір, створити особливу порожнечу, яку повинен заповнити сам клієнт.

Каліна Н.Ф. виділяє стратегію, яку можна назвати орієнтацією на вплив та змінювання. Терапевт працює з думками та почуттями клієнта, перетворюючи особистісно-смислові зв'язки в його інформаційному просторі. Терапевт-перекладач у своїй роботі використовує різні мови, представлені різними напрямками та підходами. При цьому він прагне допомогти клієнтові зрозуміти та використовувати інформацію, вміщену в досвіді, яка поступає з несвідомого, від цілісного організму і т.п. Оперуючи значеннями (в тому числі асоціативними, конотативними), пропонуючи інтерпретації, консультант змінює структуру індивідуального ментального простору, який вписаний у загальний (сумісний) простір психотерапевтичного дискурсу [64].

Розглядання наративу як засобу організації реальності в певні смислові пакети властиве теорії сучасного конструктивізму [180,192,193]. Представники

конструктивного підходу вважають, що ні один із образів ситуації не може претендувати на повноту і точність відображення реальності. Кожній особистості притаманний свій власний унікальний образ, або “модель реальності”, яка і конструює характер його вчинків. Слід підкреслити, що конструюється не сама ситуація, а її значення для індивіда. Принципово важливою особливістю конструктивізму є визнання мови в якості соціальної дії, що утворює сфери розрізнення (перехідні форми, межі), і виконує дві різні функції. Перша – описова, її оціночним критерієм є точність виділення властивостей зовнішнього об’єкта. Друга – утворююча, конструююча, зміст якої розкривається не за параметром виділення властивостей, а за можливістю конструювання нової реальності. Знання ж в даному підході розглядаються як лінгвістична форма взаємодії групи. Спираючись на твердження, що те, що сприймається індивідом настільки реально, наскільки воно підтверджується сприйняттям інших, приходимо до висновку, що значення реальності конструюється шляхом діалогічної взаємодії між учасниками обговорення.

Враховуючи, що процес психотерапевтичної взаємодії можна уявити в якості співбесіди, де кожен з учасників втягує і втягується іншим в обговорення в рівній мірі, ми приходимо до трактування психологічної допомоги як діалогу рівних партнерів, діалогу, в якому “психолог тільки створює умови для того, щоб клієнт змінив мову, за допомогою якої він описує свій досвід: психолог не впливає на клієнта, вони створюють нову мовну реальність, яка поділяється обома” [94,С.55]. Як свідчить психотерапевтичний досвід, зміна інтерпретації є достатньою основою для зміни переживань клієнта і навіть трансформації образу його майбутнього, тобто особистісне змінювання клієнта досягається шляхом освоєння його комунікативних патернів: зміна наративу трансформує досвід.

Виходячи з вищевикладеного, роль психолога полягає в усуненні проблемної поведінки і досягнення психотерапевтичного змінювання шляхом: а) надання альтернативної форми його описів; б) їх координації з метою створення нового. Тобто в результаті психологічної допомоги клієнт

довизначає або перевизначає зміст, який він вкладав у початковий опис проблеми. Отже, основним психотехнічним принципом, що реалізує конструктивістську модель психотерапевтичного змінювання, є конструювання альтернативного способу інтерпретації життєвої події чи ситуації. Конструктивістська версія психотерапевтичного змінювання націлена перш за все на досягнення максимального рівня адаптації між особистістю та соціальним середовищем. Формою їх взаємно координованої поведінки є спільний “Я”-образ (ідентичність), оформлений у новому наративі, в якому страждання визначаються в конструктивних термінах. Нові терміни змінюють спосіб сприйняття та переживання подій [94].

Підсумовуючи, слід зазначити, що метою психотерапевтичного змінювання є не сама по собі об’єктивна проблема, а спосіб комунікації з її приводу. Змінюючи комунікативну реальність, терапевт і клієнт приходять до нового сприйняття та інтерпретування проблеми через процес психотерапевтичного, а отже і особистісного змінювання.

В.В.Налімов пише: “...свідомість відкрита Світу. Взаємодіючи з ним, вона керує своєю текстовою природою. Керуючи, задає питання і прислухається, отримуючи відповіді з нізвідки, зі Світу метасемантики. Створюючи нові тексти, свідомість породжує нові світи – нові культури. Свідомість виявляється трансцендетуючим упорядкуванням, яке пов’язує різні Світи. Вона виступає у ролі творця – мікродеміурга” [154, С.10]

1.4. Висновки до розділу.

1. Особистісне змінювання визначається нами як міжсистемний перехід до нових можливостей нової ідентичності. Даний перехід вміщує негативні (втрата звичного образу життя) і позитивні (виникнення принципово нових, необмежених можливостей) аспекти. Особистісне змінювання має ознаки нелінійного, незворотнього, непередбачуваного процесу, що протікає за типом “керованої метаморфози”.

2. Джерелом особистісного змінювання є переживання людиною кризового досвіду, який стимулює до перегляду існуючих засад життя та породження нових його смислів.

3. У процесі особистісного змінювання людина проходить через певні стадії реконструкції наявної ідентичності і формування нової.

4. Ініціювання кризового досвіду та подальшого особистісного змінювання слід шукати в природі самої особистості, яка, з метою власного самозбереження, зацікавлена періодично розширювати власні межі за рахунок включення в них антагоністичних їй природі ідентичностей.

5. Особливості переживання людиною досвіду особистісного змінювання залежить від ряду індивідуально-особистісних характеристик: типу життєвого світу, типу життєвої стратегії, індивідуальної стратегії подолання кризової ситуації, техніки життя у складних умовах, особистісного ставлення до критичної ситуації, потенціалу подолання критичних станів буття, міри чутливості та стійкості до травмуючих впливів та потреби в них.

6. Конструктивність переживання травмуючого досвіду та подальший перехід до особистісного змінювання забезпечуються: неусвідомленою, природною здатністю людини миттєво розширювати власні межі; прийняттям травмуючого досвіду і власних переживань; усвідомленням необхідності змінення; здатністю особистості змінювати ставлення до себе; переосмисленням і знаходженням нового сенсу життя; відповідальністю; здатністю робити вибір; активністю; творчим потенціалом; особливостями чуттєвої, ціннісно-орієнтаційної, мотиваційної сфери; суб'єктністю;

особливостями локусу контролю; мірою входження особистості до культурно-символічного простору буття.

7. Однією з форм особистісного змінювання є психотерапевтичне змінювання, яка виникає в результаті взаємодії психотерапевта і клієнта. Будь-який психотерапевтичний досвід завжди має інформаційну природу і, відповідно, може бути розглянутий в якості семіотичного простору. Семіотичний, або ментальний, простір представлено значеннями і смислами, тому його можна розглядати як текст.

8. Текст є засобом інтерпретації оточуючого світу, іншої людини, самого себе і несе на собі функцію усвідомлення і об'єктивації психологічного досвіду особистості.

9. Наративізація, тобто здатність людини описати себе і свій життєвий досвід у вигляді зв'язного повідомлення, побудованого за законами організації художнього тексту, суттєво визначає особливості переживання досвіду особистісного змінювання.

10. Наративи мають діалогічну природу, що забезпечує суб'єкт-суб'єктний підхід і сприяє розподілу відповідальності у психотерапевтичних відносинах.

11. Наративи клієнта слід розглядати і як засіб саморозуміння, і як засіб самопред'явлення. При цьому найбільш інформативним є латентний рівень дискурсу клієнта, який утворюється конотативною семантикою і містить інформацію про внутрішні конфлікти і страждання.

12. Концепції представників психологічної герменевтики та соціального конструктивізму визначають психологічну допомогу як процес, в якому завдяки перетворенню особистісно-сміслових зв'язків в інформаційному просторі клієнта відбувається зміна наративу з такого, що не задовольняє, на такий, який би клієнт приймав і був ним задоволений, конструюється альтернативний спосіб інтерпретації життєвої події. Зміна наративу тягне за собою змінювання способу сприйняття і переживання подій, змінювання досвіду, а отже, і особистісне змінювання.

РОЗДІЛ 2

ОСОБИСТІСНЕ ЗМІНЮВАННЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ - ПСИХОЛОГІВ

2.1. Становлення професійної ідентичності майбутніх психологів.

Професійна діяльність є невід'ємною значущою частиною життя кожної людини, що визначає весь її життєвий устрій, відображає та формує систему суб'єктивних цінностей, найближчі та віддалені перспективи, а отже і впливає на розвиток та становлення особистості в цілому. У сучасному вітчизняному професіоналізмі все частіше на перший план виступає професіонал, чия особистість одночасно визначає результат праці і сама зазнає змін внаслідок виконуваної роботи. Проблема цілісності, єдності особистісного та професійного розвитку людини знайшла своє відображення в працях багатьох дослідників, перетворившись на нову дослідницьку галузь в психологічній науці – психологію особистості професіонала [3,60,72,73,111].

Основою нашого дослідження ми вважаємо ідею нерозривності особистісного та професійного розвитку людини та концепції, де фундаментальною умовою розвитку інтегральних характеристик особистості та продуктивності її професійного становлення є внутрішнє середовище особистості, її активність, усвідомлення необхідності змінення, потреба в самореалізації. В науковій літературі дана проблематика широко представлена як загальнотеоретичними підходами [1,3,21,52,54,55,56,72,98,111,115,119,126,127,131,135,136,144,165], так і частковими прикладними дослідженнями [5,6,15,16,18,19,45,49,51,59,71,76,78,88,124,133,153,169]

Суттєвим аспектом даної проблематики є положення про те, що шлях до успішного професійного становлення обов'язково проходить через переживання кризових явищ. При цьому, як підтверджують дослідження Зеєр

Є.Ф. і Симанюк Є.Є., в процесі професійного становлення при виникненні криз поступово зростає роль суб'єктних факторів, таких, як зміна “Я-концепції”, перебудова професійної свідомості, зростання рівня домагань та самооцінки, прояв потреби в самоствердженні та самоздійсненні та ін. Використовуючи для дослідження метод психологічної біографії, Зеєр Є.Ф. та Симанюк Є.Є. прийшли до таких висновків: 1) людина, яка цікавиться своїм внутрішнім світом, прагне пізнати себе і відчуває внаслідок цього незадоволення, розглядає в своїй професійній біографії більшу кількість кризових явищ; якщо ж особистість уникає кризи, то вона частіше стикається з руйнуванням професійних надій; б) переживаючи кризу, особистість, як правило, піднімається на більш високий рівень розвитку, адже, породжуючи психологічну напругу, кризи стимулюють професійний розвиток; в) людина, яка знаходиться в постійному пошуку нових способів виконання діяльності, яка підвищує свою кваліфікацію, прагне реалізувати себе в роботі, має більше шансів на успішне подолання криз професійного розвитку [60]. Отже, розвиваючись, як особистісно, так і професійно, людина усвідомлено піддає себе кризам самоактуалізації, що ведуть до зміни Я-концепції, перебудови професійної свідомості. Це підтверджує логіку виживання та розвитку особистості через зіткнення з антагоністичним елементом із власної внутрішньої структури. Процес переживання такого зіткнення являє собою процес особистісного змінювання в ході професійного становлення. Результатом даного процесу є формування не лише особистісно-, а й професійнозначущих новоутворень. При цьому під професійнозначущими новоутвореннями ми розуміємо такі особистісні новоутворення, які є значущими для успішної професійної діяльності особистості. Таке визначення ґрунтується на ідеї цілісності та нерозривності особистісного та професійного розвитку.

Особливо актуальним постає питання про єдність особистісного та професійного розвитку, коли в поле наукового дослідження потрапляє професійне становлення психолога. Специфікою даної професії, як і інших

професій типу “людина-людина”, є те, що спеціаліст певною мірою втягується в життя іншої людини і включається в особливий тип взаємовідносин та взаємодій з нею, який повністю виключає їхній суб’єкт-об’єктний характер і який найменш прогнозований та регламентований через те, що життя кожної окремої людини унікальне та неповторне, а її життєвий простір безмежно різноманітний та мінливий. Практичний психолог за самою суттю своєї роботи занурений у сферу живого спілкування з людьми, а власне предметом його діяльності є життєвий світ людини з його складною структурою та динамічними характеристиками [20,85,102,114,147].

Проблему особистісного та професійного в діяльності практичного психолога можна уявити як проблему професійного вираження себе в ході цілеспрямованої взаємодії з клієнтом або групою. Першим на це звернув увагу З.Фрейд, який ще в 1922 році на конгресі Міжнародної психоаналітичної асоціації поставив питання про обов’язкове опрацювання психоаналітиком своїх проблем, для того щоб у подальшому запобігти їх переносу на пацієнта [163]. А.Адлер у 1926 році зазначав, що психотерапевтичний інструментарій є другорядним порівняно з умінням розуміти внутрішню динаміку процесу росту та розвитку особистості [4].

Особливої значущості саме особистісні характеристики психотерапевта, а не його технічні навички, набули у зв’язку з розвитком гуманістичних та екзистенціальних напрямків психотерапії [102,103,130,137,147,151,163,178].

Так К.Роджерс в якості основних рис психотерапевта виділяв усвідомлення як основну цінність – цінність людської особистості, і, відповідно, такі характеристики, як безумовне прийняття себе та іншого, аутентичність, довіра до людської сутності, здатність до емпатичного розуміння іншого стали головними умовами успішності психотерапевтичного процесу. “Я відчуваю, що коли моя терапія ефективна, я присутній в терапевтичних взаємовідносинах як особистість, а не як дослідник, не як вчений...” – зазначав К.Роджерс [47, С.75]. Р.Мей підкреслює важливість для психотерапевта особистісної привабливості, в яку включається уміння приваблювати людей до себе, уміння відчувати себе

вільно в будь-якому суспільстві, здатність до емпатії, а також уміння не дивитись на людей крізь призму власних стереотипів. Він виділяв необхідні внутрішні вимоги для психолога, які полягають у тому, щоб усвідомлювати свої невротичні обмеження, придбати уміння мужньо приймати невдачі та власну недосконалість, навчитись радіти не лише досягнутим цілям, але і самому процесу життя, та виявляти інтерес до людей заради них самих [114]. Каліна Н.Ф. виділяє внутрішню свободу як якість, яка вважається атрибутом ефективного терапевта в найрізноманітніших, іноді діаметрально протилежних за своїми концептуальними уявленнями шкіл та напрямків психотерапії [64].

Кучеровська Н.А., вивчаючи професійну свідомість практикуючого психолога, однією з основних задач вважає дослідження співвідношення між становленням культури професії і культури особистості як буттєвої основи успішної діяльності психолога-практика [85]. Колпачніков В.В. однією з цілей професійного розвитку і, одночасно, критерієм професійної зрілості та творчості вважає вироблення індивідуального консультативного стилю практичного психолога як результату інтеграції осмислених професійних знань та умінь, практичного досвіду й особистісних властивостей консультанта [75].

Успішність практичного психолога визначається як рівнем його професійної підготовки, так і самоактуалізацією його особистості. При цьому, на думку Долинської Ю.Г., особистісне та професійне зростання майбутніх практичних психологів зумовлюється перш за все розвитком рефлексії та адекватністю самоусвідомлення. Проведене даним автором дослідження студентів-психологів показало, що для них ідеал самоактуалізованої особистості включає в себе, поряд з іншими, такі якості, як відданість справі, професіоналізм, компетентність [48]. Самореалізація особистості є важливою і необхідною умовою функціонування специфічної здатності людини здійснювати ті чи інші дії в нетипових, невластивих ситуаціях [117], якою і є фахова діяльність психолога-практика.

Становлення особистості професіонала нерозриво пов'язане з процесом його самоідентифікації з професією (Садовничий В.А.,1995, Смірнов С.Д.,1995,

Чорний В.Н.,2000, Любімова Г.Ю.,2000), що розглядається нами в якості провідного компоненту професійної підготовки. Під професійною самоідентифікацією практичного психолога розуміється таке оволодіння знаннями, навичками та вміннями, за якого відбуваються самодіагностика, самопізнання, застосування до себе тих чи інших вимог до професії, створюються можливості вибору найбільш відповідних індивідуальним особливостям кожного студента інструментів роботи з клієнтами [125]. Період навчання у вузі є найсприятливішим для даного процесу, адже, спираючись на концепцію Е.Еріксона, саме на межі пізньої юності та ранньої зрілості молода людина повинна вирішити питання про пріоритетність своїх життєвих цінностей, намітити найближчі і перспективні цілі, спробувати себе в різних ситуаціях [173]. Постає питання про формування “іманентної ідентичності”, яка, за словами В.Джемса, “є найбільш глибокою основою всіх практичних та теоретичних прагнень” [27, С.58]. До того ж, згідно з Еріксоном, головною задачею, яку людина повинна вирішити до 20 років (що становить приблизно III курс ВНЗ), є збирання в єдине ціле всіх її ролей і аспектів. Цей процес організації самого різноманітного життєвого досвіду забезпечує людині почуття іманентної ідентичності – “суб’єктивне відчуття тотожності та цілісності” [27, С.58]. Фрагментарне відчуття себе може тягнути за собою несумісність різних сторін “Я”, результатом чого є криза ідентичності, типова для цього вікового періоду.

Дослідження, проведені серед студентів і випускників МДУ, підтверджують, наскільки важко більшість молодих людей переживають процес особистісного та професійного самовизначення. Центральне місце займають проблеми, які витікають з недостатньої сформованості “почуття себе”, своєї ідентичності [27,97]. В той же час саме почуття ідентичності створює умови для зустрічі людини зі своєю індивідуальністю, на ньому будується процес особистісного та професійного самовизначення та зростання. Підтвердження того, що уявлення людини про себе є найважливішою

детермінантою професійного становлення, знаходимо і в теорії Д.Сьюпера про “конгруентність “Я-концепції” та професії” [27].

Таким чином в основі професійного становлення спеціаліста постає проблема формування його професійної ідентичності. Спираючись на дане Н.Чепелевою визначення професійної ідентифікації [125], професійна ідентичність може бути визначена як прийняття провідних професійних ролей, цінностей та норм, наявність мотиваційних структур, котрі спонукають особистість до ефективної практичної діяльності. Як зазначає даний автор, несформована професійна ідентифікація – навіть при високому рівні теоретичної підготовки й відпрацьованих практичних уміннях – не дає змогу фахівцеві впевнено почувати себе у процесі виконання своїх функцій, викликаючи до дії механізми психологічного захисту, які відчутно заважають справі. Таким чином, проблема формування професійної ідентичності тісно поєднана з механізмом особистісного росту (саморозвитку) студентів-психологів, який включає самопізнання (самодіагностику), самокорекцію, самоаналіз та самореабілітацію [125].

Професійна ідентичність, на думку Чорного Є.В., може бути “істинною” та “аномальною”. Визначаючи істинну професійну ідентичність практичного психолога, даний автор зазначає, що характерною особливістю такої ідентичності є перевага установки на допомогу іншим перед природною установкою на самодопомогу [169]. Дане визначення може бути віднесене нами до розряду дискусійних, адже опрацювання психологом власних проблемних сфер є головною і необхідною умовою успішності його діяльності як професіонала. В якості мотивуючого фактора даного процесу виступає, в першу чергу, відчуття своїх проблемних сфер, потреба у вирішенні останніх, і, відповідно, спрямованість на допомогу самому собі. Це є первинно необхідним компонентом професійної підготовки практичного психолога, оскільки психолог, переобтяжений власними проблемами, діючи під впливом захисних механізмів та невротичних реакцій, є неефективним у наданні допомоги іншому. Тому, на нашу думку, установкам на самодопомогу та допомогу іншим

у визначенні істинної професійної ідентичності практичного психолога повинне надаватись рівноцінне значення.

“Аномальна” професійна ідентичність даним автором визначається за такими критеріями: 1) відчуття протягом більшої частини робочого часу спустошливої втомленості та небажання працювати (“синдром згорання”); 2) уникання відповіді на сутнісне питання “Чому я тут?”; 3) бажання керувати та контролювати. Визнання психологом відповідних проявів у своєму внутрішньому світі може дати імпульс позитивному змінюванню: або руху із професії у відповідну даній особистості професійну ідентичність, або особистісному змінюванню, що призведе до надбання істинної професійної ідентичності. Істинна професійна ідентичність, на думку даного автора, є в певному смислі результатом процесу самоактуалізації, що успішно проходить у даної особистості. Отже формування професійної ідентичності та самоактуалізація – це паралельні і навіть частково співпадаючі процеси. Тому основні прийоми, запропоновані А.Маслоу як такі, що можуть допомогти людині в процесі самоактуалізації, можна запропонувати як основні умови надбання професійної ідентичності психологом. В той же час можна говорити і про індивідуацію в термінології К.Г.Юнга як про процес особистісного росту та надбання цілісності [169].

Професійна ідентичність здійснює свій вплив і на професійне буття людини в цілому. Чорний Є.В. виділяє два варіанти професійного буття: 1) буття з фальшивою, штучною професійною ідентичністю, коли професійна діяльність не відповідає внутрішній сутності особистості, не є органічною частиною життя людини, та 2) буття з істинною професійною ідентичністю, що характеризується аутентичним поглинанням у професійну самореалізацію. Шлях до другого способу професійного буття майже завжди проходить через зміну ідентичності [169].

Такий підхід до професійного розвитку відводить значуще місце в його процесі особистісному змінюванню. Саме професіонал, здатний кардинально перетворювати свою професійну діяльність, відмовляється від застарілих

способів функціонування в її межах і шукати нові, ефективніші та дієвіші у новій професійній ситуації, професіонал, здатний постійно змінювати свою професійну ідентичність відповідно до зовнішніх та внутрішніх вимог власного професійного становлення, є найбільш успішним та гармонійним типом людини праці.

Важливість розробки проблематики формування професійної ідентичності у майбутніх психологів підтверджує і ряд досліджень. Дані, отримані в результаті проведення індивідуальної і групової роботи зі студентами-психологами I-III курсів, спрямованої на професійне та особистісне самовизначення, виявили, що серйозною перешкодою в цій роботі є несформоване почуття власної ідентичності, що проявляється в певних порушеннях образу “Я”. Найчастішими є дві ситуації.

1. Сформований “застиглий”, ригідний образ. Суб’єкт міцно тримається за цей образ і тільки з ним співвідносить (а то й намагається вписати в нього) новий життєвий досвід. Якщо це не вдається, то він страждає від протиріч між новим досвідом і звичними уявленнями про себе. Студент не готовий до розвитку образу “Я”.
2. Образ взагалі не сформований: існує лише еkleктичне поєднання різних аспектів “Я”. Така внутрішня відсутність чіткої форми відображається і у зовнішній її відсутності: людиною керують емоції, настрої, загальна неорганізованість і т.д. Новий досвід приносить лише тривогу і не сприяє внутрішньому розвитку [27].

На думку Буякас Т.М., почуття ідентичності повинно стати фактом усвідомлення, тобто повинно бути відрефлексоване та усвідомлене суб’єктом. Надбання цього почуття стане умовою формування внутрішньої єдності особистості, тобто передумовою формування єдиного ціннісно-смиислового простору суб’єкта та цілісного образу “Я”. В такому разі ціннісно-смишлова сфера стане тією мотиваційною основою, з якої буде виходити вся свідома регуляція діяльності суб’єкта, а система самосвідомості – тим зворотнім

зв'язком, який дозволить побачити результати цієї регуляції, щоб вчасно внести відповідні зміни [27].

Слід зазначити, що домінуючим елементом зрілої, “здорової” ідентичності є постійні зміни, і навпаки: статичність призводить до особистісної ригідності, стагнації. Як зазначають деякі автори, до яких належимо і ми [94,170], динамізм характеризує ідентичність у нормі. Коли ідентичність перестає бути процесом і трансформується у стан, то в нормі це повинен бути стан динамічної рівноваги, що прагне до змінювання.

Особливої актуальності дане твердження набуває стосовно ідентичності практичного психолога. Адже, як зазначалось вище, саме особистість психолога є основним інструментом взаємодії з людьми, тоді як програми, методики, техніки, прийоми несуть лише допоміжну функцію. І цей провідний інструмент повинен постійно відточуватись, вдосконалюватись, коригуватись і – в разі необхідності – кардинально змінюватись. К.Роджерс зазначав, що якщо “...мій клієнт... здатний хоча б частково відчувати моє ставлення, то тоді, я вірю, ми переживаємо справжній досвід зустрічі особистостей, в якому кожен із нас змінюється” [47, С.75]

Необхідну методологічну основу для сучасної постановки проблеми професійної ідентичності дає нам парадигма соціального конструктивізму, яка підкреслює динамічний та інтерсуб’єктивний характер процесу розвитку особистості. Аналізуючи процес психологічної допомоги з позицій соціального конструктивізму, слід зазначити, що в основі даного процесу лежить зіткнення двох моделей реальності: моделі реальності клієнта і моделі реальності психолога. Психолог має власну професійно-особистісну модель, яка лежить в основі його діяльності як фахівця. При цьому він повинен постійно знаходитись у тренувальній формі: з одного боку, підтверджувати правильність власної професійно-особистісної моделі, з іншого боку, постійно її вдосконалювати, змінювати. Така зміна досягається шляхом зіткнення моделей психолога і клієнта, в результаті чого утворюється нова модель, яка задовольняє обох. Зміна досягається завдяки розширенню свого світорозуміння через взаємодію з

альтернативним розумінням, причому дана взаємодія відбувається за допомогою наративів. Зміни ідентичності в результаті зазнають обидва учасники психотерапевтичного процесу – і психолог, і клієнт. Таким чином психолог є відкритою системою, що розширює свої межі через включення в них моделі клієнта, а психологічна допомога – взаємодія двох відкритих систем заради збереження одне одного [94].

Відповідно, за Лушиним П.В., змінювання ідентичності відбувається за такими напрямками:

1. Психолог не “прив’язаний” до окремої ідентичності: бути психологом означає змінювати її відповідно до характеру розподілених з клієнтом відношень.
2. Психолог – це не стільки той, хто допомагає, скільки той, хто утворює проблемну групу разом з клієнтом з метою конструювання нової реальності.
3. Умовою психологічної допомоги є зміна ідентичності. Реальність нової ідентичності та нових життєвих можливостей (як для психолога, так і для клієнта) є результатом зіткнення та взаємодії вже існуючих [94].

Ми вважаємо, що здатність до зміни власної ідентичності можна і необхідно формувати у практичних психологів ще в період навчання у вузі. Термін “формування” нами використовується в значенні “керованої метаморфози”, основні характеристики якої означені в розділі 1.1.

Як зазначає Чорний Є.В., в основі особистісного змінювання, що веде до істинної професійної ідентичності практичного психолога – “...вистраждане і тому відповідно прийняте рішення про необхідність самопізнання, зближення, мінімізації викривлення “Я-концепції” в результаті скорочення дистанції між “Я-ідеальним” та “Я-реальним”. Поштовхом до прийняття такого рішення може стати когнітивний дисонанс або переживання неблагополуччя будь-якого роду, не обов’язково напругу, пов’язаного з професійною діяльністю” [169,С.38]. Врахування таких моментів у навчально-виховному процесі та розглядання їх не як чогось небажаного та такого, що заважає професійному

становленню, а, навпаки, включення таких переживань у навчальний процес як бажаного і корисного, як стимулу до перегляду образу “Я” та перебудови наявної ідентичності, веде до кардинально нового підходу до процесу професійної підготовки практичних психологів.

З урахуванням вищевикладених аспектів проблеми, особливо ідеї про цілісність та нерозривність особистісного та професійного становлення психолога, нами було виділено складові професійної ідентичності, які, на нашу думку, є суттєвими для успішного професійного зростання майбутніх психологів. В основу виділення складових ідентичності ми поклали концепції Рубінштейна С.Л., Абульханової-Славської К.А. про те, що в основі усієї життєвої стратегії особистості лежать такі основні життєві ставлення: 1) до себе; 2) до інших; 3) до оточуючого світу [3,150]. Відповідно, нами виділено наступні складові професійної ідентичності:

1. Адаптивність – інтегральна властивість, що характеризує ступінь психологічної адаптації особистості і яка визначається відповідністю (власне адаптивність), відносною невідповідністю (неадаптивність) або крайнім ступенем невідповідності та відсутності можливості адаптації (дезадаптивність) між цілями, прагненнями особистості та досягнутими нею результатами [143]. Як зазначає Н.І.Пов’якель, неадаптивність часто викликається невідповідністю рівня домагань особистості її реальним можливостям, заниженою самооцінкою, відсутністю навиків спілкування, а також впливом афективних переживань, психотравм, стресів, екстремальних ситуацій [143]. Таким чином, адаптивність є суттєвою складовою ідентичності майбутнього практичного психолога, оскільки її низький рівень, як бачимо, пов’язаний з низкою психологічних проблем, що заважають особистісному та професійному становленню.
2. Самоприйняття – є складовим компонентом “Я”-образу людини, що забезпечує позитивне самовідношення та самооцінку, позбавляючи захисних механізмів і породжуючи відчуття внутрішньої цілісності та

гармонійності. В такій якості самосприйняття виступає і необхідною умовою побудови істинних відносин з іншими, адже особистість, здатна прийняти себе, готова прийняти й іншого. Особливо значущою є дана якість для практичного психолога, професійна діяльність якого постійно перебуває у полі “Я-Ти” відносин, успішність яких у великій мірі залежить від прийняття психологом самого себе.

3. Прийняття інших – є невід’ємним елементом побудови істинних людських відносин. Аналізуючи праці представників гуманістичної психології, саме цю здатність можна виділити в якості домінанти формування здорової людської особистості, саме вона лежить в основі повноцінних людських взаємовідносин. А.Маслоу визначає безумовне прийняття дитини як найголовнішу умову, що забезпечує її здоровий психічний розвиток та лежить в основі успішної взаємодії з оточуючим світом [102]. Не менш важливим є прийняття іншого в практиці психологічної допомоги, де сама по собі дана якість може визначати успішність чи неуспішність психотерапевтичного процесу. К.Роджерс зазначав, що лише в атмосфері повного прийняття клієнт здатний відкрити та ризикнути досліджувати свої проблемні сфери, усвідомити власну неконгруентність, прийняти відповідальність за власне життя та зробити перші кроки до змін [147]. Таким чином, здатність до прийняття інших лежить в професійного зростання студентів-психологів.
4. Емоційний комфорт. Емоційна сфера особистості постійно здійснює вплив на всі інші сфери людського життя, то активізуючи їх, то, навпаки – пригнічуючи. Тому позитивний емоційний стан, який можна визначити як емоційний комфорт, можна вважати суттєвою умовою успішності функціонування людини і як особистості, і як професіонала. Особливо це стосується практичного психолога, який, працюючи з особливою інтенцією – людською психікою – повинен постійно бути уважним до власного емоційного стану, щоб запобігти

негативним переносам на роботу з клієнтом. До того ж саме емоції, будучи індикаторами психічного стану людини, допомагають вчасно визначити негативні аспекти і з допомогою свідомості скоригувати їх у необхідному напрямку.

5. Інтернальність – відображає властивість особистості, що характеризує спрямованість відповідальності людини за свої дії на себе. Люди з достатньо високим рівнем інтернальності толерантні, соціабельні, впевнені у собі, послідовні, наполегливі у досягненні запланованого, схильні до самоаналізу, доброзичливі, незалежні [143]. Наявність саме цих якостей вважається нами невід’ємною складовою особистості практичного психолога і, відповідно, зміщення локусу контролю у бік більшої інтернальності є позитивним для майбутньої фахової діяльності.
6. Домінантність – розглядається нами як схильність брати на себе провідну функцію, створюючи при цьому вплив на інших, незважаючи на бажання останніх. Маючи певний позитивний потенціал у вигляді ініціативності та відповідальності, дуже високий рівень сформованості даної якості може негативно впливати на міжособистісні відносини та на фахову діяльність психолога-практика, заважаючи конструктивному розподілу відповідальності у психотерапевтичних відносинах. Тому бажаним для психолога є середній показник домінантності.
7. Ескапізм – визначається як неконструктивна форма поведінки особистості, яка полягає в запобіганні неприємних переживань і ситуацій, ухиленні від усвідомлення витіснених мотивів [143]. Дана форма поведінки призводить до посилення психологічного захисту, заважає розгляду негативних переживань в якості стимулу до змін і тому, звичайно, є небажаною для особистості майбутнього фахівця в галузі психічного здоров’я.

Зважаючи на значущість представлених вище якостей для успішного професійного становлення майбутніх психологів, ми вважаємо, що процес

навчання у вузі повинен коригувати перші п'ять якостей (адаптивність, самоприйняття, прийняття інших, емоційний комфорт та інтернальність) у бік зростання, тоді як за показником ескапізму корекція повинна відбуватись у бік зменшення. В той же час домінантність повинна корегуватись до середніх показників, оскільки як дуже високий, так і низький рівень заважатиме ефективному професійному становленню психолога-практика.

Нами було проведено констатуючий експеримент, мету якого ми визначили як виявлення динаміки становлення професійної ідентичності майбутніх психологів. Відповідно завданнями даного експерименту були: 1) дослідження динаміки становлення складових професійної ідентичності; 2) дослідження особливостей самоідентифікації майбутніх практичних психологів.

Дослідження проводилось серед студентів I та IV курсів спеціальностей “Практична психологія” та “Початкове навчання і практична психологія” Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова, Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка та Кіровоградського інституту регіонального управління та економіки. Нами було досліджено 77 студентів I курсів та 70 студентів IV курсів.

Вирішити перше завдання – виміряти рівень розвитку та дослідити динаміку становлення складових професійної ідентичності дає можливість методика діагностики соціально-психологічної адаптації К.Роджерса та Р.Даймонда [146]. Дана методика являє собою запитальник із 101 питання, який включає 8 шкал, одна з яких – шкала істинності. Відповідно, іншими шкалами є: адаптивність, самоприйняття, прийняття інших, емоційний комфорт, інтернальність, домінантність, ескапізм.

Використовуючи вказану методика, ми дослідили динаміку розвитку перерахованих складових професійної ідентичності у майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки. Студентам надавались зразки бланків для відповідей та шкала відповідей. Інструкція давалась така: “Запитальник вміщує висловлювання про людину, її спосіб життя:

переживання, думки, звички, стиль поведінки. Їх завжди можна співвіднести з нашим власним способом життя. Почувши кожне з висловлювань запитальника, підставте його до свого способу життя й оцініть, якою мірою це висловлювання може бути віднесене до Вас. Для того, щоб позначити Вашу відповідь у бланку, виберіть відповідний, на Вашу думку, один із шести варіантів оцінок, пронумерованих цифрами від 0 до 6. Вибраний Вами варіант відповіді помістіть у бланк для відповідей у гніздо, що відповідає порядковому номеру висловлювання”.

У Додатку Б (табл.Б.1) наведено, як приклад, результати обстеження однієї групи студентів I курсу. Наведені дані свідчать, перш за все, про те, що середній рівень за всіма показниками знаходиться в межах норми (адаптивність – 64,1%, самоприйняття – 69,4%, прийняття інших – 67%, емоційний комфорт – 62,8%, інтернальність – 65,9%, домінантність – 52,5%, ескапізм – 16). При цьому індивідуальні показники коливаються в межах: за шкалою адаптивності – від 48,4% до 81,9%; за шкалою самоприйняття – від 52,5% до 90%; за шкалою прийняття інших – від 48,4% до 83,2%; за шкалою емоційного комфорту – від 41,2% до 88,8%; за шкалою інтернальності – від 47,9% до 83,5%; за шкалою домінантності – від 20% до 71,8%; за шкалою ескапізму – від 7 до 24 балів. Якщо відхилення індивідуальних показників від середнього рівня за шкалами адаптивності, самоприйняття, прийняття інших, емоційного комфорту та інтернальності коливаються в межах норми, то відхилення індивідуальних показників за шкалами домінантності та ескапізму виходять за її межі.

Аналіз складових ідентичності кожного студента за даними шкалами дає можливість простежити деякі закономірності. Так взаємозв'язок між шкалами адаптивності, самоприйняття, прийняття інших, емоційного комфорту та інтернальності є прямопропорційним: збільшення показників за одними шкалами веде до збільшення показників за іншими. В той же час, у переважній більшості випадків взаємозв'язок між цими шкалами та шкалою ескапізму є зворотнопропорційним: високий рівень ескапізму викликає досить низькі показники за вищеперерахованими шкалами, і навпаки. Це підтверджує нашу

думку стосовно негативного впливу високого рівня ескапізму на процес особистісного і професійного становлення та необхідності корекції даної якості в процесі професійної підготовки майбутніх психологів. Стосовно шкали домінантності, не простежується чіткої кореляції даної шкали з іншими шкалами запитальника.

В результаті аналізу означених складових особистісної та професійної ідентичності майбутніх практичних психологів у студентів IV курсу ми отримали такі дані (Додаток Б, табл.Б.2). Як і у студентів I курсу, середній рівень за всіма показниками знаходиться в межах норми (адаптивність – 61,9%, самоприйняття – 69,1%, прийняття інших – 67,4%, емоційний комфорт – 59,7%, інтернальність – 62,6%, домінантність – 50,7%, ескапізм – 17,3). При цьому індивідуальні показники коливаються в межах: за шкалою адаптивності – від 51,2% до 80%; за шкалою самоприйняття – від 54,5% до 88,8%; за шкалою прийняття інших – від 53,5% до 86%; за шкалою емоційного комфорту – від 35,2% до 87%; за шкалою інтернальності – від 52,2% до 82%; за шкалою домінантності – від 23% до 91%; за шкалою ескапізму – від 10 до 26 балів. Як і у студентів I курсу, відхилення індивідуальних показників від середнього рівня за шкалами адаптивності, самоприйняття, прийняття інших, емоційного комфорту та інтернальності коливаються в межах норми, а відхилення індивідуальних показників за шкалами домінантності та ескапізму виходять за її межі.

Аналіз складових ідентичності кожного студента за даними шкалами дає можливість простежити ті ж закономірності, що і у студентів I курсу: прямопропорційний взаємозв'язок між шкалами адаптивності, самоприйняття, прийняття інших, емоційного комфорту та інтернальності, та зворотнопропорційний взаємозв'язок між цими шкалами та шкалою ескапізму. Стосовно шкали домінантності, не простежується чіткої кореляції даної шкали з іншими шкалами запитальника.

Порівняльна характеристика індивідуальних відхилень показників від середнього рівня за окремими шкалами студентів I та IV курсів свідчить про

абсолютно незначне зміщення у бік збільшення нижньої межі за шкалами адаптивності, самоприйняття та інтернальності, збільшення верхньої та нижньої межі за шкалами прийняття інших, домінантності та ескапізму, та зміщення у бік зменшення нижньої та верхньої межі за шкалою емоційного комфорту.

Порівняльні дані для обох курсів наведені у табл. 2.1.

Таблиця 2.1.

Динаміка становлення складових професійної ідентичності студентів-психологів в процесі професійної підготовки (%)

Шкала	I курс	IV курс
Адаптивність	61,2	63,9
Самоприйняття	68,5	71,9
Прийняття інших	67,4	65,9
Емоційний комфорт	58,5	62
Інтернальність	63,6	66,4
Домінантність	51,1	52,4
Ескапізм (в балах)	17,1	16,2

Аналіз динаміки формування складових особистісної та професійної ідентичності показав, що виділені нами показники протягом чотирьох років не набули суттєвих змін. Незначне зростання показників спостерігається за шкалами адаптивності, самоприйняття, емоційного комфорту, інтернальності та домінантності. В той же час показники за шкалами прийняття інших та ескапізму незначно знизились. Отримані дані свідчать про відсутність суттєвих змін у вищеперерахованих якостях майбутніх практичних психологів протягом чотирирічного процесу навчання у ВНЗ. Відповідно можна вести мову про недостатню ефективність процесу професійної підготовки студентів-психологів з точки зору формування вказаних особистісних структур.

До того ж порівняльна характеристика індивідуальних відхилень показників від середнього рівня за окремими шкалами студентів I та IV курсів

свідчить про абсолютно незначне зміщення у бік збільшення нижньої межі за шкалами адаптивності, самоприйняття та інтернальності, збільшення верхньої та нижньої межі за шкалами прийняття інших, домінантності та ескапізму, та зміщення у бік зменшення нижньої та верхньої межі за шкалою емоційного комфорту. Спостерігається деякий незбіг зростання-зменшення узагальнених середніх показників та індивідуальних відхилень від них, що, на нашу думку, свідчить про хаотичний характер сформованих у процесі навчання змін і підтверджує висунуту нами гіпотезу про неефективність існуючих форм навчання у вузі з точки зору формування даних характеристик.

Для вирішення другого завдання – виявлення динаміки особливостей самоідентифікації майбутніх практичних психологів нами було проведене емпіричне дослідження установок особистості на себе за допомогою методики “Self-attitudes test” М.Куна та Т.Макпартленда [192]. Автори виходять з того, що “особистісне Я” являє собою набір установок на себе, 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 установок).

Студентам пропонувались зразки психодіагностичних бланків та надавалась наступна інструкція: “Нижче на сторінці Ви бачите 20 пронумерованих пустих ліній. Будь ласка, напишіть на кожній з них відповідь на просте питання “Хто я?” Напишіть просто 20 різних відповідей на це питання. Відповідайте так, ніби Ви відповідаєте самому собі, а не комусь іншому. Розташовуйте відповіді в тому порядку, в якому вони приходять Вам в голову. Не турбуйтеся про їхню логічність чи важливість. Пишіть швидко, оскільки Ваш час обмежено”.

Запитання “Хто я?” є саме таким, яке логічно повинно пов’язуватись із тим, з чим себе ідентифікує індивід, тобто визначає ситему його самоідентифікацій. Прохання писати так, “ніби Ви відповідаєте 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.

Для аналізу відповіді поділялись на дві категорії – об’єктивну та суб’єктивну, що базується на теоретичних уявленнях про “особистісне я” як про деяку інтериоризацію індивідуальної позиції в соціальній системі [144].

Нами було внесено деякі корективи та доповнення в аналіз даної методики, в основу яких покладені ідеї використання проєктивних методів до аналізу тексту [24]. Розглядаючи висловлювання студентів у якості проєктивного матеріалу, ми, окрім запропонованої М.Куном та Т.Макпартлендом категорії виділення співвідношення об’єктивних (“студент”, “дочка”, “подруга” та ін.) та суб’єктивних (“життєрадісна”, “лицемір”, “співчутлива” та ін.) характеристик, ввели категорію виділення співвідношення позитивно та негативно забарвлених характеристик “Я”. Дана категорія дає можливість виявити позитивність чи негативність сприйняття особистістю власного “образу Я”, та виявити її самовідношення. Показником позитивного самосприйняття та самовідношення є позитивно забарвлені характеристики, прикладом яких можуть бути слова “веселий”, “спокійний”, “щасливий”, “гарний”, “оптиміст” та ін. Показником негативного самосприйняття та самовідношення виступають негативно забарвлені характеристики, виражені словами “сумний”, “печаль”, “маю комплекси”, “незадоволений собою” та ін.

Порівняльні дані для студентів I та IV курсів наведені у табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Динаміка самоідентифікації студентів-психологів у процесі професійної підготовки

Характеристики	Співвідношення характеристик, %	
	I курс	IV курс
Об’єктивні	10,9	23,5
Суб’єктивні	89,1	76,5
Позитивні	91,5	91,5
Негативні	8,5	8,5

Отримані дані свідчать, що протягом чотирьох років навчання у ВНЗ, співвідношення позитивних і негативних характеристик при аналізі самоідентифікації студентів-психологів залишилось без змін. Це свідчить про відсутність динаміки в становленні таких компонентів особистісної та професійної ідентичності майбутнього психолога, як самосприйняття та самовідношення, і підтверджує нашу гіпотезу про те, що існуюча система навчально-виховного процесу не корегує дані компоненти образу “Я” студентів.

В той же час аналіз співвідношення об’єктивних та суб’єктивних характеристик у студентів I та IV курсів дає можливість простежити певні зміни в самоідентифікації майбутніх психологів. Спостерігається зміна об’єктивності характеристик ідентичності у студентів IV курсу у бік зростання (10,9% - на I курсі і 23,5% - на IV курсі) і, відповідно, зміна суб’єктивності характеристик у бік зменшення (89,1% - на I курсі і 76,5% - на IV курсі). Такі зміни у бік більшої об’єктивності в ідентичності майбутніх психологів, на нашу думку, пов’язані з особливостями навчально-виховного процесу у ВНЗ. Більшість навчального часу відводиться на лекційно-практичну форму занять, яка, досить часто, є занадто формалізованою, зосередженою не на становленні особистісної сфери майбутнього професіонала, а на технічному аспекті набуття ним знань, умінь та навичок. Такий підхід центрований не на особистості студента, а на рольових очікуваннях щодо нього, що не є сприятливим для становлення істинної професійної ідентичності майбутнього психолога. Відповідно наслідком даного процесу є деперсоналізація особистості студента, зосередженість останнього в процесі професійного становлення не на дослідженні свого внутрішнього середовища, не на розвитку внутрішнього потенціалу, а на відповідності рольовим очікуванням оточуючого середовища. В той же час, на нашу думку, професійна підготовка практичних психологів повинна орієнтуватись саме на розвиток внутрішньо-особистісного потенціалу майбутнього професіонала, стимулюючи його до пізнання й оптимізації власних ресурсів, активізуючи його внутрішню позицію як суб’єкта самотворення та самозмінювання.

З метою виявлення чинників цього факту ми ознайомили студентів IV курсу з результатами дослідження і провели бесіду з приводу їхнього бачення даної ситуації. Переважна більшість студентів пояснила даний факт недостатністю в навчальному процесі практично орієнтованих форм та методів навчання:

“Більшість навчального часу займають лекції та семінарські заняття, за допомогою яких дуже важко досягти якихось суттєвих змін в собі, в своєму відношенні до інших...” (Оля К., IV курс).

“Зараз ми на четвертому курсі, і за цей час в нас був тільки один тренінг. Саме на ньому я відчула, скільки проблем я маю і скільки ще роботи по зміні самої себе треба зробити. Саме такі форми роботи є дуже необхідними для майбутнього психолога...” (Олена С., IV курс).

“Мало просто прослухати лекцію чи прочитати книжку. Треба ще щось робити і практично, самому пройти через якийсь значущий досвід, який би допоміг більше пізнати себе та інших...” (Віктор М., IV курс).

Шляхи подолання даної проблеми ми вбачаємо у введенні в процес навчання майбутніх практичних психологів практично орієнтованих форм та методів, які б торкались глибинних особистісних шарів, стимулюючи позитивні зміни та сприяючи формуванню здорової особистісної та професійної ідентичності фахівця в галузі психічного здоров'я. Більш докладне викладення теоретичних та практичних шляхів розробки даної проблеми пропонується нами в наступних розділах.

2.2. Професійна освіта психолога як система парадигмальних змін.

Початковий етап професіоналізації трактується дослідниками як ключовий, досить часто навіть як такий, що визначає весь хід подальшого життя людини (Михайлов І.В.,1975, Смірнов С.Д.,1995, Ефендієв А.Г, Дудіна О.М.,1997, Юпітов А.В., Зотов А.А.,1997). Важливою складовою цього етапу є період навчання у ВНЗ, де майбутній спеціаліст отримує необхідні знання та вміння, знайомиться зі старшими колегами, уточнює свої вихідні уявлення про ту діяльність, якій він вирішив присвятити себе, вступивши до даного навчального закладу.

Специфіка фахової діяльності психолога-практика, особливе феноменальне поле функціонування його як професіонала вимагає і спеціалізованого підходу до процесу підготовки спеціалістів у даній сфері професійного буття. В останньому десятиріччі спостерігаються суттєві зрушення в системі освіти на всіх її рівнях: починаючи від початкової і закінчуючи вищою. Але при цьому слід зазначити, що ті принципи, форми та методи навчання, які на сучасному етапі розвитку суспільства вже не є актуальними, настільки вживлені в систему сучасної освіти, що з їхніми залишками, а то і повним проявом зустрічаються всі, хто причетний до даної сфери.

У традиційній філософії освіти соціально-педагогічні моделі розвитку особистості описуються у вигляді ззовні заданих зразків, еталонів пізнання, а в процесі освіти відбувається інтериорізація заданих педагогічних впливів. Існуючі моделі педагогіки можна поділити на три основні групи: соціально-педагогічна, предметно-дидактична та психологічна. Не заглиблюючись у докладну характеристику вищеназваних моделей, яка має місце в працях інших дослідників [176], ми б хотіли зазначити, що порівняльний аналіз даних моделей дає можливість виділити багато спільного, а саме: 1) визнання за навчанням головної детермінанти розвитку особистості на всіх етапах її вікового становлення; 2) декларування основної мети навчання як формування особистості із заданими типовими характеристиками; 3) конструювання освітнього процесу, що забезпечує оволодіння знаннями, вміннями та

навичками як основного результату навчання; реалізація головним чином інформативної, а не розвиваючої функції; 4) уявлення про навчання, як індивідуальну пізнавальну діяльність, основним змістом якої є інтеріоризація нормативної предметної діяльності, спеціально організованої і заданої навчанням [176].

Аналізуючи існуючу систему професійної освіти практичних психологів, слід відмітити, що суттєву частину освітнього процесу займають вищеперераховані моделі в тій чи іншій формі. При цьому суттєвим моментом даної проблематики є те, що освітній процес, у якому пріоритет віддається лекційним, пояснювально-ілюстративним формам навчання, критикувався і навіть засуджувався ще в сімдесятих роках у вітчизняній освіті послідовниками проблемного підходу в навчанні, прихильниками концепцій планомірного формування розумових дій [41,158], а також розвитку навчальної діяльності й теоретичного мислення [46,172]. На сьогоднішній день переважна більшість годин у навчальних планах, особливо на I-II курсах, відводиться на лекційно-практичні заняття, які спрямовані переважно на засвоєння певних знань, умінь і навичок на абстрактно-теоретичному рівні, не торкаючись при цьому особистості майбутніх психологів. На спеціалізовані форми навчання, які сприяють розвитку та корекції особистості професіонала, спрямовують його на конкретну практичну діяльність, такі, як навчальні соціально-психологічні та психотерапевтичні тренінги, індивідуально-психологічне консультування відводиться досить невелика кількість годин. В той же час, як доводять дослідження [51], дві третини опитаних студентів-психологів вважають, що психолог – це перш за все практик. Думки викладачів з цього приводу розділяються таким чином: половина вважає психолога в першу чергу практиком, інша половина – вченим. Крім того, є ряд досліджень, які підтверджують необхідність введення особистісно та практично орієнтованих форм навчання. Так дослідження, проведені Кадиковою Т.А., свідчать, що підвищена тривожність на першому році навчання спостерігається у 11,2 % студентів-психологів. Аналіз по кожному з факторів тривожності показав, що у

цих студентів присутні негативні емоційні переживання, пов'язані з необхідністю саморозкриття, пред'явлення себе іншим, демонстрації своїх можливостей. В ході дослідження були виявлені особистісні особливості, які сприяють виникненню та розвитку стресу, такі, як депресивний настрій, нездатність вплинути на сімейні проблеми, нетворчий підхід до складних ситуацій та інше [63]. Найкращим способом вирішення таких проблем є, на нашу думку, групові та індивідуальні форми особистісної корекції.

Цікавими є дані щодо мотивації вступу на психологічний факультет, адже саме мотивація є одним з провідних факторів, що забезпечує успішність оволодіння професією. За даними дослідження професійних уявлень, проведеного Донцовим А.І. та Білокриловою Г.М., виділено дві домінуючі групи мотивів вступу на факультет психології: 1) прагнення допомогти людям та 2) намір вирішити власні психологічні проблеми, забезпечити особистісне зростання та саморозвиток [63]. І саме на перших роках свого навчання студенти-психологи практично позбавлені можливості практичного вирішення цих проблем, що веде до розгубленості, невизначеності, розчарування в собі як професіоналі та у вибраній спеціальності.

Означені вище проблеми неможливо вирішити лише в межах лекційно-практичних занять, і, отже, виникає необхідність в спеціальних, практично та особистісно орієнтованих формах і методах навчання. Це підтверджує і дослідження динаміки процесу самоактуалізації студентів-психологів, проведене Долинською Ю.Г. Дані показали, що на I курсі спостерігається нерівномірність процесу самоактуалізації особистості та асинхронність розвитку окремих її показників, що вимагає індивідуального підходу при складанні програм особистісного зростання. В той же час з III по V курс спостерігається різке зростання самоактуалізації. Аналіз навчального плану підготовки практичних психологів показує, що саме на IV та V курсах впровадяться дисципліни прикладного характеру та різноманітні тренінги, що і є, на думку автора, одним з важливих факторів зростання кількості студентів-психологів з високим рівнем самоактуалізації особистості [49].

Інші дослідники виділяють основні проблеми, з якими зустрічається студент-психолог під час навчання: необхідність професійної компетентності, новий стиль навчальної діяльності, входження у неформальну професійну спільноту, дифузність образу професійної діяльності та суб'єктивна концепція професійної підготовки, необхідність поряд з професійними вирішувати і життєві ситуації. Спосіб вирішення цих проблем або сприяє особистісному та професійному становленню, або веде до глибоких внутрішніх криз. Дослідниками виділяються такі типові кризи професійної підготовки: I курс – криза очікувань, III курс – криза самовизначення, IV та V курси – криза працевлаштування, по закінченні – криза професійної адаптації [27,97]. Як бачимо, особистісно-орієнтованих, психокорекційних форм роботи студенти потребують не лише на останніх курсах, а й протягом усього періоду навчання у ВНЗ. Ті ж автори зазначають, що, за даними опитування, результатами навчання задоволені 80% студентів-психологів, однак “здатними до самостійної роботи” відчуває себе лише третина. Основною причиною невпевненості у власних силах студенти вважають “відсутність практичних знань” та “недостатність самостійної практики”, головною перешкодою у набутті професійної самостійності студенти вважають надмірний академізм занять [27,97].

Таким чином результати проведеного нами дослідження динаміки становлення професійної ідентичності студентів-психологів та дані експериментів інших дослідників приводять нас до висновку, що існуючій системі професійної підготовки практичних психологів у ВНЗ притаманні наступні характеристики:

а) надмірний академізм занять, що заважає активному оволодінню майбутніми психологами практичними формами та методами роботи, формуванню готовності до самостійної професійної діяльності;

б) заформалізованість навчання, що веде до деперсоналізації та не сприяє формуванню цілісної та гармонійної особистості майбутніх психологів;

в) відсутність особистісної орієнтації в процесі навчання, що не дає можливості особистісній корекції та розвитку, які лежать в основі успішної діяльності практичного психолога як фахівця.

Можливості для вирішення даної проблематики відкриває, на нашу думку, особистісноорієнтоване навчання, основні принципи якого викладені в роботах Якиманської І.С. і яке виходить з визнання унікальності суб'єктного досвіду того, хто навчається, як важливого джерела індивідуальної життєдіяльності. Особистісноорієнтований підхід у навчанні спирається на такі вихідні положення:

1. Пріоритет індивідуальності, самоцінності того, хто навчається, як активного носія суб'єктного досвіду, що складається задовго до впливу спеціально організованого навчання.
2. Освіта є єдністю двох взаємопов'язаних складових: навчання та учіння.
3. Проектування освітнього процесу повинно передбачати можливість відтворювати учіння як індивідуальну діяльність з трансформації (перетворення) соціально значущих нормативів (зразків) засвоєння, заданих в навчанні.
4. В освітньому процесі відбувається “зустріч” суспільно-історичного досвіду, що задається навчанням, та даного (суб'єктного) досвіду учня, що реалізується ним в учінні.
5. Взаємодія двох видів досвіду (суспільно-історичного та індивідуального) повинна йти не по лінії витіснення індивідуального, наповнення його суспільним досвідом, а шляхом їх поступового узгодження, використання всього того, що накопичено учнем як суб'єктом пізнання в його власній життєдіяльності; учіння тому не є прямою проекцією навчання.
6. Розвиток учня як особистості (його соціалізація) йде не лише шляхом оволодіння ним нормативною діяльністю, але і через постійне

збагачення, перетворення суб'єктного досвіду, як важливого джерела власного розвитку.

Учіння, таким чином, не є безпристрасним пізнанням. Це суб'єктно значуще осягнення світу, наповненого для того, хто навчається особистісними смислами, цінностями, відношенням, зафіксованими в його суб'єктному досвіді. Зміст цього досвіду повинен бути розкритий, максимально використаний, збагачений науковим змістом та при необхідності перетворений у ході освітнього процесу [176].

Близькою до даної є позиція Лушина П.В., який виступає проти розглядання формування особистості в навчально-виховному процесі як підведення під деяку модель розвитку, в тому чи іншому вигляді присутню у суб'єкта формування, і наголошує на врахуванні взаємодії моделей спонтанного розвитку учня та моделі формування вихователя. В результаті взаємодії двох моделей виникає новий комунікативний простір для всіх суб'єктів, які його поділяють. Таким чином, навчальна діяльність розглядається як складний процес, в якому постійно змінюється як модель керування розвитком, так і модель спонтанного розвитку [94]. Така форма побудови освітнього процесу даним автором визначається як екологічна фасилітація, вихідною умовою якої виступає об'єднання учнів та вчителя в єдиний смисловий простір, що передбачає відомий рівень мотивації до співробітництва обох сторін. Екологічний підхід в даній моделі полягає в тому, що в процесі навчання як особливої форми співробітництва враховуються і зберігаються шляхом взаємної комунікації та трансформації всі вихідні моделі учасників освітнього процесу – як вчителя так і учнів.

Поділяючи дану точку зору, ми наголошуємо на тому, що особливого значення особистісна спрямованість процесу навчання набуває, коли в поле наукового дослідження потрапляє професійна освіта майбутніх психологів. Спеціалістами в даній галузі [34,49,51,75,85,113,154,165,171] звертається увага на такі провідні складові професійного становлення майбутніх психологів-практиків, як прагнення до особистісного зростання та самоактуалізації,

формування професійної свідомості, професійної ідентичності, професійного (психотехнічного) мислення, вибір індивідуального консультативного стилю. Спробуємо означити ті основні якості, які є значущими та невід'ємними елементами особистості практичного психолога і на формування яких повинен бути спрямований навчальний процес.

Чепелевою Н.В. та Пов'якель Н. розроблена модель особистості практичного психолога, яка включає такі підструктури: 1) мотиваційно-цільова, базовою особистісною якістю якої є діалогізм, що включає безумовне прийняття себе й іншого, особистісну рефлексію; 2) когнітивна, до якої відноситься "Я-концепція" фахівця (адекватність і сталість самооцінки, емпатичність, асертивність, відсутність хронічних внутрішньоособистісних конфліктів), професійно важливі якості і властивості пізнавальних процесів; 3) операціонально-технологічна, що передбачає розвинену операціональну компетентність особистості психолога (сформовані процедурні знання, здатність до інтерпретації) і забезпечує продукування та використання діяльнісних технологій і технік; 4) комунікативно-рольова, що передбачає розвинену комунікативну компетентність психолога і дозволяє створювати відповідний рапорт і контакт з клієнтом на засадах діалогізму і прийняття професійної ролі; базовою особистісною якістю виступає професійна ідентифікація; 5) регулятивна, яка при доусталеній і сильній нервовій системі включає такі професійно-важливі якості, як чутливість і сензитивність [169].

Смисловим репрезентантом всіх аспектів, рівнів, функцій та інтенцій, які відносяться до сфери діяльності психолога-практика, за Кучеровською Н.А., виступає професійна свідомість. Із загальнопсихологічних позицій професійна свідомість являє собою психічне утворення, що інтегрує професійні знання, які структуруються в певні програми професійних дій, а також знання людини про саму себе як представника певної професії [85].

Для формування професійної свідомості необхідно знати її складові, аналіз яких дозволить сформулювати вимоги до процесу професійної підготовки

практичних психологів. Сапогова Є.Є. виділяє такі складові професійної свідомості психолога:

1. Дивергентність (гнучкість) та інтуїтивність, які впливають з того, що основною сутністю психічної реальності є її непередбачуваність, а основу аналізу психологічної свідомості могла б скласти психогерменевтика. Відповідно до цього психолог повинен мислити безоціночно, контекстуально, континуально, орієнтуючись на індивідуальну семантику та особистісні смисли.
2. Діалогічність, адже для психолога сферою пізнання є інша людина – суб'єкт, підійти до якого, допомогти розкритися, можна лише шляхом спілкування з ним, діалогічно. Крім того, сама професійна психіка яскраво діалогічна, в ній принципово сумісні різні логіки, що дозволяють поступово переступати з однієї позиції на іншу.
3. Герменевтичність та деміургічність. Саме в психології суб'єкт стає динамічним “текстом” самого себе (та інших) для самого себе. Відповідно основним засобом роботи психолога стає семантичне подвоєння себе та іншої (тої, що пізнається) свідомості за допомогою мови, тобто інтерпретація, пояснення, осмислення.
4. Полікультурність, полісемантичність, криптографічність, оскільки психолог потрапляє у складну семантичну ситуацію: щоб розуміти тексти інших людей, він сам повинен бути більш широким та повним “текстом”, вміщувати в себе безліч мов і смислів, на яких говорить чужа свідомість.
5. Філософічність та трансперсональність пов'язані з необхідністю володіння теоретичними конструкціями, пояснювальними системами та законами, створеними в науці для розуміння психологічних феноменів. Крім того, психолог повинен приймати і розуміти мову іншої людини, виходячи з того, що це – мікрокосм, індивідуальна філософська концепція.

6. Екологічність. Психолог дбайливо ставиться до будь-яких складових особистості, що пізнається; для нього немає нічого зайвого, і будь-яка запропонована клієнтом “частина” може бути взята як “ціле”, якщо вказаний хронотоп та умови його існування.
7. Екзистенціальність, інтенціональність та феноменальність, що визначають таку сферу професійної ментальності, як припущення відсутності значущих відмінностей між фактами та їх описом, істиною та вірою.
8. Уява (моделювання) та креативність використовуються в професійній діяльності психолога або як вихід у нові сфери пізнання психологічної дійсності, або як зміна парадигми – вихід за межі методу, способу пізнання.
9. Гуманітарність, яка являє собою протест проти технологічних підходів до аналізу особистості і пропонує повернутися до первинного значення поняття гуманітарного знання як мистецтва специфічно людського тлумачення текстів та метамов.
10. Знаковість, символічність для психолога важливі в першу чергу в тому аспекті, що саме в єдиному континуумі індивідуального буття-свідомості речі об’єктивного світу, його події та процеси олюднюються, його об’єкти отримують назви, імена здобувають індивідуальне буття та особистісний смисл [154].

Носков В.І. та інші виділяють такі професійні властивості психолога: а) академічні (успішне засвоєння теорії та практики психології, постійне оновлення та збагачення знань у вибраній та сумісних галузях науки); б) дидактичні (трансформація результатів психологічних досліджень та розробка рекомендацій стосовно клієнта); в) перцептивні (психологічна спостережливість за об’єктом, бачення внутрішніх психологічних механізмів поведінки та діяльності; здатність активно використовувати різні види пам’яті, творче психологічне мислення, уява, яка виявляється в прогнозуванні та проектуванні особистості, групи, ситуації; різноманітний вербальний вплив

залежно від контингенту); г) комунікативні (емпатія, професійне ставлення до людини, групи, самого себе як спеціаліста; здатність до адекватного пристосування до виниклої ситуації); д) організаційні (планування, організація і проведення психологічного експерименту, тестування, спостереження і т.д.; самоорганізація, вияв вольових якостей, саморозвиток психолога) [118].

Зважаючи на те, що професійна діяльність психолога-практика завжди відбувається в невизначених, непередбачених умовах, що характеризуються відсутністю готових способів вирішення задач, і, відповідно, передбачає здатність психолога діяти творчо і нестандартно, ще однією властивістю, яку можна розглядати в якості джерела творчої поведінки людини та детермінанти в будь-якій діяльності, виступає креативність особистості [97,117]. На думку деяких авторів [117], основною лінією творчої поведінки, її стрижнем є усвідомлення студентом себе як активної, перетворюючої особистості, яка реалізує свої здібності, знання, уміння та спонукання у відповідній діяльності. Формування творчої поведінки є необхідним компонентом освітньої діяльності, оскільки передбачає розвиток у студентів потреби ризику, активності, здатності розширювати межі норми або виходити за її обмеження, мати власний варіант вирішення проблем.

Отже, в основні завдання професійної підготовки майбутніх практичних психологів повинно входити формування всіх виділених складових його особистості. До того ж, як бачимо, формування вищеназваних якостей навряд чи можна звести лише до техніки набуття професійних умінь і навичок у межах лекційно-практичних занять. Виділені якості є невід'ємною складовою особистісної сфери психолога і можуть бути сформовані лише завдяки спеціально організованому навчанню, до процесу якого буде залучена цілісно та гармонійно вся особистість майбутнього професіонала.

Відповідно, можна визначити деякі загальні проблеми професійної підготовки спеціалістів системи "людина-людина". Ця загальність проблем стосується розрізнення науково-дослідницького та прикладного аспектів в змісті професійної діяльності, впливаючи на спрямованість та організацію як

навчання, так і самої професійної діяльності, ефективність яких потребує і різних знань (які відрізняються за своєю організацією та рівнями узагальнення), і різних умінь. При цьому, на думку Кучеровської Н.А., психічною структурою, що інтегрує науково-теоретичні знання, професійні цінності та програми професійних дій в певних ситуаціях, а також усвідомлені установки стосовно себе та інших, виступає професійна самосвідомість. Можна зробити наступні загальні висновки. По-перше, проблему професійної свідомості слід розглядати як практичну проблему, пов'язану з перебудовою освітньої схеми спеціалістів. Професійна освіта такого роду спеціалістів повинна конструюватись як планомірне та цілеспрямоване формування професійної свідомості. По-друге, професійна підготовка практично орієнтованих спеціалістів та підготовка вчених-дослідників у будь-якій сфері діяльності потребує принципово різного підходу, хоча і однаково фундаментального [85].

Стосовно останнього положення, А.Ф.Бондаренко, порівнюючи особливості професійної діяльності психологів академічної орієнтації та психологів-практиків, відмічає беззаперечність існування “кардинальних відмінностей у цих сферах діяльності” і особливо звертає увагу на те, що реальне життя людини, коли воно стає предметом професійної діяльності, визначає найвищий ступінь відповідальності спеціаліста [20, С.212]. Такий підхід, відповідно, вимагає і суттєво інших форм та методів професійної підготовки практично орієнтованих спеціалістів.

Ми дотримуємось точки зору тих авторів [20,34,72,85,95], які вважають, що професійне становлення психолога-практика можливе лише за умов залучення в процес навчання його особистісної сфери. Визначаючи форму занять при вивченні майбутніми практичними психологами курсу психотерапії, Василюк Ф.Є. зазначає, що знання з даного курсу “не можуть бути засвоєні лише з “наукової” позиції об’єктивного зовнішнього спостерігача у формі безособової інформації, а повинні бути пережиті внутрішньо у формі особистісного досвіду” [34, С.41]. Всупереч класичному розумінню процесу навчання, первинною основою якого є надання тим, хто навчається,

попередньої повної орієнтовної основи, Клімов Є.А. пропонує відмовитись від цього, даючи студентам можливість самим її винайти і збудувати. Для того, щоб у студентів виникла знаннєва і мотиваційна база для осмисленого сприйняття і засвоєння власне концептуальної частини курсу психології, психологічні знання повинні бути ґрунтовно засвоєні і пережиті особистісно [72].

Суттєву частину фахової діяльності психолога-практика займає ситуація психологічного консультування. Процес психологічної допомоги – це завжди процес непередбачуваний, це постійна діяльність у непрогнозованій ситуації, це безумовно акт творчої самореалізації як з боку клієнта, так і з боку психолога. Відповідно відкритість новому досвіду, толерантність до невизначеності, постійна перевірка та реконструкція психологом його особистісно-професійної моделі, зміна ідентичності є домінантною умовою успішності професійної діяльності психолога-практика. Відповідно, і в особистісні якості даного фахівця повинна бути включена здатність до дії в нестандартних, непередбачуваних умовах, готовність до постійного розширення та перегляду власної моделі реальності, готовність до особистісного змінювання.

Одним із факторів, які сприяють формуванню даної якості, є, на нашу думку, наявність у практичного психолога критичного мислення. Аналізуючи дане явище, ми спираємось на теорію критичного мислення, основні постулати якої представлені роботами Дж.Дьюї, Р.Рола, Л.Гоулдмена, Р.Шварца, Д.Перкінза, М.Ліпмана та ін. Концепція критичного мислення має ряд інтерпретацій даного поняття, запропонованих різними дослідниками в цій галузі [181,182,188,189,196]. Ми виділимо лише ті аспекти, які здаються нам суттєвими для нашого дослідження. Згідно з ними, критичне мислення є:

- рефлексивне мислення, зразок наукового мислення (Дж.Дьюї);
- багатонаправлене, діалогічне й діалектичне мислення (Р.Рол);
- щира відкритість новому досвіду (Л.Гоулдмен);
- недогматичне, експериментувальне ставлення (Л.Гоулдмен);

- талант слухати й чути певне повідомлення в цілісному контексті спілкування (Л.Гоулдмен);
- зміна status qua (Ф.Сміт);
- спирається на критерій, чутливе до контексту, характеризується самоконтролем (М.Ліпман);
- має практичне застосування (М.Ліпман);
- раціональний рефлексивний акт, предметом якого виступає певна думка або дія (Р.Енніс);
- призводить до утворення складного продукту за допомогою ефективного й оригінального процесу (Р.Шварц, Д.Перкінз);
- руйнує рамки, формує новий погляд на ситуацію (Р.Шварц, Д.Перкінз);
- ставить проблеми (Р.Шварц, Д.Перкінз);
- характеризується гнучкістю, швидкістю, “перетинає напрями дій” (Р.Шварц, Д.Перкінз);
- пошук розумових обмежень, культурних бар’єрів; знаходить способи їх формулювання і репрезентації (Р.Шварц, Д.Перкінз) [181].

На основі цього контексту ми можемо дати наступне визначення критичному мисленню, запропоноване П.Лушиним: критичне мислення є формою екстериоризації (розподілу) внутрішньої комунікації суб’єкта для конструювання нових можливостей власного розвитку [89]. Наявність такого процесу у системі професійної підготовки у ВНЗ сприятиме формуванню професіозначущих новоутворень в ідентичності практичних психологів.

Дослідники в галузі критичного мислення вважають, що найбільш ефективним методом формування даної якості в особистості є участь у діяльності спеціально організованих груп, які отримали назву “Спільнота допитливих” (“Community of Inquiry”). Основною формою роботи в таких групах є діалогічна взаємодія між учасниками з метою конструювання нового бачення того чи іншого обговорюваного питання [186,198,201]. Основними новоутвореннями в процесі даної роботи є самокорекція учасників групи та

формування толерантного ставлення до інших, до ситуації невизначеності, що досягається через конструювання діалогічних взаємостосунків. Таким чином, можна охарактеризувати критичне мислення, в першу чергу, як мислення діалогічне [191], і розглядати діалог як основу формування даної якості.

Слід зазначити, що необхідною умовою формування у майбутніх практичних психологів всіх вищевиділених нами особистісних характеристик (прагнення до особистісного зростання та самоактуалізації, професійної свідомості, професійного мислення, креативності, критичного мислення), є особистісноорієнтоване навчання, основою якого виступає діалогічний підхід, тобто підхід, центрований на побудові “Я-Ти” відносин між суб’єктами навчальної діяльності. Такий акцент вимагає розгляду сутності діалогу в контексті професійної підготовки практичних психологів.

Копьйов А.Ф., спираючись на концепцію Бахтіна М.М., розглядає діалог у двох взаємопов’язаних аспектах. У широкому розумінні діалог інтерпретується як деяка загальнолюдська реальність, як, з одного боку, вихідна умова людської свідомості та самосвідомості і, з іншого боку, як основна форма їхньої реалізації. У більш вузькому своєму значенні діалог розуміється як конкретна подія спілкування, при якій відбувається “розмикання” ціннісного світу людини, її самовиявлення в конкретній взаємодії у відповідь на відповідне посилення партнера. Таким чином, діалогічний рівень спілкування в першу чергу передбачає готовність до побудови таких відношень, в яких партнер розглядається як рівноправний суб’єкт, який має свободу вибору включення в процес діалогу, свободу самовизначення в даному процесі. Наявність даної якості в системі особистості визначається Копьйовим А.Ф. як діалогічна інтенція [80].

Діалогічна інтенція вважається нами невід’ємною умовою побудови ефективних відношень між психологом і клієнтом в процесі психологічного консультування. Готовність психолога до прийняття свободи вибору клієнта, визнання його автономності дозволяє відійти від суб’єкт-об’єктної схеми психологічної допомоги, і будувати справжні, суб’єкт-суб’єктні відносини, в

яких будь-яка позиція клієнта заслуговує серйозної уваги, а його активність не лише визнається психологом, а й заохочується. Такий підхід веде психолога до відмови від діагностичного, оціночного ставлення до клієнта та повертає на шлях безумовного прийняття позиції останнього, до визнання його моделі реальності як ведучого на даному етапі життя клієнта способу світовідчуття та світорозуміння.

Слід зазначити, що діалогічна інтенція є гарантом успішності психотерапевтичного процесу, якщо в рівній мірі наявна в екзистенції і клієнта, і психолога. Психолог, який розглядає діалог як основну мету, принцип та засіб своєї роботи, який готовий до побудови діалогічних відношень з клієнтом, стимулює до цього і клієнта, породжуючи в останньому потребу бути не пасивним об'єктом впливу, а справжнім суб'єктом взаємодії, активним творцем власної історії, власного життя.

Аналізуючи основні стратегії розуміння психологом клієнта, М. Мінігалієва виділяє три їх види: 1) знаходження, виділення вже існуючого, властивого ситуації смислу-значення (пояснення), де критерієм розуміння іншого виступає об'єктивна "правда" його буття, а невідома консультанту інформація доповнюється на основі стандартних схем буденного розуміння; 2) створення смислу, не заданого спочатку (інтерпретація), де критерієм розуміння виступає суб'єктивна "істина" людського буття, а недостатність інформації доповнюється через трансформування (переформулювання) ситуації, зміну її структурного центру на основі професійних знань та психотерапевтичного міфу; 3) виникнення смислу в процесі діалогу як "спів-значення" (діалогічне розуміння), побудова загального смислового простору, "загальної мови" з клієнтом, де основним способом заповнення "смислових прогалів" виступає інтеграція доступних консультанту даних та організація спільного з клієнтом обговорення отриманих "інтегрованих вражень". Досліджуючи використання психологами-консультантами цих трьох стратегій в своїй професійній діяльності, автор зазначає, що більш успішною є група психологів, яка використовує стратегію діалогічного розуміння [110].

Отже, діалог є суттєвою складовою ефективною фаховою діяльністю практичного психолога, складовою, яка забезпечує справжні, “Я-Ти” відносини в процесі психологічної допомоги. Відповідно і професійна підготовка майбутніх психологів повинна враховувати дану вимогу до його особистості. Але ж сама природа діалогічної інтенції виключає можливість її формування класичними, в більшості своїй репродуктивними, формами та методами навчання. Вона вимагає якісно відмінного підходу, підходу, який би проникав до глибинних особистісних шарів майбутніх психологів, а проникнувши, зрушував би їх у напрямку більшої відкритості досвіду істинно людського спілкування, у бік більшої діалогічності. Отже і сама форма реалізації такого підходу повинна бути глибоко діалогічною, як у широкому, так і вузькому розумінні даного поняття.

Так, М. Мінігалієва зазначає, що будь-яке психологічне знання, щоб бути ефективним, повинно передаватись: 1) контекстно, зв'язно, системно, що означає діалогічність подання іншій людині своєї картини світу – у зіткненні з іншими точками зору; 2) розпредмечено, тобто розгляд знань повинен відбуватись в контексті особистісних смислів людей, які його створили, що передбачає персоніфікованість, індивідуальність контакту з іншою людиною. Виходячи з цього, автором виділяються основні вимоги до процесу навчання, які повністю відповідають нашому баченню даного процесу: 1) необхідність використання в ході навчання спеціальних дослідницьких завдань та нетрадиційних методів навчання, завдяки яким учні отримують можливість співставляти свій досвід та життєву позицію з приводу значущої для них проблеми, свої способи розуміння іншої людини з досвідом та способами розуміння інших членів групи; 2) такі завдання повинні мати як високу суб'єктивну релевантність для учнів (торкатись значущих аспектів їхнього особистісного та професійного досвіду), так і бути спрямованими на осмислення найбільш важливих феноменів та аспектів діяльності психолога-практика [110].

В цілому ж досягнення професійнозначущих новоутворень майбутніх психологів в освітньому процесі повинно проходити через перегляд та перебудову наявної, але неефективної на даний момент розвитку ідентичності, тобто через процес особистісного змінювання. Поштовхом до даного процесу, як зазначалось вище, може стати переживання кризового досвіду. Наявність кризових переживань у студентів-психологів може бути обумовлена як соціальними та загальновіковими особливостями, так і індивідуальним досвідом окремих особистостей. Найбільш сензитивними у даному аспекті здаються нам студенти III-го курсу, загальновікові особливості яких характеризуються переживанням кризи ідентичності. Ця криза вимагає не лише пошуку особистісної самототожності, а й професійної самовизначеності, що підсилюється і соціальним статусом студентів третього курсу. Саме на цьому етапі третьокурсники відчувають потребу та необхідність у з'ясуванні своєї позиції як професіонала. Сприяє цьому процесу вирішення ряду протиріч, які властиві юнацькому віку. Серед них Варбан Є.О. виділяє протиріччя між потребою у професійному самовизначенні та відсутністю необхідних знань, умінь та навичок для її задоволення, між уявленнями особистості про вибрану професію та її реальною сутністю, уявленнями про себе як професіонала та своїми реальними можливостями ним стати і т.д. [29]. До того ж, як свідчить досвід, крім загальновікових, переважна більшість студентів переживають ряд індивідуально-особистісних проблем, невирішеність яких заважає нормальному особистісному та професійному саморозвитку. Така ситуація вимагає впровадження серйозних заходів у процес навчання майбутніх психологів, заходів, які б сприяли їхньому особистісному та професійному становленню через вирішення означених протиріч, і не просто через вирішення останніх, а й через використання їх як можливості для самозмінення та самокорекції.

Отже, не залишається сумнівів у тому, що професійна підготовка практичного психолога повинна враховувати вищезазвані особливості та вимоги до його особистості. Залишається відкритим питання, як дані вимоги реалізувати в межах організованого навчального процесу у ВНЗ. Деякими

авторами робляться певні теоретичні та практичні спроби у даному напрямку. Проблема розробки практичних способів розвитку професійної складової Я-концепції майбутніх психологів виносить на обговорення Буякас Т.М. [27], Любімовою Г.Ю.[97]. Чорний Є.В. пов'язує процес формування істинної професійної ідентичності практичного психолога з процесом самоактуалізації його особистості. В якості основних форм допомоги майбутньому психологу в межах навчального процесу пропонується використовувати спеціалізований семінар або тренінг особистісного росту з обов'язковою професійною рефлексією [169]. При цьому конкретний зміст такого семінару чи тренінгу, на жаль, не наводиться, але пропонується програма дій, яка б сприяла виходу з даної проблемної ситуації: а) комплексна самодіагностика; б) самоаналіз; в) програма і план змін; г) визначення способів особистісних змін [169]. Слід зазначити, що вживання даним автором терміну “особистісні зміни” не співпадає з нашим розумінням даного процесу; скоріше воно ближче до нашого терміну “новоутворення”. Даючи теоретичний план дій, Чорний Є.В. стимулює наукову спільноту до розробки шляхів практичного втілення даного плану у систему професійного становлення практичних психологів.

Серед практичних розробок цікавою для нашого дослідження здається нам розроблена Мітіною Л.М. психологічна технологія конструктивної зміни поведінки. Дана технологія розроблена та апробована на вчителів, і мета її – трансформувати модель адаптивної поведінки по відношенню до професійної діяльності у модель професійного розвитку особистості. Технологія передбачає перетворення мотиваційної, інтелектуальної, афективної та поведінкової структур особистості, в результаті чого зовнішня детермінація життєдіяльності змінюється на внутрішню. Автор виділяє чотири стадії змінювання: 1) підготовка – передбачає виявлення міри готовності до змінювання та міри усвідомлення необхідності такого змінювання; 2) усвідомлення – досягається шляхом спостереження, протиставлення, інтерпретації точок зору, позицій, способів та прийомів сприйняття та поведінки, що обговорюються в малих групах. Завдяки збільшенню інформації починається усвідомлення і оцінка

альтернативи небажаний поведінці та ріст власних професійних та особистісних можливостей у зв'язку з відмовою від звичних форм поведінки; 3) переоцінка – супроводжується збільшенням використання не лише когнітивних, але і афективних та оціночних процесів змінювання; з'являється тенденція до переоцінки небажаного впливу своєї поведінки на оточення. Вибір і прийняття рішення, як діяти по-новому – основний результат цієї стадії; 4) дії – апробація прийнятих на попередньому етапі рішень [111]. Дана модель може бути взята в якості узагальненої моделі реконструкції стереотипних способів мислення та поведінки.

Аналізуючи тоталітарну та демократичну системи освіти, Лушин П.В. зазначає, що остання ґрунтується на постмодерністській та конструктивістській моделях, що визнають принципи відносності не тільки знання, а й способів його засвоєння, а також того принципу, що дійсність не стільки відбивається, пізнається, скільки конструюється на основі процесу комунікації відносних знань, а також різних моделей дійсності та способів їх конструювання. Звідси випливає, що критерієм реалізації освітніх цілей виступає процес особистісного змінювання як колективного конструювання нових основ власного життя. Автором пропонується наступна модель освітнього процесу:

1. Виділення суб'єктивно значущого змісту. Цей процес має ірраціональну природу й відбувається на афективному рівні автоматизованої оцінки.
2. Утворення проблемно-орієнтованої групи. Членами цієї проблемно-орієнтованої групи виступають усі суб'єкти інтерпретацій виділеного змісту. Результати інтерпретативної роботи фіксовані в термінах певної моделі.
3. Далі йде фіксація неконгруентностей або опорів між суб'єктами проблемно-орієнтованої групи, у рамках якої кожен бере на себе функцію відповідального ставлення не тільки до своєї власної позиції, але й позиції всіх значущих суб'єктів цієї групи. З упевненістю можна стверджувати, що позиція значущих членів групового суб'єкта є

зовнішньою проекцією їх загального внутрішнього прагнення до встановлення стосунків взаєморозуміння.

4. Взаєморозуміння (консенсус) виступає критерієм сформованості нового колективного суб'єкта з властивими для нього новими можливостями [89].

Не претендуючи на глобальність вирішення даної проблеми, ми пропонуємо один із шляхів, що, на нашу думку, наближує до розв'язання поставленого питання - проведення психологічного тренінгу. Вперше термін «тренінгова група» з'явився у 1949 році і визначався як “група людей, що збираються на відносно короткий період часу, щоб свідомо вчитися через власний спільний досвід, як добиватися планомірних змін у старих системах – буде такою системою індивід, мала група або деяке більше утворення – і як оцінити ефективність своїх спроб” [131, С.63]. Сучасна психологічна література містить ряд визначень даного поняття. Так, розглядаючи соціально-психологічний тренінг у межах професійної діяльності, Ємельянов Ю.М. вважає, що тренінг – це група методів розвитку здібностей до навчання та оволодіння будь-яким складним видом діяльності [54]. Ф.Лауді визначає його як частину запланованої активності, організації, спрямованої на зростання професійних знань та умінь, чи на модифікацію аттитюдів та соціальної підготовки персоналу способами, що поєднуються з цілями організації та вимогами діяльності [54]. Функціями професійно-психологічного тренінгу Корнев О.М. [83] вважає: 1) перетворюючу; 2) корегуючу; 3) профілактичну; 4) адаптивну.

Серед тренінгів, спрямованих на особистісне і професійне становлення майбутніх практичних психологів, виділяється велика кількість варіацій, які класично співвідносяться або з основними підходами психотерапії, або є авторською модифікацією того чи іншого підходу, або детерміновані вимогами до оволодіння певними професійними вміннями і навичками практичного психолога. Так, Cohen and Smith [151] виділяють такі чотири категорії тренінгових груп: групи організаційного розвитку або рішення проблем; групи

навчання керівників і розвитку міжособистісних навичок; групи особистісного розвитку; терапевтичні групи. К. Рудестам класифікує різні типи груп за такими критеріями: 1) міра, в якій керівник групи зберігає за собою домінуючу роль в організації групи і керівництві її роботою (групи, центровані на керівникові і групи, центровані на учасниках); 2) значення, яке надається емоційному стимулюванню членів групи порівняно зі значенням, що надається раціональному стимулюванню в роботі з групою (групи раціонального стимулювання і групи емоційного стимулювання) [151].

Класифікуючи основні форми допомоги у вирішенні проблеми особистісного зростання і змінення, Д. Колеман [151] виділяє такі три типи: 1) інтенсивний досвід в спеціальних малих групах, спрямований на зростання в учасників розуміння себе і здатності до значущих стосунків з іншими; 2) консультування; 3) психотерапія. Для реалізації цілей нашого дослідження – формування особистісних новоутворень студентів-психологів в умовах спеціально організованого інтенсивного навчання – нами була вибрана саме перша з вищеназваних форм. Rosenbaum and Berger ще майже півстоліття тому припустили, що “легше змінити індивідів, зібраних у групу, ніж змінити будь-кого з них окремо” [151, С.15].

Узагальнюючи вищевикладене слід зазначити, що відмінною узагальненою рисою вищевикладених моделей освіти є особистісно-орієнтований підхід до процесу навчання, який наділяє однаковою активністю і відповідальністю як того, хто навчає, так і того, хто навчається. Основною цінністю при цьому виступає особистість того, хто навчається, а його особистісний досвід розглядається як значущий та суттєвий ресурс. При цьому навчання можна уявити як процес рівноправної взаємодії його суб'єктів, результат якого конструюється через дану взаємодію і носить неадитивний характер. Саме такий підхід до освітнього процесу здатний забезпечити ефективну, особистісно та практично орієнтовану професійну підготовку майбутніх психологів.

2.3. Висновки до розділу.

1. Джерелом розвитку професіонала є внутрішнє середовище особистості, її активність, усвідомлення необхідності змінювання, потреба в самореалізації. Суттєва роль при цьому відводиться здатності до переживання кризових явищ, які активізують внутрішню роботу по самозмінюванню.

2. Особливої актуальності набуває питання єдності особистісної та професійної сфери для процесу професійного становлення психологів, оскільки саме особистість психолога, особливо такі її характеристики, як самоактуалізація, здатність до особистісного змінювання, прийняття себе та інших, внутрішня свобода, професійна свідомість є основою успішної діяльності практичного психолога як фахівця.

3. В основі професійного становлення психолога лежить самоідентифікація з професією. При цьому професійна ідентичність практичного психолога повинна відповідати вимогам гнучкості та здатності до змінювання. Сенситивним для формування професійної ідентичності є, за Е.Еріксоном, період навчання у ВНЗ, особливо III курс. Як свідчать результати досліджень, проблема професійної та особистісної ідентифікації є актуальною для більшості студентів-психологів.

4. Проведене нами дослідження динаміки формування складових професійної ідентичності студентів-психологів (адаптивність, самоприйняття, прийняття інших, емоційний комфорт, інтернальність, домінантність, ескапізм) показав, що виділені нами показники не набули суттєвих змін протягом чотирирічного навчання у ВНЗ. Відповідно, можна вести мову про недостатню ефективність процесу професійної підготовки студентів-психологів з точки зору формування виділених особистісних структур.

5. У процесі дослідження динаміки особливостей самоідентифікації майбутніх практичних психологів нами не виявлено змін за критерієм позитивності-негативності самосприйняття та самовідношення, що свідчить про недостатню ефективність процесу професійної підготовки студентів-психологів з точки зору формування даної особистісної структури. В той же час виявлено

зміни у бік зростання об'єктивності характеристик "Я"-образу у студентів IV курсу, що свідчить про часткову деперсоналізацію особистості студентів, яка є наслідком заформалізованості навчального процесу у ВНЗ та недостатності особистісноорієнтованих форм навчання.

6. Існуюча система професійної підготовки практичних психологів не задовольняє повністю вимог до ефективного та гармонійного розвитку особистості психолога та формування його професійної ідентичності. Здатним вирішити дану проблематику здається нам особистісноорієнтоване навчання, яке виходить з визнання унікальності суб'єктного досвіду того, хто навчається, як важливого джерела індивідуальної життєдіяльності.

7. Навчально-виховний процес у ВНЗ повинен бути спрямований на формування професійної ідентичності, в основі чого лежать такі складові особистості психолога, як прагнення до особистісного зростання та самоактуалізації, професійна свідомість, професійне мислення, креативність, критичне мислення. Основою формування даних характеристик є, на нашу думку, здатність майбутніх практичних психологів до переживання досвіду особистісного змінювання, що формує готовність до постійного розширення та перегляду особистісної та професійної моделі реальності, уміння до дії в нестандартних, непередбачуваних умовах (якою є ситуація психологічного консультування).

8. Умовою формування вищеназваних характеристик є реалізація в процесі професійної підготовки діалогічних принципів, форм та методів навчання. Найбільш ефективним шляхом формування вищезначених якостей в межах організованого навчання у ВНЗ ми вважаємо активні методи навчання, а саме психологічний тренінг, який спрямований на формування професійно значущих новоутворень у майбутніх практичних психологів.

РОЗДІЛ 3

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЗНАЧУЩИХ НОВОУТВОРЕНЬ В УМОВАХ ІНТЕНСИВНОГО НАВЧАННЯ

3.1. Інструментарій емпіричного дослідження.

Розробляючи теоретичні підходи до побудови формуючого експерименту, ми виходили з того, що процес особистісного змінювання, в результаті якого формуються професійнозначущі новоутворення, може бути як спонтанним, так і певною мірою керованим. Спонтанно він має місце, як зазначалось, при переживанні людиною незвичного екстремального досвіду на зразок психотравми. Про керованість процесом особистісного змінювання можна вести мову, розглядаючи його в якості “керованої метаморфози”, основні ознаки якої описані в розділі 1.1. Така керованість може мати місце і в межах професійної підготовки у формі інтенсивного спеціально організованого навчання – психологічного тренінгу.

Наш вибір саме групової форми роботи зумовлений декількома факторами:

1. По-перше, в групі людина отримує унікальний досвід, що сприяє процесу розвитку особистості і який експліцитно чи імпліцитно обов’язково є терапевтичним. Як стверджує І. Ялом, незалежно від того, чи ставиться особистісна терапія за мету групової роботи чи ні, будь-який інтенсивний груповий досвід має великий терапевтичний потенціал: учасники не можуть включитися в активну взаємодію без терапевтичного включення, від кожного члена групи очікують великий обсяг терапевтичної роботи [178]. Така робота дає можливість вирішення особистісних проблем, що є первинною умовою ефективного особистісного та професійного становлення практичного психолога, адже психолог, переобтяжений власними психологічними захистами та ригідними, стереотипними способами

реагування та поведінки, не здатний сам розвиватись особистісно та надавати ефективну допомогу в даному процесі клієнтові.

2. По-друге, саме в тренінговій групі створюються найсприятливіші умови для отримання кожним учасником зворотного зв'язку. Як відмічає А.А.Бодальов, “завдяки дії механізму зворотнього зв'язку людина на основі досягнутого в процесі взаємодії з іншими людьми результату може коригувати свою наступну поведінку, замінюючи використані способи впливу новими, які здаються більш ефективними” [70, С.37]. Отримана в тренінгу нова інформація про себе та інших, яка переважно є гостро емоційно опосередкованою, спонукає передивитись існуючу Я-концепцію та концепцію “іншого” [179].
3. По-третє, група уособлює для особистості оточуюче її соціальне середовище. Але, на відміну від реального соціуму, дана група створює для людини атмосферу безпеки, в якій можна спробувати нові форми і методи особистісного функціонування. Дана атмосфера забезпечується перш за все механізмами прийняття і довіри, які є обов'язковими умовами функціонування групи і забезпечують саморозкриття і подальше самозмінювання особистості.
4. По-четверте, саме психологічний тренінг є тією неструктурованою, непередбачуваною ситуацією, яку можна асоціювати з ситуацією психологічної допомоги. Отримуючи досвід функціонування в такій ситуації, майбутні практичні психологи прокладають собі шлях до ефективної фахової діяльності, навчаючись не боятись цієї неструктурованості в психологічному консультуванні, а, навпаки, використовувати її як плідний ґрунт для особистісного росту клієнта та власного особистісного та професійного самовдосконалення.
5. По-п'яте, в груповому досвіді, як стверджує І.Ялом [178], клінічні та дослідницькі орієнтації тісно взаємопов'язані, що є суттєво важливим для майбутнього практичного психолога, психотерапевта. Адже

надбання дослідницького або аналітичного відношення до своєї роботи є необхідним для формування зрілого спеціаліста-психолога.

Ми пропонуємо тренінг формування професійнозначущих новоутворень у майбутніх практичних психологів. Професійнозначущі новоутворення в даному випадку розглядаються нами як результат процесу особистісного змінювання. Термін “формування” вжито по відношенню до процесу особистісного змінювання як “керованої метаморфози” (або перехідної форми), основні ознаки якої визначались нами в розділі 1.1.

Теоретичною та методологічною основою розробленого нами тренінгу є теорія соціального конструктивізму (Г.Матуран, Р.Баумастер), концепція особистісного змінювання (Е.Півчевич, В.Овертон, Р.Рорті, Р.Девіс та Т.Міллон, Л.Гринберг та Р.Родес, П. Лушин), діалогічний підхід до процесу особистісного та професійного становлення (Бахтін М.М., Копьйов А.Ф., Мінігалієва М.Р.) теорія психологічної герменевтики (Барт Р., Каліна Н.Ф. Калмикова Є.С., Мергенталер Є., Чепелева Н.В.), теорія критичного мислення (Дж.Дьюї, Р.Рол, Л.Гоулдмен, Р.Шварц, Д.Перкінз, М.Ліпман). Основні постулати даних концепцій були викладені нами в попередніх розділах. Домінуючим аспектом, що об'єднує ці теорії, є пріоритет мови в якості визначаючого фактора особистісного становлення та змінення, яке відбувається в процесі соціальної взаємодії. Основною метою, засобом та прийомом цієї взаємодії виступає діалог, через який відбувається конструювання та переконструювання особистісних та соціальних смислів, що виражені у формі наративів.. Враховуючи це, саме діалог є тією філософською, методологічною та практичною основою, що лежить в основі запропонованого нами тренінгу, а методи та прийоми роботи є глибоко діалогічними як за своєю сутністю, так і за формою.

Такий підхід виключає можливі прояви суб'єкт-об'єктних відносин між учасниками групового процесу та вимогливо ініціює їхній суб'єкт-суб'єктний характер. При цьому основною формою вираження індивідуального та групового досвіду виступає наратив, що відкриває великі перспективи для

майбутніх психологів-практиків, як в індивідуально-особистісному, так і в професійному аспектах. Здатність до вираження власного досвіду у формі наративу та подальша його реінтерпретація і реконструкція, є фактором, сприятливим для переживання людиною особистісного змінювання, результатом якого є професійнозначущі новоутворення. Підтверджує це й означена у розділі 1.1 стадіальна модель процесу особистісного змінювання, третя стадія якої визначається як “стадія референції або опису досвіду своїх переживань” [90]. Якщо каталізатором процесу особистісного змінювання є вибір особистістю з оточуючого середовища об’єкта з антагоністичною ідентичністю, то умовою подальшого особистісного змінювання є прийняття даного об’єкта. Для цього, з точки зору теорії кристалізації Р.Баумастера, необхідно змінити його опис: антагоністичний об’єкт тоді перетворюється в об’єкт для вивчення, коли в оціночну структуру спостерігача включаються і позитивні властивості. Отже, завданням психотерапевта є допомога клієнтові в переведенні трактування травматичного досвіду з негативних у позитивні терміни. Це є акт розвитку: перетворення антитези в тезу і від неї до нового синтезу. Під новим синтезом слід розуміти нову ідентичність (“Я”-образ), яка вміщує в себе як ознаки старої ідентичності, так і властивості об’єкта середовища, які раніше відкидалися [90]. Тому психолог фіксує отриману інтерпретацію досвіду клієнта у вербальній, аудіальній, кінестетичній формі, що утворює вихідну референтну систему (“негативне твердження”). На її основі буде будуватись позитивна система (“позитивне твердження”), яка дозволить зафіксувати старе в принципово новій формі, що, за визначенням, є особистісним змінюванням.

Таким чином психолог допомагає клієнту позбутися спрощеного, однобічно обумовленого способу прийняття власної проблеми зокрема, і світу в цілому. Така здатність вимагає сприйняття та виділення у реальності, як зовнішній, так і внутрішній, не лише тези, а й антитези. Врахування антитези дозволяє відійти від стереотипних форм мислення та діяльності і відкриває можливості для перегляду та реконструкції індивідуальної моделі реальності,

особистісної життєвої позиції. Такий підхід вимагає здатності до антитезного бачення в першу чергу у самого психолога, однією з провідних цілей професійної діяльності якого є не лише надати таке бачення клієнту, а й навчити останнього самого знаходити і формулювати антитезу до звичного (тезисного) бачення. Спираючись на дане положення, ще одним завданням запропонованого нами тренінгу є формування у майбутніх практичних психологів здатності мислити в межах не лише тези, а й антитези, поєднуючи несумісне, знаходячи нові варіанти вирішення проблеми. Але ж, як ми зазначали, результатом поєднання антагоністичних елементів є утворення нового, конструктивного елементу, який поєднує особливості попередніх, але не ідентичний ним, тобто носить неадитивний характер. Це дозволяє перейти на якісно новий рівень бачення проблеми, на новий, більш ефективний рівень функціонування.

Отже, **метою** даного тренінгу є формування у студентів-психологів професійнозначущих новоутворень, які є результатом процесу особистісного змінювання. Формування відбувається на основі розгляду особистісного змінювання в якості “керованої метаморфози”.

Завданнями відповідно виступають:

- на особистісному рівні: а) опрацювання студентами-психологами власних проблемних зон; б) розширення власної моделі реальності шляхом комунікацій з іншими моделями реальностями, вираженими у формі наративу;
- на професійному рівні: а) ознайомлення з різними моделями реальності, що сприяє розхитуванню ригідних конструктів майбутнього психолога та розширює професійну ідентичність; б) формування уміння розподіляти відповідальність з клієнтом у терапевтичних відносинах; в) отримання першого професійного досвіду через процес взаємодопомоги.

Серед всієї строкатості тренінгових груп, нами вибрано варіант групи, що, за класифікацією К.Рудестама [151], належать до категорії груп, центрованих на учасниках, і що, за визначенням І.Ялома, має назву групи рівних або групи, створеної з людей, що навчаються. Інші назви таких груп: група підтримки,

процесуальна група, група отримання досвіду – експериментальна [178]. Саме такий варіант групи вважається нами найбільш ефективним для вирішення поставлених вище завдань, оскільки забезпечує весь спектр переваг групового досвіду, означених вище, і, крім того, сприяє формуванню ставлення до клієнта в консультативній практиці як до рівноправного партнера, який несе рівну з психологом відповідальність за результат роботи.

Ми пропонуємо використання даного тренінгу на III курсі психологічних спеціальностей, що пов'язано, як зазначалось вище, з переживанням студентами, окрім індивідуальних особистісних проблем, ще й властивих даному віковому періоду труднощів, пов'язаних з професійним самовизначенням та кризою ідентичності. Зважаючи на те, що даний досвід являє собою один з перших групових досвідів майбутніх психологів, він, на нашу думку, не повинен бути високо спеціалізованим. Як зазначає І.Ялом, більшість спеціалізованих підходів зосереджені на роботі один на один всередині групи і не можуть дати тим, хто навчається, основи взаємодії та групової динаміки, на які міг би потім накладатись будь-який спеціалізований підхід [178]. До того ж, на нашу думку, на перших етапах ознайомлення з груповим досвідом викладач не повинен передавати студентам жорсткої впевненості ні в своєму розумінні психотерапевтичного змінювання, ні у використанні тих чи інших технік. Пропонований нами вид тренінгової групи відкриває майбутнім психологам можливість отримання саме такого першого досвіду групової взаємодії, досвіду нових можливостей та відкриттів, досвіду, що не тяжіє до певних теоретичних і технічних обмежень. Головне в цьому досвіді – сформувати базову дослідницьку орієнтацію на продовження освіти в цьому напрямку.

Кількість учасників становить від 8 до 15 осіб. Саме така кількість людей є, з одного боку, достатньо великою, щоб забезпечити необхідну різноманітність взаємодій, і, з іншого боку, достатньо компактною, щоб кожен мав можливість особистісного прояву і міг відчувати себе невід'ємною частиною групи.

Серед гнучкої системи визначення **часових параметрів** функціонування тренінгової групи нами вибрано варіант інтенсивного короткочасного, що розрахований на 30-40 годин протягом 5-7 днів (5-6 годин на день).

Контингент учасників впливає зі специфіки функціонування групи в межах навчальної програми студентів-психологів і забезпечує групі достатню однорідність її складу. Це, на думку І.Ялома [178], є позитивним у роботі груп, що розраховані на невеликі строки функціонування і спрямовані на емоційну підтримку учасників.

Принципи організації роботи в групі повністю відповідають принципам функціонування груп тренінгу гуманістичного напрямку психотерапії, широко розглянутих в працях К.Роджерса, Ф.Перлза, І.Ялома та ін. Основними з них є: відкритість, прийняття себе й інших, відповідальність, довіра, безоціночність суджень, функціонування в атмосфері тут-і-тепер, саморозкриття та самоусвідомлення, дослідницька позиція по відношенню до своїх проблемних зон у особистісній та професійній сферах, та до групового процесу в цілому.

Головними **умовами ефективності** функціонування групи є добровільна участь її членів у роботі групи та чітке визначення учасниками цілей їхньої роботи в групі як особистісних, так і професійних. Це, по-перше, підсилює мотивацію та зацікавленість учасників у роботі групи і, по-друге, дозволяє оцінити результати своєї роботи, як проміжні, так і кінцеві. Означені цілі будуть зазнавати певних змін та коригувань у процесі роботи, і це є природним, оскільки свідчить про динаміку групової роботи та прояв особистісного змінювання, що відбувається в учасниках групи.

Серед ряду **терапевтичних факторів** групової роботи, виділених І.Яломом [178], найбільш значущими для нашого тренінгу здаються нам: а) вселення надії, джерелом якої є оптимістичне налагодження на групову роботу фасилітатором, та приклад тих учасників групи, які вже досягли певних результатів; б) універсальність переживань, що з'являється при усвідомленні неунікальності власних переживань і наявності схожого досвіду в інших; результатом даного процесу є зняття напруги та соціальної ізольованості; в)

міжособистісне наочіння, ефективність якого забезпечується трьома основними аспектами – важливістю для кожної особистості міжособистісних відносин, можливістю переживання коригуючого емоційного досвіду в групі та представлення тренінгової групи для кожного окремого учасника в якості соціального мікрокосму; г) групова згуртованість, яка забезпечуючись принципами безоціночного прийняття та довіри, стимулює до все більшої відкритості та сміливого експериментування з новими способами інтерпретації та поведінки у безпечному середовищі групи, даючи можливість подальшого перенесення отриманого досвіду у реальне життя.

Особливої уваги заслуговують **роль і функції тренера-фасилітатора** в групі тренінгу формування професійнозначущих новоутворень. Як було зазначено вище, дана група належить до категорії груп, центрованих на учасниках. Відповідно позиція фасилітатора – це позиція рівноправного члена групи. Формування позиції рівності в психотерапевтичній роботі є, на нашу думку, суттєвим елементом професійної підготовки практичних психологів. Як стверджує Лушин П.В., “психолог – це не стільки той, хто допомагає, скільки той, хто утворює проблемну групу разом з клієнтом з метою конструювання нової реальності” [94, С.48]. Але слід зазначити, що на різних стадіях групової динаміки, позиції фасилітатора можуть набувати досить різних, іноді навіть протилежних форм: від директивної до індіферентної, проходячи при цьому позиції рівноправного співробітництва, конфронтації, інтеграції та підкорення [95,195]. Тому, на нашу думку, в професійні якості фасилітатора повинне входити уміння до прийняття різних, обраних залежно від динаміки групового процесу позицій - “зверху”, “знизу”, “на рівні” або “мета-позицію” - та ефективного функціонування в будь-якій з цих позиції. Більш докладний розгляд вибору позиції фасилітатора, залежно від групової динаміки, пропонується при викладенні процесу групової роботи. Отже, завданнями фасилітатора є: 1) створення атмосфери довіри, відкритості і безпеки, яка б давала кожному учаснику можливість активного включення в груповий процес без страхів і побоювань, атмосфери, яка б сприяла вираженню та переживанню

ним проблемного досвіду; 2) стимулювання студентів-психологів до вираження проблемних сфер у вигляді моделей реальності, що не задовольняють та потребують змін; 2) забезпечення комунікації між моделями реальності учасників групи, яка б сприяла дезінтеграції проблемної системи; 3) координація виражених моделей та допомога в конструюванні на їх основі нової системи, яка б об'єднувала всі контактуючі індивідуальні моделі реальності та задовольняла всіх членів групи.

Основними процедурами групової роботи є: встановлення контакту; створення атмосфери довір'я та позитивного безумовного прийняття; формулювання проблемних моделей реальності у вигляді наративів; комунікація індивідуальних моделей реальності учасників групи; конструювання кожним учасником на основі представлених у групі моделей реальності нової власної моделі, яка виражається у формі наративу; рефлексія щодо процесу та сформованих в результаті професійнозначущих новоутворень.

Слід зазначити, що кожен новий день тренінгу починається з двох основних моментів: опитування самопочуття та очікувань на цей день від роботи в групі. Закінчується кожен день роботи рефлексією учасників щодо ставлення до роботи в групі протягом дня, що допомагало в роботі, що заважало, самопочуття, зміни, що відбулися з самими учасниками та групою в цілому.

Хід тренінгу

I фаза – вступна (2 год).

Мета: краще знайомство учасників між собою; визначення цілей роботи в групі кожним учасником; створення атмосфери довіри, психологічної безпеки; ознайомлення з основними формами роботи в групі.

Для роботи пропонуються такі вправи:

1. Вправа “Знайомство”.

Учасникам пропонується назвати своє ім'я або вибрати ігрове ім'я та сформулювати свої очікування від роботи в групі та цілі, яких хотіли б досягти.

Як правило, сформульовані очікування та цілі виражають ті особистісні проблеми, в яких учасники хотіли б досягти певних змін.

2. Ознайомлення з правилами роботи в групі.

Тренер повідомляє учасникам основні правила роботи: відкритість груповому досвіду, прийняття себе і інших, відповідальність, довіра, безоціночність суджень, функціонування в атмосфері “тут-і-тепер”, саморозкриття та самоусвідомлення. Кожне правило пояснюється, обговорюється і приймається групою.

3. Опитування про самопочуття.

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

4. Вправа “Довіра”.

Наш досвід показує, що проблема довіри є актуальною практично в кожній групі, адже вона забезпечує відкритість учасників та згуртованість групи, що, за І.Яломом [178], є одним з основних терапевтичних факторів групової роботи.

Учасникам пропонується визначити міру довіри до кожного з членів групи і виразити її вербально. Для вираження використовується фраза, полюсами якої є “Я тобі довіряю” та “Я тобі не довіряю”. Учасникам пропонується визначити свою точку на цій шкалі (“Я тобі не повністю довіряю”, “Я тобі мало довіряю” і т.п.) по відношенню до кожного члена групи та виразити її, звертаючись до нього безпосередньо. Вправа завершується зворотним зв’язком (“Сподобалось – не сподобалось...”, “Які труднощі виникали...”, “Що сприяє формуванню довіри...”), на основі якого визначаються шляхи подолання групою проблеми недовіри.

II фаза – підготовча (2-4 год.)

Мета: практичне ознайомлення з основними процедурами групової роботи на прикладі стимульного матеріалу; первинне виявлення особистісних та групових актуальних проблемних сфер; стимулювання розвитку групи у бік більшої відкритості та довіри.

Вправа “Психологічні голограми”.

Ми використовуємо “психологічні голограми”, запропоновані в роботі Лушина П.В. [94]. “Психологічні голограми” являють собою тексти, суть яких полягає не лише в стислому викладі тієї чи іншої проблеми, а і в неоднозначності цього викладу, що стимулює читача до роздумів щодо значущого для нього приводу. “Психологічні голограми” мають такі властивості: по-перше, при ознайомленні з ними у читача виникають думки, почуття і навіть дії, які часто виходять за межі змісту “психологічної голограми”: читачеві відкривається дещо специфічний, властивий тільки йому, смисловий вимір. По-друге, досвід використання їх в психотерапевтичних групах показує, що певний інтерес для учасників являє можливість поділитися один з одним своєю власною інтерпретацією “голограм”.

Ми використовуємо “психологічні голограми” в нашій роботі з метою актуалізації особистісних чи групових проблемних зон учасників групи. Крім того, зважаючи на те, що основною формою роботи в групі буде організація комунікації між різномінітними, часто протилежними моделями реальності, подальша їх реінтерпретація та конструювання на їх основі якісно нової моделі, дана вправа розглядається нами як підготовча до цієї роботи. Приклади “психологічних голограм” подані у Додатку В.

Робота з “психологічними голограмами” будується таким чином. Зачитується ряд “психологічних голограм”, при цьому учасники групи визначають своє ставлення до них: “Згоден”, “Не згоден”, “Не зрозумів” (до останнього варіанта належать також відповіді “Сумніваюсь”, “Невпевнений” і подібні). Для зручності учасникам пропонується робити відповідні записи в таблицю, яку отримує кожен учасник, і яка має наступний вигляд:

Згоден	Не згоден	Не знаю

У стовбці заносяться порядкові номери голограм.

Досвід роботи в групах показує, що оптимальною кількістю голограм для цієї роботи є 20-40.

Наступним етапом роботи є організація комунікації між заявленими точками зору, які виражають особистісні моделі реальності. Вибираються голограми, з приводу яких спостерігається найбільший розподіл думок між учасниками групи, і група сама обирає черговість обговорення даних голограм, залежно від їх значущості для всіх членів групи. Саме такий вибір зумовлюється, по-перше, тим, що наявність великої розбіжності в точках зору та обирання групою певної голограми свідчить про наявність актуальної соціально-значущої проблеми, і, по-друге, виділяючи таку проблему, фасилітатор стимулює групу до конструктивної конфронтації, яка є необхідною умовою ефективності групового процесу. Таким чином група поділяється на дві основні підгрупи: 1) ті, хто згоден з “психологічною голограмою” та 2) ті, хто не згоден. (Звичайно, існує і третя підгрупа: тих, хто “утримався”, але вона не є такою ж активною, як дві перші, і до того ж, як показує досвід, більшість учасників із цієї підгрупи в процесі роботи підключаються до однієї з “крайніх” підгруп або, іноді, виконують функції “миротворців”).

Подальша комунікація являє собою процес інтерпретації та реконструкції представлених у групі смислів та відбувається за такою схемою (на основі представленої Лушиним П.В. процедури перетворення “психологічної голограми” [92]):

1. Призупинення процесу соціального конструювання і, відповідно, призупинення в розвитку наявної ідентичності (групової та особистісної). Виявлення соціально-значущої проблеми, яка символізує певне соціальне обмеження.
2. Фіксація особистісного, зацікавленого ставлення до неї з боку суб'єктів конструкційного процесу, що проявляється у створенні проблемно-орієнтованої групи.
3. Формулювання (визначення) проблеми в соціально прийнятній, зрозумілій для інших (у нашому випадку - мовній) формі. Це робить

проблему “психологічною голограмою”, тобто деяким реальним об’єктом, аналіз або розгляд якого дає можливість отримати неоднозначний, багатовимірний образ, заданий на афективному рівні, в значущому відношенні членів проблемно-орієнтованої групи.

4. Запуск процесу інтерпретації означеної проблеми.
5. Формулювання тези і через деякий час – антитези. Досвід показує, що даний процес відбувається спонтанно і в досить невеликий проміжок часу.
6. На рівні змісту мислительний процес обумовлений накладанням вихідного або подальших образів (виражених у вербальній формі) з цілісним мета- або оціночним почуттям (значущості). Їхнє співпадіння розцінюється в якості санкції на прийняття певної властивості “психологічної голограми”, проблеми. При їхньому неспівпадінні та виникненні відчуття незавершеності виникає ситуація неконгруентності, що вимагає завершення у формі більш адекватного образу, інтерпретації.
7. Процес продовжується до зникнення неконгруентності між афективним та когнітивним рівнем.
8. У разі співпадіння позицій суб'єктів проблемно-орієнтованої групи настає консенсус, що означає відносну стабілізацію особистісної та групової ідентичності. На афективному рівні критерієм завершеності конструктивного процесу виступає індіферентне ставлення до колишньої соціально-значущої проблеми та, відповідно, поява необхідності у виникненні нової.

У процесі роботи обов’язковим є дотримання принципів прийняття будь-якої точки зору та безоціночності суджень. Будь-які критичні зауваження та оцінка виключаються. Завданнями фасилітатора на даному етапі роботи виступають: а) виділення актуально-значущих проблемних групових смислів; б) активізація процесу комунікації з їх приводу; в) стимулювання процесу конструктивної конфронтації; г) інтеграція висловлюваних точок зору та

допомога в будуванні на їх основі нового смислового конструкту, який би приймався групою; д) стимулювання до дотримання принципів прийняття та безоціночності.

Завершенням даної роботи є рефлексія учасників групи щодо власних переживань у процесі роботи. Питання, якими можна стимулювати членів групи до рефлексії, можуть бути наступні: “Що я відчував в процесі роботи по відношенню до себе?”, “Що я відчував в процесі роботи по відношенню до інших?”, “Що відбувалось зі мною, з моїми поглядами на дану проблему?”.

III. Основний етап (28-32 год).

Мета: виділення та опрацювання проблемних особистісних та групових конструктів, стосовно яких члени групи хочуть досягти певних змін; конструювання на їх основі нових моделей реальності учасниками групи.

На основному етапі починається робота з проблемними зонами учасників групи. Один з учасників формулює у формі нарративу проблемний особистісний конструкт, стосовно якого він хотів би досягти певних змін. Інші члени групи визначають міру свого особистісного включення у дану проблему та формулюють власне бачення (інтерпретацію) даної проблеми. Модель роботи будується аналогічно моделі роботи з “психологічними голограмами”, представленої вище.

Досвід показує, що динаміка переходу групи до роботи з проблемними зонами суттєво відрізняється в різних групах. Ми припускаємо, що інтенсивність даного процесу залежить від певних факторів: міри готовності групи до терапевтичної роботи; попередньої роботи тренера по створенню атмосфери безпеки, довіри, прийняття; наявності в групі так званих “каталізаторів” – людей, що готові піти на ризик і першими заявити про свою проблему, активізуючи тим самим інших членів групи. Саме останній фактор – ідентифікація – є, в дослідженнях І.Ялома [178], одним із значущих терапевтичних факторів у груповій роботі.

Залежно від наявності чи відсутності даних факторів ми пропонуємо різні варіанти початку цієї роботи.

Варіант 1 (діє в ситуації, коли вищезазначені фактори достатньо виражені). Тренер пропонує учасникам групи заявити про наявні проблемні зони, мотивуючи їх можливістю змінення (“Тепер ви маєте можливість попрацювати з тими проблемами, особистісними конструктами, які викликають занепокоєння та які ви хотіли б змінити. Адже саме тут, у групі, в обстановці безпеки, довіри, безоціночності ви можете переглянути свої принципи та способи життєдіяльності, які вас, можливо, не задовольняють, та шукати нових, які можуть виявитись більш ефективними”).

Варіант 2 (застосовується в ситуації неготовності групи включатись у терапевтичну роботу). Групі пропонується визначити власні проблемні зони та бажані зміни і написати їх на папірцях без вказівки імені. Такий спосіб підсилює відчуття безпеки і є досить дієвим на перших етапах роботи, поки група ще “не розігрілась” для більш відкритої терапевтичної роботи. Завершується обговорення кожної проблеми рефлексією учасників аналогічно рефлексії в роботі з “психологічними голограмами”. Основна частина продовжується до тих пір, доки існують заявки учасників.

Як правило, перехід до більш глибокої особистісної роботи породжує досить серйозну конфронтацію серед учасників групи. Дане явище є абсолютно закономірним, оскільки зовнішні конфлікти являють собою проекцію внутрішніх конфліктів, що актуалізуються під впливом групових процесів. Більше того, дане явище є корисним, оскільки саме через конструктивне переживання конфронтації дозволяє перейти групі на новий, більш ефективний рівень функціонування. Така логіка групової динаміки підтверджується і рядом спеціалістів [95,131,142,147,151,163,178].

Наш досвід показує, що така робота викликає досить серйозне психологічне напруження в учасників, тому ми пропонуємо ряд вправ, які допоможуть психологічній розрядці та полегшенню роботи. До того ж дані вправи активізують формування довіри та згуртованості групи, що сприяє оптимізації роботи.

“Передай найдорожче”. Учасникам пропонується уявити найдорожче, що є в їхньому житті, взяти цей уявний образ в руки і передати сусіду. Далі “найдорожче” передається по колу, доки не повернеться до того, хто почав передавати. Така вправа проводиться кожним учасником. Завершується вправа рефлексією: “Які почуття виникали, коли я передавав чиєсь “найдорожче”?”, “Що я відчував, коли передавали моє “найдорожче”?”.

“Сліпий та поводитир”. Учасники поділяються на пари. Один в парі грає роль “сліпця”, а другий – “поводиря”. “Сліпець” закриває очі, “поводир” бере його за руку і водить за собою. Вправа продовжується 5 хвилин, після чого партнери міняються ролями. Завершується вправа рефлексією почуттів учасників у процесі роботи: “Які почуття виникали?”, “Як я себе відчував у ролі поводитиря? Сліпця?”.

“Злови погляд”. Учасники стоять в колі, очі опущені на підлогу. За командою ведучого всі піднімають очі, намагаючись зловити погляд когось із учасників. Завданням є якнайшвидше знайти поглядом свою пару. Ті, хто зустрівся поглядами, виходять з кола.

“Друкарська машинка”. Вибирається уривок загальновідомого вірша. Кожен по черзі називає по одній букві слова. В кінці слова – всі встають, на знаках пунктуації – плещуть в долоні, в кінці рядка – тупотять ногою. Хто помиляється – виходить з кола.

“Пара”. Учасники поділяються на пари. Кожна пара бере лист паперу. За сигналом ведучого пари починають рухатися по приміщенню, утримуючи папір головами без допомоги рук. Розмовляти не дозволяється. Пара, яка не втримала папір, виходить з гри.

Перераховані вправи не є обов’язковими, їх використання залежить від психічного стану групи (перенапруженість, втомленість учасників).

IV. Завершуючий етап (3-4 год).

Мета: усвідомлення та рефлексія учасниками групи сформованих ними в процесі групової роботи змін.

1. Вправа “Казка”. Учасникам пропонується скласти казку про себе до, в процесі і після тренінгу. На підготовку дається 3-5 хвилин, після чого учасники по черзі розповідають свої казки.

2. Зворотний зв'язок щодо тренінгової роботи. Тренер пропонує учасникам поділитись своїми переживаннями з приводу тренінгу в цілому («Що дала мені робота в групі?», «Що я здобув нового?», «Що я відчуваю зараз?»).

3. Прощання.

Учасники стають в коло, беруться за руки.

Інструкція тренера: «Закрийте, будь ласка, очі і відчуйте руки одне одного... Спробуйте уявити, що відчувають зараз люди, що тримають вас за руки... Уявіть, як потік енергії проходить по ланцюжку через руки, з'єднуючи всіх нас... Подумки подякуйте всім за виконану нами роботу... Відкрийте очі...»

Заслуговує на увагу аналіз групової динаміки в групі тренінгу формування професійнозначущих новоутворень та особливостей позиції фасилітатора на всіх етапах групового процесу. Аналізуючи початковий етап групової динаміки, слід зазначити, що, як правило, на цьому етапі члени групи не виявляють особливої активності та ініціативи, і тому позицію фасилітатора можна охарактеризувати як директивну певною мірою. Директивність в особливій її формі проявляється в тому, що на початковому етапі роботи ініціатива в більшій мірі виходить від фасилітатора, саме він, щоб активізувати групу, пропонує певний регламент роботи. Це не виключає активності та зацікавленості студентів, але ж більша частина роботи щодо організації групової роботи припадає на фасилітатора. Крім того, на даному етапі фасилітатором вводяться правила групової роботи, які повинні забезпечити ефективність процесу. В цьому теж можна виявити певну міру директивного стилю, але його використання є адекватним ситуації, що склалася: група ще знаходиться на стадії організації (як саме тренінгова група, а не звична академічна), і певна міра директивності є корисною. До того ж запропоновані

фасилітатором правила обговорюються, кожен член групи має право заявити свою думку з приводу доцільності, корисності та прийняття того чи іншого правила. Як свідчить досвід, групова динаміка на даному етапі характеризується, як правило, особистісно неглибоким включенням учасників у груповий процес, проблеми, що обговорюються, не є суттєво значущими, не торкаються глибинних шарів особистості.

Наступним етапом групової динаміки є етап конфронтації. Для того, щоб активізувати групу для більшої відкритості груповому досвіду та самозміни в цьому процесі, фасилітатору необхідно обрати позицію “провокатора” конфронтації. Як зазначалось, саме через конфлікти, як зовнішні, так і внутрішні, учасники групи переходять на новий рівень групового та особистісного функціонування. Звичайно і сам фасилітатор зазнає конфронтаційних впливів з боку групи, що є природним і свідчить про його асиміляцію в групу.

Подальшою стадією групової роботи є спільне вирішення назрілого конфлікту. І тут позиція фасилітатора змінюється на позицію інтегратора всіх існуючих у групі точок зору, адже він повинен допомогти членам групи почути, осмислити, зрозуміти та прийняти моделі одне одного, адже тільки з прийняттям та переосмисленням наявного можливе конструювання нового. Необхідними техніками, які забезпечують даний процес, виступають техніки емпатійного слухання, трансляції висловлювань, відзеркалювання прихованого змісту, локалізації аргументів, фокусування та формулювання нових смислів, які виникають і т.п. Фасилітатор, продукуючи дані техніки, прямо чи опосередковано навчає ним і групу. Така робота підсилює групову згуртованість, поглиблює стосунки та призводить до формування “нового колективного суб’єкта” [95].

Відповідно, наступною стадією групової динаміки є “стадія співробітництва” [95], на якій позиція фасилітатора визначається як позиція рівноправного члена групи. Утворюється новий колективний суб’єкт, в якому визначається та приймається позиція кожного члена групи, відкривається

можливість для переживання групових та особистісних інсайтів та катарсичних явищ. При цьому слід зазначити, що група настільки тяжіє до самоорганізації, що в певні моменти групового процесу фасилітатор повинен уміти зайняти позицію “не-включення”, індиферентну позицію, даючи групі можливість самостійного вирішення тих чи інших питань. Більш того, в деякі моменти, на правах рівноправного учасника фасилітатор може зайняти позицію “знизу”, відкрито заявивши про неспроможність вирішити певну проблему, беручи, таким чином, допомогу групи. На етапі, коли група вже здатна до самоорганізації, така позиція фасилітатора піде тільки на користь групі, оскільки стимулює її активність та підвищує самооцінку як окремих членів, так і групи в цілому.

Наступною стадією є стадія завершення. Група вже вичерпала всі актуальні проблемні смислові конструкти, відбулися певні зміни як в груповій, так і в особистісній ідентичності. Фасилітатор відчуває це, і тепер йому бажано обрати позицію “підкорення” логіці завершення групового процесу, надаючи групі можливість закріпити отримані результати.

Спираючись на те, що основним змістом роботи в групі були наративи, які виражали проблемний досвід учасників, ми вважаємо доцільним для закріплення досягнутих результатів використання і на завершальному етапі наративної форми роботи – оформлення отриманого в тренінгу досвіду у вигляді “Казки про себе”. Така форма допомагає усвідомити, узагальнити та артикулювати отримані професійнозначущі новоутворення, що сприяє цілісному та гармонійному завершенню групової роботи. Прикладом прояву у створених казках сформованих та усвідомлених учасниками групового процесу новоутворень є наступні сюжети:

“...Снігова Королева, на початку казки дуже холодна і крижана по відношенню до інших, почала танути в кінці”;

“...на жорсткій дорозі почали пробиватися квіти”;

“...маленька дівчинка подорослішала”;

“...пташка, яка жила наодинці, усвідомила значущість життя у зграйці з іншими”;

“...хлопчик, який заблукав у лісі, натрапив на галявину, де збирались мудреці. Провівши з ними деякий час, він відчув, що і сам може бути мудрим, і знаходити виходи з різних важких ситуацій” і т.п.

Наведені сюжети є типовими для учасників проведеної групової роботи, і свідчать про зміни в ідентичності, що виявляються в особливостях самоприйняття та самоствалення, відношенні до інших, до проблемних ситуацій, які мають місце в житті. Більш докладний аналіз нарративних форм роботи наводиться нами у розділі 3.2.

3.2. Аналіз професійнозначущих новоутворень в процесі професійної підготовки психологів-практиків.

Зважаючи на те, що формою реалізації поставленої нами мети – формування професійнозначущих новоутворень у студентів-психологів – виступає психологічний тренінг, ми вважаємо за необхідне окреслити коло тих проблем, які виникають при аналізі результатів впливу даної форми на процес особистісного та професійного становлення. Як свідчить література з питань ефективності групової тренінгової роботи [95,117,131,132,152,164,179,180], не існує узагальненого переліку сформованих в результаті змін, бо для кожної окремої людини така зміна має суто індивідуальне значення. Головним критерієм визначення успішності групової роботи є, як зазначає І.Ялом [179], відчуття цих змін самою людиною. Тому діагностичний матеріал для визначення результатів проведеної роботи підбирався нами з урахуванням даної специфіки.

За мету формуючого експерименту ми поставили дослідження можливості формування професійнозначущих новоутворень в ідентичності студентів-психологів в процесі інтенсивного спеціальноорганізованого навчання. Відповідно до мети нами було поставлено наступні завдання: а) дослідити рівень сформованості таких складових професійної ідентичності практичного психолога, як адаптивність, самоприйняття, прийняття інших, емоційний комфорт, інтернальність, домінантність та ескапізм; б) дослідити особливості самоідентифікації; в) дослідити особливості самосприйняття, самоствавлення, самоусвідомлення власного “Я” та взаємостосунків “Я” з оточуючим світом.

У формуючому експерименті взяли участь п'ять груп студентів III курсів педагогічного факультету Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова, психолого-педагогічних факультетів Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка та Кіровоградського інституту регіонального управління та економіки: контрольна (29 чоловік) та чотири експериментальні (загальною кількістю 29 чоловік). Дослідження проводилось в два етапи: до проведення тренінгу та після нього.

Для вирішення першого завдання - дослідження рівня сформованості таких складових професійної ідентичності практичного психолога, як адаптивність, самоприйняття, прийняття інших, емоційний комфорт, інтернальність, домінантність та ескапізм – ми використовували методику діагностики соціально-психологічної адаптації К.Роджерса та Р.Даймонда, опис якої поданий нами у розділі 2.1.

Для вирішення другого завдання – дослідження особливостей самоідентифікації – нами було проведене емпіричне дослідження установок особистості на себе за допомогою методики “Self-attitudes test” М.Куна та Т.Макпартленда [191]. Опис даної методики представлено у розділі 2.1.

Для вирішення третього завдання – дослідження особливостей самосприйняття, самоствавлення, самоусвідомлення власного “Я” та взаємостосунків “Я” з оточуючим світом – ми використовували метод проективної розповіді на тему “Я”. Вибір даного методу дослідження ґрунтувався на положенні нарративної психології про те, що людська свідомість має семіотичну природу, яка формується в сфері соціальних діалогів. У цьому смислі індивідуальний наратив несе повну інформацію про структуру свідомості індивіда, його історії, звернутої в цій структурі, та ієрархії структур свідомості.

Студентам надавалась наступна інструкція: “Напишіть, будь ласка, невелику розповідь на тему “Я”. Для Вашої розповіді Ви можете обрати будь-яку форму: це може бути безпосередній опис себе або можете обрати певний образ, певну метафору. Головне – не замислюйтесь над логічною, граматичною, синтаксичною правильністю. Пишіть просто те, що приходить в голову”.

Далі отримані наративи підлягали аналізу як проективний матеріал. Оскільки основною метою нашого дослідження є виявлення змін в структурі самоусвідомлення, то за основу нами було взято феноменологічний аналіз психодинамічної структури наративу [24].

Даний метод будується на ідеї про те, що основою, на якій будується розповідь, є деяка вихідна структура досвіду, всередині якої можливе виділення

різного роду ідентифікацій. Для аналізу розповіді необхідно простежити структуру ідентифікацій, що з'являються, а також їхню динаміку. Відповідно, послідовність аналізу є наступною:

- а) виділення всіх існуючих ідентифікацій у кожному окремому фрагменті тексту;
- б) встановлення відношень між виділеними ідентифікаціями та виявлення опозицій. Виявлені опозиції є ознакою внутрішніх або зовнішніх конфліктів;
- в) виявлення простору та часу розповіді;
- г) виявлення елементів соціальної реальності та взаємовідношень з нею автора наративу.

Схему феноменологічного аналізу розповіді ми доповнили ідеєю Бурлакової Н.С. та Олешкевич В.І. про необхідність визначення в процесі аналізу значущих смислових інтенцій самосвідомості та їхньої динаміки [24].

В результаті нами було розроблено власні критерії аналізу наративів, які дали змогу виявити та простежити процес особистісного змінювання та подальше формування професійнозначущих новоутворень в експериментальній та контрольній групах. Серед основних критеріїв ми виділили наступні:

1. Динаміка самоідентифікації, самосприйняття та самоствавлення.

Наявність змін за даним критерієм виявлялись через аналіз всіх наявних у наративах студентів ідентифікацій. Показниками даної якості виступають твердження, які виявляють зміни за такими категоріями:

- а) задоволеність чи незадоволеність наявною ідентичністю, що дозволяє зробити висновки про прийняття свого “Я” або навпаки, неприйняття та бажання змінитись (ідентифікації типу “Я сонечко, я зайчик, ну просто душака! Я людина, якій приємно відчувати себе собою...”, “Вони неначе сильними руками давають мені на груди і я розумію, що втрачаю бажання дихати...”, “...всередині було брудне поле...”, “Я знаю, що я зовсім не ідеал для себе, але я люблю себе

саме такою...”, “Я осока, яка коле інших і саму себе, і я сама страждаю від цього”, “Я маю певні комплекси і хочу змінитись...”;

б) якісна зміна, перетворення в межах наявної ідентифікації (ідентифікації типу “Я – роза. Я довго була в бутоні, і стирчали самі лише колючки. Але зараз я починаю розпускатися...”, “Я відчувала, що моя земляна основа починає твердіти, стає твердою. Однак тепер я відчуваю, що починаю ставати м’якою...”, “Я була замерзлою зимовою річкою. Тепер я повноводна ріка, яку нічого не утримує...”);

в) зникнення старих і поява нових ідентифікацій, що свідчить про зміни в системі “Я”: поява професійних ідентифікацій, оптимізму, енергії, прагнення до змінювання, відповідальності за власне життя, динамічності образу “Я” (ідентифікації типу “Я – людина, яка допомагає іншим...”, “Я енергійна, сильна, міцна...”, “Я – велике сонце і знаю, що у мене все вийде...”, “Я – Митець, який творить своє життя...”, “Я – пластилін...”, “Той, хто багато може...”);

г) розширення наявної ідентичності шляхом усвідомлення, переосмислення наявних та включення нових компонентів “Я-образу” (ідентифікації типу “...і я зрозуміла, що те, що я робила, було не на користь і мені, й іншим...”, “Але одного разу з’явився новий лікар, який примусив по-іншому подивитись і позитивно вплинув на все...”, “...ластівка зрозуміла, що самій жити неможливо...”, “Тепер я знаю, що я - людина, яка живе серед інших...”).

2. Виявлення та вирішення конфліктів в системі “Я”.

Показником конфліктних зон є наявність в наративах опозицій, як зовнішньо, так і внутрішньо спрямованих. Прикладами даної категорії можуть бути опозиції типу “внутрішнє бажання бути веселим та життєрадісним – неможливість цього в реальності”, “бажання висловитись – відсутність такої можливості”, “бажання зміни у ситуації – невіра у можливість цього”, “зовнішня маска сміху – справжні почуття всередині”, “люблю людей – вони мене не

розуміють”, “значущість оточуючих – одночасна закритість від них” і т.п. Показником вирішення конфліктів або зменшення його актуальності є зникнення опозицій у наративах, які були створені після тренінгу, або наявність у цих наративах тверджень, які вказують на вирішення конфлікту (твердження типу “наявність колючок – не проблема, головне – розумно ними користуватись”, “не можна не довіряти всім – навкруги є добрі люди”, “людей можна любити, але зі здоровим глуздом”, “проблеми є корисними, вони допомагають чомусь навчитись”, “проблем в житті багато, але я можу з ними справитись”).

3. Виявлення змін в просторово-часових особливостях сприйняття “Я”-образу.

Нами виділено два види простору наративів: зовнішній світ та внутрішній світ. Ми відносимо простір наративу до зовнішнього світу (при цьому під зовнішнім світом ми розуміємо соціальне, матеріальне та природне оточення людини), коли “Я” людини в даному наративі визначається через систему взаємостосунків з близькими людьми, соціумом в цілому, природою та світом матеріальних речей. Саме ці взаємостосунки є найбільш значущими для даної особистості, саме вони покладаються в основу визначення свого “Я”. Простір наративу відноситься нами до внутрішнього світу, коли “Я” особистості описується через комплекс внутрішніх процесів: думок, почуттів, переживань, уявлень стосовно себе. В таких наративах саме ці процеси лежать в основі визначення особистістю свого “Я” і є основою самосприйняття. Відповідно, простір наративу може бути зовнішнім, внутрішнім та комбінованим: зовнішньо-внутрішнім (коли в наративі мають місце обидва види простору, але перевага при визначенні “Я” надається зовнішнім взаємостосункам) та внутрішньо-зовнішнім (коли перевага надається внутрішнім процесам).

При визначенні часових параметрів наративів ми спиралися на те, що час, описаний у розповіді, може бути минулим, теперішнім і майбутнім. Зважаючи на те, що центром наративу виступає “Я” особистості, аналіз часових параметрів розповіді дозволяє визначити, який часовий простір є найбільш значущим для людини, в якому часовому просторі існує її “Я”. Особистість може існувати в межах минулого часу, і в такому випадку людина переважно живе спогадами, минулим життям, втрачаючи при цьому можливість жити повноцінно в теперішньому. Показниками минулого часу наративу виступають дієслова минулого часу. Інколи особистість може існувати виключно в контексті майбутнього часу, живучи мріями, майбутніми планами та ідеями, і знову ж таки втрачає при цьому ефективність функціонування в теперішньому. Показниками майбутнього часу наративу є дієслова майбутнього часу. Найбільш ефективним здається нам існування особистості в межах теперішнього часу (показниками якого є дієслова теперішнього часу), що дозволяє особистості жити адекватно реальності, а найбільш повноцінним є включення у часовий простір свого “Я” всіх часових категорій: минулого, теперішнього та майбутнього, оскільки дозволяє бути ефективним у теперішньому, використовувати як ресурс минуле та спрямовувати свій потенціал на перспективу майбутнього.

Для аналізу динаміки просторово-часових параметрів наративів до та після тренінгу ми виділили певні види змін у цих параметрах. Зміни простору наративу можуть бути наступних видів: 1) розширення простору шляхом доповнення одного з видів простору, який мав місце у початковому наративі (до тренінгу), іншим, який з'явився у кінцевому наративі (після тренінгу) (наприклад, простір внутрішнього світу у початковому наративі доповнився простором зовнішнього світу у кінцевому); 2) зміна простору з одного виду на інший (наприклад, зовнішній простір у початковому наративі

змінився на внутрішньо-зовнішній простір у кінцевому). Зміни часових параметрів можуть бути наступними: 1) розширення часових параметрів шляхом включення інших часових категорій (наприклад, минулий час початкового наративу доповнюється теперішнім часом у кінцевому); 2) зміна часових параметрів (наприклад, майбутній час у початковому наративі змінюється на теперішній у кінцевому). Такі зміни просторово-часових параметрів наративу свідчать про зміни просторово-часового поля існування “Я” особистості.

4. Особливості взаєностосунків “Я” з соціальною реальністю, з оточуючим світом.

Показником даної категорії є всі виділені в тексті елементи соціальної реальності, оточуючого світу та аналіз взаєностосунків з ними автора наративу. Виділення в розповіді елементів соціальної реальності дозволяє визначити значущі для даної особистості соціальні взаєностосунки та особливості включення в них. Аналіз взаєностосунків з елементами оточуючого світу дозволяє виявити такі важливі компоненти особистості, як сприйняття та відношення до реальності, до проблем, до життя як такого, що несе в собі і позитивні і негативні аспекти. При цьому зміни у даних категоріях виявлялись наступні:

- а) у взаєностосунках з соціальною реальністю:

- розширення соціальних взаєностосунків за рахунок включення у поле особистісного сприйняття більшої кількості елементів соціальної реальності (наприклад: основний елемент соціальної реальності до експерименту – близькі люди, після експерименту – оточуючі люди);

- зміна сприйняття та відношення до соціальної реальності, розширення способів реагування на неї (наприклад: негативне відношення до соціальної реальності змінюється на позитивне; типова

реакція захисту від соціальної реальності змінюється на усвідомлення можливості різних способів реагування на неї);

- прийняття соціуму, поява довіри до оточуючих, переживання досвіду побудови людських стосунків, оснований на гуманістичних цінностях (прикладом є твердження типу "...тепер я змінилася, я зрозуміла, що навколо мене багато дуже гарних людей, яким я довіряю...", "...зрозуміла і усвідомила, наскільки приємно не самій проводити час, а дійсно знаходитись у зграйці таких же пташок...");

- переживання позитивного досвіду допомоги іншим, поява спрямованості на допомогу іншим, що є суттєвим компонентом професійної ідентичності (прикладом є твердження типу "Я та, яка хоче дарувати себе та приймати від інших їхні частинки...", "...весь мій капелюшок став біленьким, і він полетів до всіх тих квіточок, що знаходяться поряд, і мені стало легше...", "...я хочу бути корисною для інших...", "Я - Той, хто другу допоможе...");

б) у взаємостосунках з оточуючим світом:

- зміни у сприйнятті та відношенні до світу у бік більшої позитивності (наприклад, "важкі, сірі хмари, які тиснуть" змінюються на "мальовниче полотно");

- усвідомлення можливості впливу на оточуючий світ, що сприяє більшій автономності та відповідальності особистості (прикладом є твердження типу "...я маю свою мету, і ніякі життєві перешкоди не можуть завадити мені йти до неї...", "Я людина, яка може змінити дещо в цьому світі...");

- поява сприйняття світу як такого, в якому є перспективи (прикладом є твердження "Я багато чого можу досягти в житті...", "...попереду в мене життя, в якому я багато чого хочу зробити...");

- прийняття проблем як невід'ємної і корисної складової життя, що сприяє конструктивному прийняттю труднощів як

можливості отримати новий досвід та формує ідентичність, здатну до змінювання (прикладом є твердження типу "...труднощі минають та вирішуються при бажанні...", "...в житті є частина проблем, які необхідні, щоб людина думала і не стала лінивою та безтурботною...").

Дані, отримані в результаті проведеного експерименту, підлягали якісному та кількісному аналізу.

Як зазначалося вище, рівень сформованості складових професійної ідентичності визначався нами за допомогою методики діагностики соціально-психологічної адаптації К.Роджерса та Р.Даймонда, опис якої поданий нами у розділі 2.1. Результати попереднього обстеження контрольної та експериментальної груп виявили такі показники (табл. 3.1, 3.2):

Таблиця 3.1

Показники складових професійної ідентичності студентів контрольної групи (до експерименту)

Студенти	Адаптивність, %	Самоприйняття, %	Прийняття інших, %	Емоційний комфорт, %	Інтернальність, %	Домінантність, %	Ескапізм, абсол
К.Є.	68,2	61,6	78,3	59,5	73	53,6	17
В.І.	66,8	83,8	72,6	71	72,5	50	12
Ш.В.	68,2	78,6	70,5	65,1	69,6	55	17
Б.Л.	64,8	66,7	71,4	68,4	72,7	51,2	17
К.С.	60,4	67,2	68,3	60,5	60,5	46,5	22
Б.О.	72,9	77,3	87	72,2	72,5	53,6	14
П.Н.	59,6	51,7	67,2	58,7	64,7	51,4	15
Д.А.	62	68,6	80,5	50	59,7	52,6	11
С.Р.	59,6	61,7	69	58,1	63,4	52,4	18
К.Ш.	73,2	94,8	72,1	76,9	77,8	54,9	12
Ц.П.	61,6	63,5	54,5	56,6	73,5	62,2	17
К.П.	56,1	63,6	51	56,8	62,8	48,6	19
С.В.	51	50,7	50,2	43,8	61,2	36,8	17
С.Я.	60,9	71	65,7	59,2	64,9	60,4	20
П.І.	56,9	71	47	55,8	59,7	47,6	20
П.О.	60	59,9	59,5	64,4	61	41,2	14
Б.А.	70	87,5	62,7	70,6	69,8	51,3	14
Ф.О.	54,1	78,6	62,3	55,3	51,7	43,5	21
Р.М.	53,8	63,6	51	50,8	58,4	46,5	21

Продовження табл.3.1

Студен-ти	Адаптив-ність, %	Самоприй-няття, %	Прийнят-тя інших, %	Емоційний комфорт, %	Інтернал-ність, %	Домінан-тність, %	Еска-пізм, абсол
Л.К.	67,9	77,8	68,4	63,3	68,2	60,7	22
С.М.	68,1	80,5	74,7	65	72,5	44,4	13
К.Г.	62,8	80,2	69,3	60,9	64,1	53,8	17
П.М.	68,6	77,1	76,2	78,7	65,5	58,8	16
Г.Л.	52,8	62,3	62,7	42,1	43,7	46,4	15
Т.А.	63	77	63,3	73,7	58,3	57,9	11
Ш.Д.	45,5	37,5	49,8	45,5	53,7	53,3	17
Г.Л.	56,6	60,9	57	55	59,3	55,8	19
К.О.	65,5	67,9	62,2	73,3	66	57,1	19
М.О.	68,4	75,4	61,9	75	60	59,6	14

Таблиця 3.2

**Показники складових професійної ідентичності студентів
експериментальної групи (до експерименту)**

Студен-ти	Адаптив-ність, %	Самоприй-няття, %	Прийнят-тя інших, %	Емоційний комфорт, %	Інтернал-ність, %	Домінан-тність, %	Еска-пізм, абсол
В.А.	61,7	89,1	64,3	60,7	75,3	0	18
Н.В.	77,5	91,8	81	92,6	73,3	42,4	19
М.С.	68,6	88,3	72	55	64,8	47,4	9
И.Р.	65,7	96,5	61,5	52,4	61,3	62,2	18
Р.К.	67,9	90,3	68,2	54,5	60,8	55	17
И.О.	66	87,2	69,8	65	63,4	50	16
П.Н.	52,9	72,4	60,5	36,4	62,2	40	16
Х.А.	78,5	96,6	80,5	78,4	83,8	59	14
Ч.Р.	57,2	69,1	65,2	59,6	58,8	48,8	23
В.Т.	61,2	72,7	54,5	61,7	70,8	57,9	18
Л.М.	79,1	93,5	87,4	94,1	66,9	54,5	13
Н.Р.	56,4	73,3	55,8	53	59,7	54,5	16
А.Р.	59,6	74,6	66,1	58,8	60,8	42,8	17
С.Ж.	80,5	100	72,9	87,8	73,3	62,2	12
О.Т.	60	62	66,1	61,7	65,7	57,1	18
Н.И.	61	64,8	65,2	58,3	62,2	46,2	17
С.П.	60,9	61,2	57	61,9	71,4	61,9	13
М.Г.	71,1	73,4	67,7	70,5	76,4	55	10
Т.Б.	68,1	75	63	57,7	70,4	68,2	11

Продовження табл.3.2

Студен-ти	Адаптив-ність, %	Самоприй-няття, %	Прийнят-тя інших, %	Емоційний комфорт, %	Інтерналь-ність, %	Домінан-тність, %	Еска-пізм, абсол
Т.Г.	59,2	65,2	72,7	51,2	63,5	50,9	18
Ч.П.	53,7	57,2	49,2	60,8	69,2	60,4	26
С.Р.	54,6	57,7	57,1	57,1	61,5	42,3	18
Ю.К.	65,2	68,8	81,8	71	65,7	45,7	18
А.Е.	61,6	57,7	68,7	65,8	59,5	45,2	17
Т.М.	61,4	58,7	67,9	57,1	63,9	44,8	13
Н.С.	65,8	68,2	69,1	63,8	67,8	68,2	20
Л.Р.	69	68,9	76,9	67,4	62,9	55	13
Л.К.	57,9	65,7	71,4	65,9	56,1	45	13
Н.Т.	84	87,8	79,3	100	95,6	62,8	9

Наведені дані свідчать про те, що показники за всіма шкалами і в контрольній, і в експериментальній групах в цілому знаходяться в межах норми. Виключення становить вихід за межі норми за шкалою ескапізму (6 чоловік з показниками 20 балів і вище) в контрольній групі, та за шкалою домінантності (1 чоловік з показником 0%) і за шкалою ескапізму (3 чоловіки з показниками 20 балів і вище) у експериментальній групі. При цьому індивідуальні показники в контрольній групі коливаються в межах: за шкалою адаптивності – від 45,5% до 73,2%; за шкалою самоприйняття – від 37,5% до 94,8%; за шкалою прийняття інших – від 47% до 80,5%; за шкалою емоційного комфорту – від 42,1% до 78,7%; за шкалою інтернальності – від 43,7% до 77,8%; за шкалою домінантності – від 36,8% до 62,2%; за шкалою ескапізму – від 11 до 22 балів. В експериментальній групі індивідуальні відхилення становлять: за шкалою адаптивності – від 52,9% до 84%; за шкалою самоприйняття – від 57,2% до 100%; за шкалою прийняття інших – від 54,5% до 87,4%; за шкалою емоційного комфорту – від 36,4% до 100%; за шкалою інтернальності – від 56,1% до 95,6%; за шкалою домінантності – від 0% до 68,2%; за шкалою ескапізму – від 9 до 26 балів.

Для корекції нами було обрано саме ці якості, оскільки адаптивність, самоприйняття, прийняття інших, емоційний комфорт, інтернальність,

домінантність та ескапізм ми виділяємо в якості професійно значущих складових ідентичності практичного психолога, і однією з цілей професійної підготовки студентів-психологів у вищому навчальному закладі ми вважаємо їх формування та корекцію. Більш докладне обґрунтування даного положення наведено у розділі 2.1.

Далі зі студентами експериментальної групи ми проводили тренінг формування професійних новоутворень у формі інтенсивного спеціально організованого навчання протягом 5-7 днів. Зі студентами контрольної групи тренінг не проводився. Наступним етапом дослідження було повторне обстеження контрольної та експериментальної груп за допомогою методики діагностики соціально-психологічної адаптації К.Роджерса і Р.Даймонда.

Результати обстеження виявились наступними (табл. 3.3, 3.4):

Таблиця 3.3

Поканики складових професійної ідентичності студентів контрольної групи (після експерименту)

Студенти	Адаптивність, %	Самоприйняття, %	Прийняття інших, %	Емоційний комфорт, %	Інтернальність, %	Домінантність, %	Ескапізм, абсол
К.Є.	56,4	53,3	67,9	50	63,7	48	20
В.І.	60	73,9	63	56,8	62,6	41,8	14
Ш.В.	62,7	87,5	57,3	48,5	60,3	54	18
Б.Л.	58	68,2	61,8	64,1	66,4	40,9	19
К.С.	80,4	87,3	78,3	86,8	84,5	74,3	10
Б.О.	62,8	74,2	72,9	66,7	62,5	46,2	22
П.Н.	52,5	46,5	65,9	48,9	61,3	47,6	19
Д.А.	71,7	77,5	84,2	54,7	68,2	60	13
С.Р.	63,8	64,4	69,8	78,6	60,9	51,2	17
К.Ш.	73,2	94,7	80,5	86,7	82,6	55,6	14
Ц.П.	65,8	59,6	58,6	62,2	73,1	68,2	17
К.П.	57,9	58,1	61,9	55,5	57,7	45,2	17
С.В.	53	50,6	66,7	44,4	64,7	37,8	17
С.Я.	55,9	64,7	64,3	55,3	63,1	60	18
П.І.	55,6	65,2	49,6	51	57,5	45	16
П.О.	56,7	66,3	67	51,2	59,8	50	20
Б.А.	69,3	82,9	68,4	68,8	66	48,3	14
Ф.О.	58	74,2	64,3	54,3	49,2	60,5	18
Р.М.	49,5	62,5	53,2	56,3	62,8	48,5	19

Продовження табл.3.3

Студен-ти	Адаптив-ність, %	Самоприй-няття, %	Прийнят-тя інших, %	Емоційний комфорт, %	Інтерналь-ність, %	Домінан-тність, %	Еска-пізм, абсол
Л.К.	62,5	71,8	74,1	72,5	65,2	57,7	16
С.М.	67,4	68,6	74,7	66,7	71	47,3	13
К.Г.	62,3	76,5	82,3	50	61	56,6	16
П.М.	68,3	76,1	67,7	71,7	65,6	57,1	17
Г.Л.	47,2	53	56,7	44,2	52,9	44,4	17
Т.А.	66,7	68	70,6	68,4	62,2	53,3	12
Ш.Д.	46,8	42,3	55,8	37,2	57,1	54,5	16
Г.Л.	61,4	63,2	62,3	58,7	67,1	55,8	14
К.О.	59,4	62,5	68,4	54,5	63,5	61,5	21
М.О.	68,4	75,4	61,9	75	60	57,6	14

Таблиця 3.4

**Показники складових професійної ідентичності студентів
експериментальної групи (після експерименту)**

Студен-ти	Адаптив-ність, %	Самоприй-няття, %	Прийнят-тя інших, %	Емоційний комфорт, %	Інтерналь-ність, %	Домінан-тність, %	Еска-пізм, абсол
В.А.	71	88,7	83,3	58,3	67,7	50	14
Н.В.	71,7	90,6	79,8	78,9	66,3	60,9	20
М.С.	75,8	91	75,6	93	71,3	50	17
И.Р.	74,1	88,4	76,6	82,9	72,6	54,2	16
Р.К.	76,2	87,5	73,9	100	66,5	43,2	18
И.О.	73,5	89,7	72,8	73,3	71,4	43,2	14
П.Н.	65,2	74,3	76,7	58,1	71,6	36,8	13
Х.А.	80,2	100	86,5	82,4	82,5	46,5	15
Ч.Р.	63,3	78,9	66,4	63	55,8	57,7	21
В.Т.	82,2	94,7	93,7	92,1	68,2	64,5	14
Л.М.	85,2	90,3	80	94,1	67,7	61,1	16
Н.Р.	77,7	87,3	70,5	88,5	76,9	68,2	11
А.Р.	68,4	79	62,9	70,7	80,1	55,8	15
С.Ж.	78,8	94	66,6	88,2	77,5	61	11
О.Т.	66	62	75,7	73,8	69,9	52,6	14
Н.И.	60,8	63,9	64,3	52,9	63,2	51	19
С.П.	67,5	66,5	65,3	68,4	81,4	68,3	10
М.Г.	72,8	84,6	67,3	71	76,9	54	8
Т.Б.	67,5	73,9	69,2	56,8	74,4	65,2	10
Т.Г.	60,7	60,7	65,9	58,3	65,5	55,3	15

Продовження табл.3.4

Студен-ти	Адаптив-ність, %	Самоприй-няття, %	Прийнят-тя інших, %	Емоційний комфорт, %	Інтернал-ність, %	Домінан-тність, %	Еска-пізм, абсол
Ч.П.	57	55	51,2	71,7	65,2	55,7	19
С.Р.	57,8	56	62,4	54,3	61,2	42,5	19
Ю.К.	64,8	73,9	75	68,5	65,5	47,3	12
А.Е.	67,9	63,3	72,9	82,9	60,5	37,5	19
Т.М.	64,6	65,2	67,5	56,8	65,9	46,5	7
Н.С.	74	81,6	67,2	65,9	78,9	68	12
Л.Р.	70,7	76,8	77	73,3	75	57,1	16
Л.К.	59,4	74,6	75,9	62,2	54,8	51,3	16
Н.Т.	78,2	86,6	75	85,7	83,8	54,5	10

Наведені дані свідчать про те, що показники за всіма шкалами і в експериментальній і в контрольній групах в цілому залишились в межах норми. Порівняно з даними першого етапу дослідження, в контрольній групі зменшилась кількість чоловік, показники яких за шкалою ескапізму виходять за межі норми (4 чоловіки з показниками 20 балів і вище). В експериментальній групі вирівнявся вихід за межі норми за шкалою домінантності, а за шкалою ескапізму залишилось 2 чоловіки з показниками 20 балів і вище; при цьому їхні індивідуальні показники зазнали змін у бік зменшення. В цілому індивідуальні показники в контрольній групі коливаються в межах: за шкалою адаптивності – від 46,8% до 80,4%; за шкалою самоприйняття – від 42,3% до 94,7%; за шкалою прийняття інших – від 53,2% до 84,2%; за шкалою емоційного комфорту – від 37,2% до 86,8%; за шкалою інтернальності – від 49,2% до 84,5%; за шкалою домінантності – від 37,8% до 74,3%; за шкалою ескапізму – від 10 до 22 балів. В експериментальній групі індивідуальні відхилення становлять: за шкалою адаптивності – від 57% до 85,2%; за шкалою самоприйняття – від 55% до 100%; за шкалою прийняття інших – від 51,2% до 93,7%; за шкалою емоційного комфорту – від 52,9% до 100%; за шкалою інтернальності – від 54,8% до 83,8%; за шкалою домінантності – від 37,5% до 68,3%; за шкалою ескапізму – від 7 до 21 балів.

Порівняльний аналіз даних коливання індивідуальних показників в контрольній групі на першому і другому етапах дослідження свідчить про те, що незначно зросли верхня та нижня межі відхилень індивідуальних показників за шкалою адаптивності, самоприйняття, прийняття інших, інтернальності та домінантності. Знизилась нижня межа та незначно зросла верхня межа за шкалою емоційного комфорту, незначно знизилась нижня межа за шкалою ескапізму. Незначність отриманих змін свідчить про відсутність суттєвої динаміки у розвитку вищеперерахованих характеристик у студентів контрольної групи.

Порівняльний аналіз даних коливання індивідуальних показників у експериментальній групі на першому і другому етапах дослідження свідчить про те, що зросли верхня та нижня межі відхилень індивідуальних показників за шкалою адаптивності; незначно знизилась нижня та зросла верхня межа за шкалами самоприйняття, прийняття інших; значно зросла нижня межа та залишилась практично без змін верхня межа за шкалами емоційного комфорту та домінантності; знизилась нижня та верхня межа за шкалою інтернальності та ескапізму. Отримані дані свідчать, перш за все, що у рівні розвитку вищеперерахованих характеристик у експериментальній групі відбулись певні зміни, які полягають у зростанні показників адаптивності, самоприйняття, прийняття інших та емоційного комфорту, вирівнюванні показників інтернальності та домінантності та зменшенні показників ескапізму.

Порівняльна характеристика отриманих в результаті проведеної роботи показників за окремими шкалами студентів контрольної та експериментальної груп представлена у Додатку Д (табл. Д.1 – Д.7).

Аналіз отриманих даних ґрунтувався на основі означеного вище положення представників різних напрямків індивідуальної та групової психокорекції [131,138,148,164,179,180] про неможливість виділення в результаті проведеної роботи загальних для всіх новоутворень. Новоутворення при груповій формі психокорекції формуються за компенсаторним типом, тобто кожен учасник свідомо чи неусвідомлено змінює ті якості своєї

особистості, зміна яких на даному етапі його життєдіяльності є найбільш значущою та актуальною. Відповідно, ми провели якісний аналіз змін, що відбулися та відповідних новоутворень у контрольній та експериментальній групах досліджуваних. В результаті в експериментальній групі нами було виділено 7 груп студентів, які досягли певних змін за кожною окремою шкалою: 1) група, в якій підвищився показник адаптивності; 2) група, в якій підвищився показник самоприйняття; 3) група, в якій підвищився показник прийняття інших; 4) група, в якій підвищився показник емоційного комфорту; 5) група, в якій підвищився показник інтернальності; 6) в наступній групі нами було виділено дві підгрупи: а) підгрупа, в якій підвищився показник домінантності та б) підгрупа, в якій знизився показник домінантності; 7) група, в якій знизився показник ескапізму. Виділення у шостій групі двох підгруп пов'язано з наведеним нами вище положенням про те, що для успішної професійної діяльності показник домінантності у практичного психолога повинен знаходитись в межах середнього рівня. Такий рівень домінантності забезпечує побудову рівноправних відносин з клієнтом і сприяє професійно грамотному розподіленню відповідальності за процес психологічної допомоги. Тому зміни після проведеної групової роботи за шкалою домінантності тяжіють до середнього її рівня, що відбувається шляхом зростання або зменшення вихідних показників учасників групи. Дані виділених підгруп за кожною окремою шкалою для експериментальної групи досліджуваних наведені у Додатку Ж (табл. Ж.1-Ж.7). Відповідно на наявність аналогічних підгруп в своєму складі була досліджена і контрольна група студентів.

Аналіз отриманих даних свідчить про те, що за шкалою адаптивності в контрольній групі спостерігається переважно зниження показників. Зростання показників спостерігається у 10 чоловік, що становить 34,5% від загальної кількості досліджуваних в контрольній групі. Середня величина даної шкали до експерименту становила 56,9%, після експерименту – 62,5%, тобто різниця між двома середніми показниками становить 5,6%. При цьому індивідуальні показники різниці між даними попереднього та повторного обстеження

коливаються в межах від 1,3% до 20%. Отримані вибірккові середні величини, що належать двом сукупностям даних (попереднього та повторного обстеження), підлягали перевірці на статистичну достовірність сформованих змін за t-критерієм Ст'юдента. Результати перевірки показали, що порівнювані середні величини статистично достовірно не відрізняються одна від одної, що дозволяє зробити висновок про відсутність суттєвих змін за даною шкалою в контрольній групі досліджуваних.

За шкалою самоприйняття в контрольній групі спостерігається переважно зниження показників. Зростання показників спостерігається у 8 чоловік, що становить 27,6% від загальної кількості досліджуваних в контрольній групі. Середня величина даної шкали до експерименту становила 62,6%, після експерименту – 69,6%, тобто різниця між двома середніми показниками становить 7%. При цьому індивідуальні показники різниці між даними попереднього та повторного обстеження коливаються в межах від 1,5% до 20%. Отримані вибірккові середні величини, що належать двом сукупностям даних, підлягали перевірці на статистичну достовірність сформованих змін за t-критерієм Ст'юдента. Результати перевірки показали, що порівнювані середні величини статистично достовірно не відрізняються одна від одної, що дозволяє зробити висновок про відсутність суттєвих змін за даною шкалою в контрольній групі досліджуваних.

За шкалою прийняття інших в контрольній групі спостерігається як зростання, так і зниження показників. Зростання показників спостерігається у 18 чоловік, що становить 62% від загальної кількості досліджуваних в контрольній групі. Середня величина даної шкали до експерименту становила 61%, після експерименту – 67,5%, тобто різниця між двома середніми показниками становить 6,5%. При цьому індивідуальні показники різниці між даними попереднього та повторного обстеження коливаються в межах від 0,8% до 16,5%. Отримані вибірккові середні величини, що належать двом сукупностям даних, підлягали перевірці на статистичну достовірність сформованих змін за t-критерієм Ст'юдента. Результати перевірки показали, що

порівнювані середні величини статистично достовірно відрізняються з вірогідністю допустимої помилки 0,05, що дозволяє стверджувати про наявність суттєвих змін за даною шкалою у контрольній групі досліджуваних.

За шкалою емоційного комфорту в контрольній групі спостерігається переважно зниження показників. Зростання показників спостерігається у 11 чоловік, що становить 37,9% від загальної кількості досліджуваних в контрольній групі. Середня величина даної шкали до експерименту становила 56,6%, після експерименту – 64,7%, тобто різниця між двома середніми показниками становить 8,1%. При цьому індивідуальні показники різниці між даними попереднього та повторного обстеження коливаються в межах від 0,6% до 26,3%. Отримані вибіркові середні величини, що належать двом сукупностям даних, підлягали перевірці на статистичну достовірність сформованих змін за t-критерієм Ст'юдента. Результати перевірки показали, що порівнювані середні величини статистично достовірно не відрізняються одна від одної, що дозволяє зробити висновок про відсутність суттєвих змін за даною шкалою в контрольній групі досліджуваних.

За шкалою інтернальності в контрольній групі спостерігається переважно зниження показників. Зростання показників спостерігається у 10 чоловік, що становить 34,5% від загальної кількості досліджуваних в контрольній групі. Середня величина даної шкали до експерименту становила 59,3%, після експерименту – 66,8%, тобто різниця між двома середніми показниками становить 7,5%. При цьому індивідуальні показники різниці між даними попереднього та повторного обстеження коливаються в межах від 0,6% до 26,3%. Отримані вибіркові середні величини, що належать двом сукупностям даних, підлягали перевірці на статистичну достовірність сформованих змін за t-критерієм Ст'юдента. Результати перевірки показали, що порівнювані середні величини статистично достовірно не відрізняються одна від одної, що дозволяє зробити висновок про відсутність суттєвих змін за даною шкалою в контрольній групі досліджуваних.

Як зазначалось вище, у зв'язку з бажаністю для практичного психолога середнього рівня домінантності, досліджувані за цією шкалою були поділені на дві підгрупи: а) підгрупа, в якій зросли показники домінантності, та б) підгрупа, в якій показники домінантності знизились. Кількість студентів, у яких підвищились показники домінантності, в контрольній групі становить 12 чоловік, що є 41,4% від загальної кількості досліджуваних в експериментальній групі. Середня величина даної шкали до експерименту становила 49,4%, після експерименту – 56,2%, тобто різниця між двома середніми показниками становить 6,8%. При цьому індивідуальні показники різниці між даними попереднього та повторного обстеження коливаються в межах від 0,7% до 27,8%. Отримані вибіркові середні величини, що належать двом сукупностям даних, підлягали перевірці на статистичну достовірність сформованих змін за t-критерієм Ст'юдента. Результати перевірки показали, що порівнювані середні величини статистично достовірно не відрізняються, що дозволяє зробити висновок про відсутність змін за даною шкалою в контрольній групі досліджуваних.

Зниження показників домінантності спостерігається у 14 чоловік, що становить 48,3% від загальної кількості досліджуваних в контрольній групі. Середня величина даної шкали до експерименту становила 52,7%, після експерименту – 48,6%, тобто різниця між двома середніми показниками становить 4,1%. При цьому індивідуальні показники різниці між даними попереднього та повторного обстеження коливаються в межах від 1,2% до 10,3%. Отримані вибіркові середні величини, що належать двом сукупностям даних, підлягали перевірці на статистичну достовірність сформованих змін за t-критерієм Ст'юдента. Результати перевірки показали, що порівнювані середні величини статистично достовірно відрізняються з вірогідністю допустимої помилки 0,05, що дозволяє зробити висновок про наявність змін за даною шкалою в контрольній групі.

За шкалою ескапізму в контрольній групі спостерігається переважно зростання показників. Оскільки, як зазначалось вище, бажаними для

ефективного професійного становлення психолога-практика є зміни у бік зниження за даною шкалою, ми виділили підгрупу досліджуваних із зниженням ескапізму. Кількість досліджуваних у даній підгрупі становить 10 чоловік, що становить 34,5% від загальної кількості досліджуваних в контрольній групі. Середня величина даної шкали до експерименту становила 19,7 бала, після експерименту – 16,9 бала, тобто різниця між двома середніми показниками становить 2,8 бала. При цьому індивідуальні показники різниці між даними попереднього та повторного обстеження коливаються в межах від 1 до 6 балів. Отримані вибіркові середні величини, що належать двом сукупностям даних підлягали перевірці на статистичну достовірність сформованих змін за *t*-критерієм Ст'юдента. Результати перевірки показали, що порівнювані середні величини статистично достовірно відрізняються з вірогідністю допустимої помилки 0,01.

Таким чином, аналізуючи дані контрольної групи досліджуваних, можна зробити висновок про відсутність суттєвих змін за шкалами адаптивності, самоприйняття, емоційного комфорту та інтернальності. За шкалою домінантності спостерігається відсутність суттєвих змін відносно зростання показників та наявність суттєвих змін відносно зниження показників домінантності. Оскільки професійно значущим новоутворенням для майбутніх практичних психологів є збалансування показників домінантності, то одnobічна зміна у бік зниження показників за даною шкалою не розглядається нами в якості позитивного результату, а є скоріше результатом хаотичного впливу різноманітних факторів. За шкалами прийняття інших та ескапізму в контрольній групі спостерігаються суттєві зміни показників у бік зростання. Зважаючи на відсутність в період експерименту форм навчання, спеціально спрямованих на формування даних новоутворень, ми вважаємо зміни за вказаними шкалами результатом хаотичних ситуативних впливів. Оскільки досліджувані в контрольній групі належали до однієї академічної групи, ми припускаємо, що виявлені зміни можуть бути наслідком певних внутрішньо або зовнішньогрупових процесів.

Дані, отримані в експериментальній групі, свідчать, що за шкалою адаптивності після проведення тренінгу в даній групі спостерігається підвищення показників у 23 чоловік, що становить 79,3% від загальної кількості досліджуваних в експериментальній групі. Середня величина даної шкали до експерименту становила 63%, після експерименту – 70%, тобто різниця між двома середніми показниками становить 7%. При цьому індивідуальні показники різниці між доекспериментальними та післяекспериментальними даними коливаються в межах від 1,5% до 21,3%. Отримані вибіркові середні величини, що належать двом сукупностям даних (до експерименту та після експерименту), підлягали перевірці на статистичну достовірність сформованих змін за t-критерієм Ст'юдента. Результати перевірки підтвердили, що порівнювані середні величини статистично достовірно відрізняються з вірогідністю допустимої помилки 0,05.

За шкалою самоприйняття після проведення тренінгу в експериментальній групі спостерігається підвищення показників у 16 чоловік, що становить 55,2% від загальної кількості досліджуваних в експериментальній групі. Середня величина даної шкали до експерименту становила 72,3%, після експерименту – 80%, тобто різниця між двома середніми показниками становить 7,7%. При цьому індивідуальні показники різниці між доекспериментальними та післяекспериментальними даними коливаються в межах від 1,9% до 22%. Отримані вибіркові середні величини, що належать двом сукупностям даних (до експерименту та після експерименту), підлягали перевірці на статистичну достовірність сформованих змін за t-критерієм Ст'юдента. Результати перевірки підтвердили статистично достовірну відмінність з вірогідністю допустимої помилки 0,05.

За шкалою прийняття інших в експериментальній групі спостерігається підвищення показників у 18 чоловік, що становить 62% від загальної кількості досліджуваних в експериментальній групі. Середня величина даної шкали до експерименту становила 64,5%, після експерименту – 73,6%, тобто різниця між двома середніми показниками становить 9,1%. При цьому індивідуальні

показники різниці між доекспериментальними та післяекспериментальними даними коливаються в межах від 0,1% до 39,2%. Отримані вибіркові середні величини, що належать двом сукупностям даних (до експерименту та після експерименту) підлягали перевірці на статистичну достовірність сформованих змін за t-критерієм Ст'юдента. Результати перевірки підтвердили, що порівнювані середні величини статистично достовірно відрізняються з вірогідністю допустимої помилки 0,01.

За шкалою емоційного комфорту підвищились показники у 19 чоловік, що становить 65,5% від загальної кількості досліджуваних в експериментальній групі. Середня величина даної шкали до експерименту становила 61,3%, після експерименту – 76,7%, тобто різниця між двома середніми показниками становить 15,4%. Індивідуальні показники різниці між доекспериментальними та післяекспериментальними даними коливаються в межах від 0,4% до 45,5%. Отримані вибіркові середні величини, що належать двом сукупностям даних (до експерименту та після експерименту), підлягали перевірці на статистичну достовірність сформованих змін за t-критерієм Ст'юдента. Результати перевірки підтвердили, що порівнювані середні величини статистично достовірно відрізняються з вірогідністю допустимої помилки 0,001.

За шкалою інтернальності підвищення показників спостерігається у 19 чоловік, що становить 65,5% від загальної кількості досліджуваних в експериментальній групі. Середня величина даної шкали до експерименту становила 65,1%, після експерименту – 71,9%, тобто різниця між двома середніми показниками становить 6,8%. Індивідуальні показники різниці між доекспериментальними та післяекспериментальними даними коливаються в межах від 0,5% до 19,3%. Отримані вибіркові середні величини, що належать двом сукупностям даних (до експерименту та після експерименту), підлягали перевірці на статистичну достовірність сформованих змін за t-критерієм Ст'юдента. Результати перевірки підтвердили, що порівнювані середні величини статистично достовірно відрізняються з вірогідністю допустимої помилки 0,001.

Аналіз отриманих даних за шкалою домінантності проводився, як і в контрольній групі, через виділення двох підгруп: а) підгрупа, в якій зросли показники домінантності, та б) підгрупа, в якій показники домінантності знизились. Кількість студентів з підвищенням показників домінантності становить 16 чоловік, що є 55,2% від загальної кількості досліджуваних в експериментальній групі. Середня величина даної шкали до експерименту становила 46,3%, після експерименту – 55,5%, тобто різниця між двома середніми показниками становить 9,2%. При цьому індивідуальні показники різниці між доекспериментальними та післяекспериментальними даними коливаються в межах від 0,2% до 50%. Отримані вибіркові середні величини, що належать двом сукупностям даних (до експерименту та після експерименту), підлягали перевірці на статистичну достовірність сформованих змін за t-критерієм Ст'юдента. Результати перевірки підтвердили, що порівнювані середні величини статистично достовірно відрізняються з вірогідністю допустимої помилки 0,05.

Перевіряючи на статистичну достовірність показники сформованих змін за t-критерієм Ст'юдента у підгрупі зі зниженням показників домінантності, ми виявили, що статистично достовірними можемо вважати вибіркові середні величини, в яких нижня межа різниці індивідуальних показників (доекспериментальних та післяекспериментальних) становить не менше 4,5%. В результаті ми отримали вибірку загальною кількістю 8 чоловік, що становить 27,6% від загальної кількості досліджуваних в експериментальній групі. Середня величина даної шкали до експерименту становила 56,5%, після експерименту – 48,4%, тобто різниця між двома середніми показниками становить 8,1%. При цьому індивідуальні показники різниці між доекспериментальними та післяекспериментальними даними коливаються в межах від 4,5% до 12,5%. Отримані вибіркові середні величини, що належать двом сукупностям даних (до експерименту та після експерименту), підлягали перевірці на статистичну достовірність сформованих змін за t-критерієм Ст'юдента. Результати перевірки підтвердили, що порівнювані середні

величини статистично достовірно відрізняються з вірогідністю допустимої помилки 0,05.

Як було зазначено нами, за шкалою ескапізму бажаними є зміни показників у бік зниження. Після проведення тренінгу в експериментальній групі спостерігається зниження показників у 18 чоловік, що становить 62% від загальної кількості досліджуваних в експериментальній групі. Середня величина даної шкали до експерименту становила 18,3 бала, після експерименту – 12,6 бала, тобто різниця між двома середніми показниками становить 5,7 балів. При цьому індивідуальні показники різниці між доекспериментальними та післяекспериментальними даними коливаються в межах від 1 до 8 балів. Отримані вибірккові середні величини, що належать двом сукупностям даних (до експерименту та після експерименту), підлягали перевірці на статистичну достовірність сформованих змін за t-критерієм Ст'юдента. Результати перевірки підтвердили статистично достовірну відмінність з вірогідністю допустимої помилки 0,001.

Порівняльні дані контрольної та експериментальної групи з приводу цих змін представлені у табл. 3.5.

Таблиця 3.5

**Порівняльні дані змін показників складових професійної ідентичності
у студентів контрольної та експериментальної груп**

Характер змін за шкалами	Експериментальна група		Контрольна група	
	абсол.	%	абсол.	%
Зростання адаптивності	23	79,3	10	34,5
Зростання самоприйняття	16	55,2	9	31
Зростання прийняття інших	18	62	18	62

Продовження табл.3.5

Характер змін за шкалами	Експериментальна група		Контрольна група	
	абсол.	%	абсол.	%
Зростання емоційного комфорту	19	65,5	11	37,9
Зростання інтернальності	19	65,5	9	31
Зростання домінантності	16	55,2	12	41,4
Зниження домінантності	8	27,6	14	48,3
Зниження ескапізму	18	62	12	41,4

Слід звернути увагу на умовність виділення даних груп досліджуваних. Зважаючи на компенсаторний характер формування вищезначених новоутворень, кількість виділених нами складових ідентичності, що зазнали зміни в результаті проведеної роботи у кожного окремого індивіда, коливалась залежно від індивідуальних особливостей досліджуваних. Це дало змогу виділити в експериментальній і контрольній групах досліджуваних залежно від кількості змінених складових ідентичності, такі підгрупи,:

- 1) група, в якій студенти зазнали зміни ідентичності за однією складовою (5 чоловік в контрольній групі, що складає 17,2% від загальної кількості досліджуваних в цій групі, та 2 чоловіки в експериментальній групі, що складає 6,9%);
- 2) група, в якій студенти зазнали зміни ідентичності за двома складовими (4 чоловіки в контрольній групі, що складає 13,5%, та 1 чоловік в експериментальній групі, що складає 3,4%);
- 3) група, в якій студенти зазнали зміни ідентичності за трьома складовими (3 чоловіки в контрольній групі, що складає 10,3%, та 5

чоловік в експериментальній групі, що складає 17,2%); 4) група, в якій студенти зазнали зміни ідентичності за чотирма складовими (6 чоловік в контрольній групі, що складає 20,7%, та 2 чоловіки в експериментальній групі, що складає 6,9%); 5) група, в якій студенти зазнали зміни ідентичності за п'ятьма складовими (2 чоловіки в контрольній групі, що складає 6,9%, та 7 чоловік в експериментальній групі, що складає 24,1%); 6) група, в якій студенти зазнали зміни ідентичності за шістьма складовими (4 чоловіки в контрольній групі, що складає 13,5%, та 9 чоловік в експериментальній групі, що складає 31%); 7) група, в якій студенти зазнали зміни ідентичності за всіма складовими (1 чоловік в контрольній групі, що складає 3,4%, та 3 чоловіки в експериментальній групі, що складає 10,3%). Як свідчать отримані дані в контрольній групі кількість студентів по виділених підгрупах розподілилась майже рівномірно, особливо це стосується підгруп, де зміни було досягнуто за однією, двома, чотирма та шістьма складовими. В той же час 4 чоловіки, що становить 13,5% від загальної кількості досліджуваних в цій групі, не досягли змін за жодною з виділених складових. В експериментальній групі більшість студентів (19 чоловік, що складає 65,5%) зазнали змін за переважною більшістю складових (п'ять, шість та сім). При цьому в даній групі відсутні особи, які не досягли змін за жодною з виділених складових ідентичності. Порівняльні дані наводяться у табл. 3.6.

Таблиця 3.6

Порівняльні дані за кількістю складових професійної ідентичності, в яких було досягнуто змін студентами контрольної та експериментальної групи

Кількість складових, за якими було досягнуто змін	Кількість студентів, що досягли змін	
	експериментальна група	контрольна група
Одна	2	5
Дві	1	4
Три	5	3
Чотири	2	6

Продовження табл.3.6

Кількість складових, за якими було досягнуто змін	Кількість студентів, що досягли змін	
	експериментальна група	контрольна група
П'ять	7	2
Шість	9	4
Сім	3	1

Слід зазначити, що і в контрольній, і в експериментальній групах у частини досліджуваних спостерігається зниження показників за шкалами адаптивності, самоприйняття, прийняття інших, емоційного комфорту та інтернальності, і зростання показників за шкалою ескапізму. Порівняльні дані контрольної та експериментальної груп з приводу цих змін представлені у табл. 3.7.

Таблиця 3.7.

Порівняльні дані негативних змін, що відбулися в ідентичності студентів контрольної та експериментальної груп

Характер змін за шкалами	Експериментальна група		Контрольна група	
	абсол.	%	абсол.	%
Зниження адаптивності	6	20,7	18	62
Зниження самоприйняття	12	41,4	21	72,4
Зниження прийняття інших	11	37,9	10	34,5
Зниження емоційного комфорту	9	31	18	62

Продовження табл.3.7

Характер змін за шкалами	Експериментальна група		Контрольна група	
	абсол.	%	абсол.	%
Зниження інтернальності	10	34,5	19	65,5
Зростання ескапізму	11	37,9	15	51,7

Отримані дані свідчать про те, що кількість досліджуваних, у яких виявлені негативні зміни (зниження показників адаптивності, самоприйняття, прийняття інших, емоційного комфорту, інтернальності та зростання показників ескапізму) є переважно більшою у контрольній групі, ніж у експериментальній.

Причину негативних змін у невеликій кількості досліджуваних в експериментальній групі ми, спираючись на концепції відомих представників практичної психології [131,138,164,179,180], вбачаємо у відмінностях індивідуальної динаміки процесу особистісного змінювання у учасників групової роботи. Однією із стадій цього процесу є реальне зіткнення з існуючими проблемами, які раніше свідомо чи неусвідомлено не помічались. Досить часто першою реакцією на такий процес є бажання запобігти визнання існуючих проблем, що є захисною реакцією психіки на виниклу ситуацію. В першу чергу даний процес виражається у підвищенні ескапізму, зниженні емоційної комфортності, самоприйняття, прийняття інших. Так завдяки дії механізму зворотного зв'язку, особистість під час групової роботи отримує нову інформацію про себе, яка досить часто не відповідає уявленням індивіда про власне "Я". Як наслідок, починають діяти захисні механізми, що виражається або у запереченні отриманої інформації, або у різкому зниженні самооцінки, і ведуть до зниження рівня самоприйняття та прийняття інших. Така реакція є природною і свідчить про певну внутрішню роботу людини на

шляху до особистісної зміни. Ми вважаємо, що частина студентів на час повторного психодіагностичного обстеження знаходилась саме на цій стадії процесу змінення. Це теж є позитивним результатом проведеної роботи, оскільки за мету тренінгу ми ставили не лише формування учасниками групи професійно значущих новоутворень, а і стимулювання їх до подальшої внутрішньої роботи на шляху до особистісного та професійного зростання. Це підтверджують і відгуки учасників щодо роботи в тренінговій групі:

“Я замислилась... Можливо, мені треба серйозно попрацювати над собою...” (Юля К.).

“Я розумію, що мені треба змінитись, що так далі не можна жити. Але я тепер знаю, що мені заважає – це звичка. Вона гальмує бажання щось змінити: а раптом буде гірше? Це страх розвалити старий фундамент, на якому вже пригрілась і звикла...” (Наташа Т.).

“Всі свої проблеми я ховала, намагалась не помічати, вважала, що так краще. Я і не знала, що в мене стільки проблем! Трохи тяжко і сумно... Але тепер я знаю, що мені заважає, і є бажання боротись!...” (Оля В.)

Порівнюючи отримані дані контрольної та експериментальної груп за методикою діагностики соціально-психологічної адаптації К.Роджерса та Р.Даймонда, можна зробити наступні висновки:

1. В контрольній групі досліджуваних не виявлено суттєвих змін за шкалами адаптивності, самоприйняття, емоційного комфорту та інтернальності; зважаючи на односторонність змін за шкалою доміантності (зміни лише у бік зниження показників за даною шкалою, що не сприяє збалансуванню даної якості у майбутніх практичних психологів), отримані зміни ми не можемо вважати значущими для професійного становлення студентів-психологів; суттєвість змін за шкалами прийняття інших та ескапізму носить, на нашу думку, ситуативний хаотичний характер, оскільки не підтверджується змінами в інших складових ідентичності. В той же час в експериментальній групі досліджуваних після проведеної роботи

виявлено суттєві зміни за всіма шкалами, що свідчить про ефективність проведеної роботи з точки зору поставленої мети – формування професійнозначущих новоутворень у майбутніх психологів.

2. Розподіляючи досліджуваних на підгрупи, залежно від кількості змінених складових ідентичності, ми виявили, що в експериментальній групі більша частина досліджуваних (65,5%) належать до підгруп зі змінами за переважною більшістю характеристик (п'ять, шість та сім характеристик); в той же час в контрольній групі кількість досліджуваних по підгрупах розподілилась рівномірно. Це свідчить про те, що в експериментальній групі виявлені зміни є більш комплексними, тобто такими, що впливають на всю систему “Я” особистості, в той час як у контрольній групі зміни є поодинокими та хаотичними, в яких не прослідковується тенденція до цілісної зміни образу “Я”. При цьому слід зазначити, що розподіл студентів контрольної групи по даних підгрупах здійснювався нами на основі як суттєвих, так і несуттєвих змін в складових ідентичності, в той час як в експериментальній групі за основу розподілу бралися лише суттєві зміни (суттєвість та несуттєвість змін перевірялась на достовірність за допомогою t-критерія Ст'юдента). Це ще раз підтверджує цілеспрямованість, суттєвість та значущість змін в експериментальній групі досліджуваних, та випадковість і некерованість їх у контрольній групі.
3. Наявність негативних змін (зниження показників адаптивності, самоприйняття, прийняття інших, емоційного комфорту, інтернальності та зростання показників ескапізму) у досліджуваних контрольної групи є суттєво більшою, ніж у досліджуваних експериментальної групи. Це свідчить про ефективність проведеної в експериментальній групі роботи з точки зору вирішення проблеми

формування таких професійно значущих складових ідентичності майбутніх психологів, як високі адаптивність, самоприйняття, прийняття інших, емоційний комфорт, інтернальності та низький ескапізм. В той же час в контрольній групі спостерігається не лише невирішеність, а й посилення даної проблематики.

З метою виявлення особливостей самоідентифікації майбутніх практичних психологів було проведене емпіричне дослідження установок особистості на себе за допомогою методики “Self-attitudes test” М.Куна та Т.Макпартленда [191].

Для аналізу відповіді поділялись на дві категорії, об’єктивну та суб’єктивну, що базується на теоретичних уявленнях про “особистісне я”, як про деяку інтериоризацію індивідуальної позиції в соціальній системі. До того ж, можна вести мову про те, що порядок відповідей є відображенням моделі “Я-концепції” [145]. Близькі до даного положення й ідеї П. Феруччі, представника психосинтетичної школи практичної психології, про те, що послідовність відповідей на питання “Хто я?” дають уявлення про структуру “Я”-образу людини, виносячи на перший план найбільш усвідомлені, відомі та використовувані особистістю характеристики “Я”-образу, і поступово переходячи до менш знаних та усвідомлюваних [11].

Нами було внесено деякі корективи та доповнення в аналіз даної методики, в основу яких покладені ідеї використання проєктивних методів до аналізу тексту [24]. Розглядаючи висловлювання студентів в якості проєктивного матеріалу, ми, окрім запропонованої М.Куном та Т.Макпартлендом категорії виділення співвідношення об’єктивних (“студент”, “дочка”, “подруга” та ін.) та суб’єктивних (“життєрадісна”, “лицемір”, “співчутлива” та ін.) характеристик, ввели категорію виділення співвідношення позитивно та негативно забарвлених характеристик “Я”. Прикладом позитивно забарвлених характеристик можуть бути: “веселий”, “спокійний”, “щасливий”, “гарний”, “оптиміст” та ін. До негативних характеристик можна віднести варіанти: “сумний”, “печаль”, “маю комплекси”, “незадоволений собою” та ін.

Порівняльні дані для контрольної та експериментальної груп першого і другого етапів дослідження представлені у табл. 3.8, 3.9.

Таблиця 3.8

**Результати дослідження особливостей самоідентифікації студентів
контрольної групи**

Сту- ден- ти	Об'єктивність характеристик, %				Позитивність характеристик, %			
	об'єктивні		суб'єктивні		позитивні		негативні	
	до експери- менту	після експери- менту	до експери- менту	після експери- менту	до експери- менту	після експери- менту	до експери- менту	після експери- менту
К.Є.	0	0	100	100	100	92	0	8
В.І.	100	67	0	33	100	92	0	8
Ш.В	55	55	45	45	82	78	18	22
Б.Л.	15	15	85	85	100	84	0	16
К.С.	63	50	37	50	100	100	0	0
Б.О.	73	80	27	20	100	100	0	0
П.Н.	20	20	80	80	90	70	10	30
Д.А.	50	30	50	70	100	100	0	0
С.Р.	40	30	60	70	100	80	0	20
К.Ш	40	30	60	70	100	90	0	10
Ц.П.	10	60	90	40	90	73	10	27
К.П.	0	0	100	100	100	100	0	0
С.В.	10	30	90	70	80	90	20	10
С.Я.	39	0	61	100	85	33	15	67
П.І.	0	0	100	100	80	100	20	0
П.О.	100	89	0	11	100	100	0	0
Б.А.	38	38	62	62	62	69	37	31
Ф.О.	37	50	63	50	69	71	31	29
Р.М.	92	44	8	56	100	100	0	0
Л.К.	70	45	30	55	100	89	0	11
С.М	58	50	42	50	100	100	0	0
К.Г.	40	40	60	60	81	87	19	13
П.М	8	0	92	100	77	73	23	27
Г.Л.	11	0	89	100	100	56	0	44

Продовження табл.3.8

Сту- ден- ти	Об'єктивність характеристик, %				Позитивність характеристик, %			
	об'єктивні		суб'єктивні		позитивні		негативні	
	до експери- менту	після експери- менту	до експери- менту	після експери- менту	до експери- менту	після експери- менту	до експери- менту	після експери- менту
Т.А.	25	25	75	75	100	100	0	0
Г.Л.	87	87	13	13	100	100	0	0
К.О.	20	80	20	80	100	100	0	0
М.О	8	14	92	86	92	71	8	29

Таблиця 3.9

**Результати дослідження особливостей самоідентифікації студентів
експериментальної групи**

Сту- ден- ти	Об'єктивність характеристик, %				Позитивність характеристик, %			
	об'єктивні		суб'єктивні		позитивні		негативні	
	до експери- менту	після експери- менту	до експери- менту	після експери- менту	до експери- менту	після експери- менту	до експери- менту	після експери- менту
В.А.	0	0	100	100	80	100	0	0
Н.В.	0	0	100	100	82	100	18	0
М.С	0	0	100	100	20	78	30	0
И.Р.	0	0	100	100	20	50	0	0
Р.К.	0	0	100	100	0	0	0	0
И.О.	0	0	100	100	50	44,4	0	0
П.Н.	0	0	100	100	0	100	100	0
Х.А.	0	0	100	100	100	100	0	0
Ч.Р.	43	37,5	57	62,5	28,6	37,5	28,6	0
В.Т.	10	70	90	30	10	0	50	0
Л.М	10	10	90	90	40	60	10	0
Н.Р.	0	0	100	100	20	80	0	0
А.Р.	20	8,3	80	91,7	40	16,6	0	0
С.Ж	0	0	100	100	40	86	0	0

Продовження табл.3.9

Сту- ден- ти	Об'єктивність характеристик, %				Позитивність характеристик, %			
	об'єктивні		суб'єктивні		Позитивні		Негативні	
	до експери- менту	після експери- менту	до експери- менту	після експери- менту	до експери- менту	після експери- менту	до експери- менту	Після експери- менту
О.Т.	0	0	100	100	64,3	100	28,5	0
Н.И.	18	10	82	90	27	0	18	0
С.П.	60	20	40	80	10	10	10	10
М.Г.	40	40	60	60	40	50	0	0
Т.Б.	0	0	100	100	60	30	20	0
Т.Г.	10	20	90	80	60	40	30	20
Ч.П.	0	10	100	90	40	20	40	10
С.Р.	10	0	90	100	0	30	0	0
Ю.К.	0	0	100	100	40	90	40	0
А.Е.	20	30	80	70	33	40	0	0
Т.М.	20	10	80	90	20	70	40	0
Н.С.	30	30	70	70	33	40	0	0
Л.Р.	0	0	100	100	33	86	55,5	0
Л.К.	100	0	77,7	23,3	0	23,3	0	0
Н.Т.	0	0	100	100	70	100	10	0

Отримані дані свідчать про те, що в контрольній і експериментальній групах спостерігаються зміни показників об'єктивності-суб'єктивності та позитивності-негативності характеристик. Під зміною об'єктивності самоідентифікації ми розуміємо збільшення об'єктивних тверджень у характеристиках досліджуваних. Під зміною суб'єктивності самоідентифікації, ми розуміємо збільшення суб'єктивних тверджень у характеристиках досліджуваних. Під зміною позитивності самоідентифікації ми маємо на увазі збільшення у твердженнях досліджуваних позитивно забарвлених характеристик "Я". Під зміною негативності самоідентифікації – зменшення

негативно забарвлених характеристик “Я”. Порівняльний аналіз отриманих змін для контрольної і експериментальної груп представлений у табл. 3.10.

Таблиця 3.10

**Порівняльні дані щодо змін в особливостях самоідентифікації
студентів контрольної та експериментальної груп**

Характеристика змін	Експериментальна група		Контрольна група	
	абсол.	%	абсол.	%
Об’єктивність	4	13,4	6	20,7
Суб’єктивність	7	24,1	12	41,4
Позитивність	19	65,5	5	17,2
Негативність	15	51,7	4	13,4

Отримані дані свідчать про те, що і в контрольній, і в експериментальній групах спостерігаються зміни у бік зростання і об’єктивності і суб’єктивності самоідентифікації. При цьому кількість досліджуваних із збільшенням показників суб’єктивності перевищує кількість досліджуваних із збільшенням показників об’єктивності в обох групах. Таким чином, за показниками об’єктивності-суб’єктивності самоідентифікації не спостерігається суттєвих відмінностей в контрольній та експериментальній групах.

Порівнюючи показники позитивності-негативності самоідентифікації в обох групах, слід зазначити, що кількість досліджуваних із змінами у бік зростання позитивності характеристик в експериментальній групі значно перевищує кількість тих же досліджуваних в контрольній групі (відповідно, 19 і 5 чоловік). Такі ж результати спостерігаються і при аналізі змін у бік зменшення негативних характеристик “Я”-образу (15 досліджуваних в експериментальній групі та 5 досліджуваних – в контрольній). Таким чином, можна зробити висновок, що в результаті проведеної роботи в експериментальній групі спостерігається зростання показників позитивності самоідентифікації та зменшення показників негативності самоідентифікації у

значної кількості досліджуваних (65,5% та 51,7%). В контрольній групі зміни за даними характеристиками самоідентифікації є незначними (17,2% та 13,4%).

Порівняльний аналіз результатів першого та другого етапів дослідження виявив і ряд інших професійно значущих змін, що відбулися в характеристиках досліджуваних. Серед них ми виділили наступні:

1. Зміни у послідовності перерахованих характеристик, що свідчить про зміни в моделі “Я”.
2. Поява нових характеристик, що виражають спрямованість на інших, на допомогу іншим. Ці зміни виражались твердженнями: “Я відкрита”, “Я співчуваю”, “Я розумію інших”, “Я потрібен іншим”, “Я хочу допомагати іншим” та ін. Зміни у даному напрямку є, на нашу думку, позитивно значущими, оскільки забезпечують становлення головної складової ідентичності практичного психолога – установки на допомогу іншому.
3. Поява характеристик, що вказують на активність, динаміку суб’єкта. До них відносяться твердження, що містять активні дієслова типу “Я дію”, “Я сильний”, “Я змінююсь” та ін., або використання динамічних метафоричних образів (“ріка”, “струмок” та ін.). Такі характеристики свідчать про появу внутрішньої енергії, про виконувану внутрішню роботу.
4. Поява оптимістично забарвлених тверджень: “Я вірю”, “Я сподіваюсь”, “Я оптиміст”, “Я можу”.

Результативні дані з наведенням кількості студентів експериментальної і контрольної груп, в твердженнях яких спостерігаються вищеперераховані зміни, наводяться у табл. 3.11.

Таблиця 3.11

**Порівняльні дані щодо змін в особливостях самоідентифікації
студентів контрольної та експериментальної груп**

Характеристика змін	Експериментальна група		Контрольна група	
	абсол.	%	абсол.	%
Послідовність характеристик	29	100	26	89,6
Спрямованість на інших, на допомогу іншим	8	27,6	5	17,2
Активність, динаміка	12	41,4	0	0
Оптимізм	8	27,6	0	0

Порівняльний аналіз отриманих даних свідчить про те, що кількість досліджуваних із змінами у послідовності характеристик та спрямованості на допомогу іншим переважає, порівняно з контрольною, в експериментальній групі. Зміни у бік появи активності, динамізму та оптимізму наявні у значної кількості досліджуваних в експериментальній групі (41,4% і 27,6%) та абсолютно відсутні в контрольній групі досліджуваних. Це свідчить про формування в результаті проведеної роботи професійно та особистісно значущих новоутворень в експериментальній групі досліджуваних.

Таким чином у результаті проведеного дослідження особливостей самоідентифікації особистості до та після тренінгу ми виявили ряд професійно значущих змін в системі "Я" в експериментальній групі досліджуваних: зростання позитивності та зменшення негативності самоідентифікації, зміни в послідовності компонентів образу "Я", поява спрямованості на допомогу іншим, активності, динамізму та оптимізму.

Як зазначалося вище для вирішення завдання дослідження особливостей самосприйняття, самоствавлення, самоусвідомлення власного "Я" та взаємостосунків "Я" з оточуючим світом ми використовували метод проєктивної розповіді на тему "Я".

Слід зазначити, що при аналізі наративів за вищезначеними критеріями ми враховували лише позитивні зміни, що відбулися в ідентичності досліджуваних. Деякі наративи студентів контрольної групи зафіксували негативні зміни в ідентичності останніх, але ці зміни не знайшли свого відображення в якісному та кількісному аналізі наративів, оскільки за мету нашого дослідження ми ставили фіксацію лише позитивних змін, які свідчать про появу професійнозначущих новоутворень в ідентичності майбутніх психологів.

Результати проведеного аналізу наративів за розробленими нами критеріями у студентів контрольної та експериментальної груп представлені у Додатку 3 (табл. 3.1-3.8).

Нижче нами наведено приклади та аналіз текстів-нاراتивів студентів контрольної та експериментальної групи до тренінгу та після нього. Дані тексти носять метафоричний характер, оскільки “Я” особистості представлене у формі метафоричного образу.

Студентка Ксенія Ш. (контрольна група):

До тренінгу:

“Живе на світі Сонце – веселе, красиве, тепле. Приносить людям лише тепло та добро. Коли проблеми виникають, воно лишає всі свої справи і летить назустріч. Навіть проста, легка розмова з сонцем піднімає людям настрій. Від сонечка несеться постійний сміх та безліч гумору. Та були і є в його житті такі моменти, коли йому самому погано на душі, але цього ніхто не помічає. Так високо до нього добратись мабуть, щоб дати якісь поради. Лише матінка хмара завжди пригортає сонечко і зігріває його своїми порадами, теплими словами. Сонечко любить людей, любить з ними розмовляти, давати різні поради, підтримувати, допомагати. Хоч і високо сонечко, але в нього є серце, яке завжди відкрите для людей”.

Після тренінгу:

“Я – земля, моя доброта завжди вилиталась до людей. Все, що я породжувала, я віддавала людям. Давала їм всі скарби природи. І ось у мене

виникли проблеми через те, що люди невдячно відносяться до мене. Вони неначе не помічають моєї допомоги... Але в той же час мене оберігає мати – іноді зима прикриває мене від холоду снігом, мати-весна захищає від сонця зеленню. Та все ж таки я люблю людей, хоча вони іноді і чинять зі мною несправедливо”.

Аналізуючи дані наративи на основі виділених нами критеріїв слід зазначити, що за критерієм динаміки самоідентифікації, самосприйняття та самоствалення змін не виявлено. Ідентифікації і в першому і в другому наративах є схожими за своєю сутністю (ідентифікація себе з об’єктами, які є корисними та значущими для інших), виражають позитивне самосприйняття та самоствалення.

За критерієм виявлення та вирішення конфліктів в системі “Я” слід зазначити, що у початковому наративі можна виділити певні опозиції, в узагальненому вигляді які можна означити як “постійна допомога людям – відсутність зворотної допомоги від них через певну особистісну віддаленість”. Про це свідчать твердження типу: “... коли йому самому погано на душі, але цього ніхто не помічає. Так високо до нього добратись мабуть, щоб дати якісь поради”, “Хоч і високо сонечко, але в нього є серце, яке завжди відкрите для людей”. У кінцевому наративі відсутнє вирішення даного внутрішнього конфлікту, більш того, спостерігається його підсилення, що виражається твердженням “І ось у мене виникли проблеми через те, що люди невдячно відносяться до мене. Вони неначе не помічають моєї допомоги”. Таким чином, можна зробити висновок про відсутність вирішення конфліктів в системі “Я”, та навпаки, вести мову про його підсилення.

За критерієм виявлення змін в просторово-часових особливостях сприйняття “Я”-образу не спостерігається змін у просторі та часі початкового та кінцевого наративу. Простір обох наративів можна означити як зовнішній, оскільки образ “Я” в обох випадках визначається через систему взаємостосунків з соціальних середовищем. Час і початкового і кінцевого наративу є теперішнім і минулим.

За критерієм особливостей взаємостосунків “Я” з соціальною реальністю, з оточуючим світом позитивних змін не виявлено. У початковому наративі спостерігається загальне позитивне сприйняття та ставлення до соціального середовища, присутня спрямованість на допомогу іншим. Про це свідчать твердження: “Коли проблеми виникають, воно лишає всі свої справи і летить назустріч. Навіть проста, легка розмова з сонцем піднімає людям радість і настрій”, “Сонечко любить людей, любить з ними розмовляти, давати різні поради, підтримувати, допомагати”. При цьому, як зазначалось вище, спостерігається особистісна віддаленість від людей, особливо в разі потреби допомоги самому собі. Свідченням цього є твердження: “...коли йому самому погано на душі, але цього ніхто не помічає. Так високо до нього добратись мабуть, щоб дати якісь поради”, “Хоч і високо сонечко, але в нього є серце, яке завжди відкрите для людей”. Характерною рисою є близькість стосунків з однією людиною, скоріше за все з матір’ю, що підтверджується фразою “Лише матінка хмара завжди пригортає сонечко і зігріває його своїми порадами, теплими словами”. У кінцевому наративі зберігається загальне позитивне сприйняття та ставлення до соціального середовища, спрямованість на допомогу іншим (“...моя доброта виливалась до людей. Все, що я породжувала, я віддавала людям. Давала їм всі скарби природи.”). Але з’являється незадоволеність соціальними стосунками, що викликає внутрішні та зовнішні конфлікти (“І ось у мене виникли проблеми через те, що люди невдячно відносяться до мене. Вони неначе не помічають моєї допомоги”. “Та все ж таки я люблю людей, хоча вони іноді і чинять зі мною несправедливо”). Зберігається близькість стосунків зі значущою людиною, що є суттєвим ресурсом для досліджуваної (“Але в той же час мене оберігає мати – іноді зима прикриває мене від холоду снігом, мати-весна захищає від сонця зеленню.”).

Таким чином, на основі проведеного аналізу початкового та кінцевого наративів студентки контрольної групи, нами зроблено висновок про відсутність позитивних змін в таких характеристиках “Я”-образу як динаміка самоідентифікації, самосприйняття та самоствавлення, виявлення та вирішення

конфліктів в системі “Я”, зміни в просторово-часових особливостях сприйняття “Я”-образу, особливостей взаємостосунків “Я” з соціальною реальністю. У кінцевому наративі спостерігаються негативні зміни, що виражаються у посиленні конфлікту у взаємостосунках з соціумом.

Студентка Марина С. (експериментальна група).

До тренінгу:

“Жила собі Снігова Королева. Вона вся була дуже холодна і крижана, і жила сама по собі в своєму сніговому царстві. Ніхто їй не був потрібен. Вона трималась стороньо від людей, бо вважала, що нічого гарного від них чекати не можна. І так жила Снігова Королева гордовита і крижана до всіх...”

Після тренінгу:

“В далекому-далекому царстві жила-була Снігова Королева. Вона вся була крижана, і серце в неї було шматочком криги. Всі, хто спілкувався з нею, відчували холод, що йшов від неї. Іноді навіть їй самій було холодно від себе... Та одного разу вона зустріла прекрасних людей, і щось трапилось з її крижаним серцем – вона відчула тепло і почала танути. Та від цього їй не було погано. І ось тепер вона тане і тане, і це їй не лякає, бо вона знає, що неможна постійно бути крижаною, і знає, що можна бути теплою з людьми, і отримувати тепло від них.”

Аналізуючи дані наративи за критерієм динаміки самоідентифікації, самосприйняття та самоствавлення можна виділити якісні зміни в наявній ідентичності, що виражаються у переосмисленні існуючих компонентів “Я”-образу як результату переживання значущого досвіду (холодна і крижана Снігова Королева “відчула тепло і почала танути”). Позитивність даних змін в ідентичності виражається твердженнями: “Та від цього їй не було погано”, “це їй не лякає”.

Виявлено зміни у наведених наративах і за критерієм виявлення та вирішення конфліктів в системі “Я”. Початковий наратив характеризується наявністю конфлікту з соціальним середовищем, що виражається через опозицію “Вона трималась стороньо від людей, бо вважала, що нічого гарного

від них чекати не можна”. У кінцевому наративі при описі минулого можна виділити внутрішній конфлікт, що виражається твердженням “Іноді навіть їй самій було холодно від себе». Але при описі наявної ситуації у кінцевому наративі конфлікт вирішується через переосмислення компонентів своєї ідентичності (“...ось тепер вона тане і тане, і це їй не лякає, бо вона знає, що неможна постійно бути крижаною, і знає, що можна бути теплою з людьми).

За критерієм виявлення змін в просторово-часових особливостях сприйняття “Я”-образу не спостерігається змін простору “Я”: як початковому, так і кінцевому наративу властивий зовнішній простір. Показником зовнішнього простору свого “Я” через взаємостосунки з оточуючими людьми. Виявлено зміни в часі даних наративів. Так, початковому наративу властивий минулий час функціонування “Я”, що виражається у використанні дієслів минулого часу (“жила”, “була”, “трималась”). Часові межі кінцевого наративу розширюються за рахунок появи крім минулого (“жила-була”, “відчували”, “зустріла”) ще і теперішнього (“тане”, “не лякає”, “знає”). Дані зміни є показником розширення часу функціонування “Я” особистості.

Виявлено суттєві зміни за критерієм особливостей взаємостосунків “Я” з соціальною реальністю, з оточуючим світом. Дані зміни можуть бути охарактеризовані як переосмислення, розширення способів сприйняття соціального середовища та взаємодії з ним. Так, початковому наративу характерно негативне сприйняття та ставлення до оточуючих людей (“...нічого гарного від них чекати не можна”). Також спостерігається ініційована автором наративу віддаленість від людей (“...жила сама по собі в своєму сніговому царстві. Ніхто їй не був потрібен. Вона трималась стороною від людей...”). У кінцевому наративі відсутні негативні прояви по відношенню до соціуму і з’являється можливість позитивного ставлення до нього (“Та одного разу вона зустріла прекрасних людей, і щось трапилось з її крижаним серцем – вона відчула тепло і почала танути”). Крім того, з’являється переосмислення та знаходження нових способів взаємодії з оточуючими людьми, наближення до них, про що свідчать твердження “знає, що можна бути теплою з людьми, і

отримувати тепло від них ”. Також характерним для кінцевого наративу є поява оптимістичного відношення до наявної ситуації змінювання (“Та від цього їй не було погано”, “це їй не лякає”).

Таким чином, на основі проведеного аналізу початкового та кінцевого наративів студентки експериментальної групи, нами зроблено висновок про наявність суттєвих змін в ідентичності досліджуваної, що виражаються у зміні динаміки самоідентифікації, самосприйняття та самоствавлення, виявленні та вирішенні конфліктів в системі “Я”, виявленні змін в просторово-часових особливостях сприйняття “Я”-образу та особливостях взаємостосунків “Я” з соціальною реальністю, з оточуючим світом.

Загальні порівняльні дані щодо отриманих в результаті проведеної роботи змін в особливостях самосприйняття, самоствавлення та самоусвідомлення образу “Я” та взаємовідношення “Я” з оточуючим світом у студентів контрольної та експериментальної груп представлені в табл. 3.12.

Таблиця 3.12

Порівняльні дані щодо отриманих змін в особливостях самосприйняття, самоствавлення та самоусвідомлення образу “Я” та взаємостосунків “Я” з оточуючим світом у студентів контрольної та експериментальної груп

Критерії змін	Експериментальна група		Контрольна група	
	абсол.	%	абсол.	%
Динаміка самоідентифікації, самосприйняття та самовідношення	26	89,7	8	27,6
Вирішення конфліктів в системі “Я”	25	86,2	4	13,7
Динаміка просторово-часових особливостей сприйняття “Я”-образу	24	82,2	6	20,7

Продовження табл.3.12

Критерії змін	Експериментальна група		Контрольна група	
	абсол.	%	абсол.	%
Взаємостосунки з соціальною реальністю та оточуючим світом	28	96,6	5	17,2

Аналіз наративів студентів контрольної групи не виявив суттєвих змін в особливостях самосприйняття, самоусвідомлення та самоствавлення до образу “Я”, та у взаємовідношеннях “Я” з оточуючим світом. Зміни за виділеними критеріями спостерігаються у незначній кількості досліджуваних, при цьому зміни за всіма критеріями проявились у двох досліджуваних (6,9%), за трьома критеріями – у двох досліджуваних (6,9%), за двома критеріями – у двох досліджуваних (6,9%), та за одним критерієм – у п’яти досліджуваних (17,2%). Це дає змогу зробити висновок про випадковість та несуттєвість виниклих змін.

У студентів експериментальної групи виявлено ряд суттєвих змін в особливостях самосприйняття, самоусвідомлення та самоствавлення до образу “Я”, та у взаємовідношеннях “Я” з оточуючим світом. У всіх досліджуваних цієї групи в результаті проведеного експерименту спостерігаються зміни за всіма чи за більшістю виділених критеріїв: динамікою самоідентифікації, самосприйняття та самовідношення, вирішення конфліктів с системі “Я”, динамікою просторово-часових особливостей сприйняття “Я”-образу, взаємовідношень із соціальною реальністю та оточуючим світом. При цьому зміни за всіма перерахованими критеріями досягли 19 студентів, що становить 65,5 % досліджуваних. Серед інших змін за трьома з означених критеріїв досягли 8 студентів, що становить 27,6%, за двома критеріями – 1 студент, і за одним критерієм – 1 студент. Таким чином, в експериментальній групі всі студенти досягли певних змін “Я-образу”, при цьому переважна більшість досягла змін за всіма виділеними критеріями. Переважаючими у великої

кількості досліджуваних є зміни у бік зростання самоприйняття, у бік більшої спрямованості на інших, на допомогу іншим. Достатньо вираженою є тенденція до збільшення відповідальності за себе, за власне життя, зростання віри у власні сили. Помітною є поява оптимістичного ставлення до життя, до можливостей вирішення особистісних та міжособистісних проблем та конфліктів. У певній кількості студентів після проведеного тренінгу спостерігається спрямованість на професійну діяльність психолога-практика, що виявляється у появі професійних ідентифікацій, розумінні особливостей цієї професії та бажанні зростати та вдосконалюватись в ній (“Виникло бажання бути психологом”, “Готова допомагати людям, якщо, звичайно, вони цього захочуть”, “Треба працювати над собою, і все буде гаразд”). Суттєвим серед сформованих новоутворень є переосмислення ролі проблемних та кризових ситуацій у житті людини, усвідомлення можливості їх вирішення, надання їм статусу необхідних та корисних для особистісного та професійного зростання (“Проблеми обов’язково є в нашому житті, але їх завжди можна вирішити”, “Проблеми необхідні в житті, щоб робити нас сильнішими...”).

До того ж слід зазначити, що в ряді наративів у студентів експериментальної групи описується або згадується тим чи іншим чином проведений тренінг. Це свідчить про значущість проведеного тренінгу для досліджуваних даної групи та розгляд ними даної форми роботи в якості життєвої події, що призвела до тих чи інших змінювань образу “Я”.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що результатом проведеного тренінгу формування професійнозначущих новоутворень є ряд суттєвих професійнозначущих змін в ідентичності студентів експериментальної групи, а саме зростання показників таких складових ідентичності майбутнього психолога як адаптивність, самоприйняття, прийняття інших, емоційний комфорт, інтернальність; збалансування показників домінантності та зниження показників ескапізму; зміни у бік корекції співвідношення між об’єктивними та суб’єктивними характеристиками ідентичності; зростання позитивно забарвлених та зменшення негативно забарвлених характеристик образу “Я”;

зміни у моделі “Я”-образу. Виявлено такі новоутворення в системі “Я” як відповідальність за себе і за власне життя, віра у власні сили, поява спрямованості на інших, на допомогу іншим, оптимістичне ставлення до життя, до можливостей вирішення особистісних та міжособистісних проблем та конфліктів, розширення способів реагування та взаємодії з оточуючим соціальним середовищем, зміна просторово-часових параметрів “Я”-образу. В той же час у студентів контрольної групи не виявлено суттєвих змін за означеними параметрами. Отримані результати дозволяють зробити висновок про ефективність запропонованої групової тренінгової роботи з точки зору формування вищеозначених професійнозначущих новоутворень в ідентичності майбутніх психологів.

3.3. Висновки до розділу.

1. Процес особистісного змінювання, в результаті якого формуються професійнозначущі новоутворення, може бути як спонтанним, так і певною мірою керованим. Спонтанно він має місце, як зазначалось, при переживанні людиною незвичного екстремального досвіду на зразок психотравми. Про керованість процесом особистісного змінювання можна вести мову, розглядаючи його в якості “керованої метаморфози”. Така керованість може мати місце і в межах професійної підготовки у формі інтенсивного спеціально організованого навчання – психологічного тренінгу. Метою даного тренінгу є формування у студентів-психологів професійнозначущих новоутворень, які є результатом процесу особистісного змінювання.

2. На першому та другому етапах формуючого експерименту для дослідження можливості формування професійнозначущих новоутворень у студентів-психологів ми виявляли: а) рівень сформованості таких складових професійної ідентичності практичного психолога, як адаптивність, самоприйняття, прийняття інших, емоційний комфорт, інтернальність, домінантність та ескапізм; б) особливості самоідентифікації; в) особливості самосприйняття, самоствавлення та самоусвідомлення власного “Я” та взаємостосунків “Я” з оточуючим світом.

3. Порівнюючи отримані дані контрольної та експериментальної груп за методикою діагностики соціально-психологічної адаптації К.Роджерса та Р.Даймонда, можна зробити висновки про те, що в експериментальній групі досліджуваних виявлено зростання показників адаптивності, самоприйняття, прийняття інших, емоційного комфорту та інтернальності, вирівнювання показників домінантності, та зменшення показників ескапізму. В той же час в контрольній групі досліджуваних не виявлено суттєвих змін за шкалами адаптивності, самоприйняття, емоційного комфорту, інтернальності та домінантності (суттєвість та несуттєвість змін перевірялась на достовірність за допомогою t-критерія Ст’юдента). Виявлені суттєві зміни за шкалами прийняття інших та ескапізму в контрольній групі досліджуваних носять, на

нашу думку, ситуативно хаотичний характер, оскільки не підтверджуються змінами в інших складових ідентичності. Розподіляючи досліджуваних на підгрупи, в залежності від кількості змінених складових ідентичності, ми виявили, що в експериментальній групі більша частина досліджуваних (65,5%) відносяться до підгруп зі змінами за переважною більшістю характеристик; в той же час в контрольній групі кількість досліджуваних по підгрупах розподілилась рівномірно. Це підтверджує комплексність змін в експериментальній групі досліджуваних, та хаотичність змін в контрольній групі.

Новоутворення, які відбулися в експериментальній групі досліджуваних, ми розглядаємо в якості професійнозначущих складових ідентичності майбутнього практичного психолога, і, відповідно, корекція даних якостей, яка відбулася в результаті проведеного експерименту, є умовою успішної професіоналізації спеціалістів-психологів.

4. За допомогою методики “Self-attitudes test” М.Куна та Т.Макпартленда виявлено ряд змін в особливостях самоідентифікації майбутніх практичних психологів. Ці зміни проявились у корекції співвідношення між об’єктивними та суб’єктивними характеристиками, зростанні позитивно забарвлених та зменшенні негативно забарвлених характеристик образу “Я”. Також виявлені зміни у послідовності перерахованих характеристик, що свідчить про зміни в моделі “Я”; помічена поява нових характеристик, що виражають спрямованість на інших, на допомогу іншим; характеристик, що вказують на активність, динаміку суб’єкта; оптимістично забарвлених тверджень щодо власного “Я”.

5. Аналіз наративів студентів виявив ряд змін в особливостях самоприйняття, самоусвідомлення та самоствавлення до образу “Я” та взаємостосунків “Я” з оточуючим світом. Дані зміни проявились у переосмисленні та перетворенні наявних ідентифікацій, зростанні самоприйняття, відповідальності за себе і за власне життя, віри у власні сили, появі спрямованості на інших, на допомогу іншим, оптимістичного ставлення

до життя, до можливостей вирішення особистісних та міжособистісних проблем та конфліктів, розширенні способів реагування та взаємодії з оточуючим соціальним середовищем, зміні просторово-часових параметрів “Я”-образу. У певної кількості студентів спостерігається спрямованість на професійну діяльність психолога-практика, що виявляється у появі професійних ідентифікацій, розумінні особливостей цієї професії та бажанні зростати та вдосконалюватись в ній.

Таким чином, процес роботи в тренінговій групі призвів до формування у майбутніх практичних психологів професійнозначущих новоутворень, які є наслідком процесу змін у системі образу “Я”, у системі ідентичності, а, отже, є результатом процесу особистісного змінювання. Отримані дані підтверджують висунуту нами гіпотезу про можливість формування професійнозначущих новоутворень в організованому навчанні у ВНЗ за умови включення студентів-психологів в інтенсивний, спеціально-організований процес групової комунікації індивідуальних моделей реальності.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення і нове вирішення проблеми особистісного змінювання в процесі професійної підготовки майбутнього психолога, що виявляється у розкритті сутності, специфіки і динаміки цього процесу, визначенні умов та індивідуально-особистісних характеристик переживання досвіду особистісного змінювання, його ролі у формуванні професійної ідентичності майбутніх психологів, а також визначенні і апробації умов формування професійно значущих новоутворень в ідентичності практичного психолога.

1. Стрижнем психологічної готовності до професійної діяльності психолога-практика є, перш за все, особистісне зростання спеціаліста, що передбачає не лише розвиток особистості, а й прагнення її до найповнішого розкриття власного потенціалу та готовність до самозмінювання. Суттєву роль в даному процесі відіграє процес особистісного змінювання, що визначається як міжсистемний перехід до нових можливостей нової ідентичності і має місце в результаті переживання особистістю кризового досвіду. Даний перехід містить як позитивні, так і негативні аспекти. Негативні проявляються у втраті колишнього способу життя, що сприймається як невизначеність; позитивні – у виникненні принципово нових, необмежених можливостей. Особистісне змінювання має ознаки нелінійного, незворотного, непередбачуваного процесу, що відбувається за типом “керованої метаморфози”. В процесі особистісного змінювання людина проходить через певні стадії реконструкції наявної ідентичності і формування нової.

2. Ініціювання кризового досвіду та подальшого особистісного змінювання слід шукати в природі самої особистості, яка, з метою власного самозбереження, зацікавлена періодично розширювати власні межі за рахунок включення в них антагоністичних її природі ідентичностей.

Особливості переживання людиною травмуючого досвіду та подальший перехід до особистісного змінювання залежить від ряду індивідуально-особистісних характеристик, а саме: типу життєвого світу, типу життєвої стратегії, індивідуальної стратегії подолання кризової ситуації, технік життя у складних умовах, особистісного ставлення до критичної ситуації, потенціалу подолання критичних станів буття, міри чутливості та стійкості до травмуючих впливів та потреби в них. Конструктивність переживання кризового досвіду та подальший перехід до особистісного змінювання забезпечуються: прийняттям травмуючого досвіду і власних переживань; усвідомленням необхідності змінення; здатністю особистості змінювати ставлення до себе; переосмисленням і знаходженням нового сенсу життя; відповідальністю; здатністю робити вибір; активністю; творчим потенціалом; особливостями чуттєвої, ціннісно-орієнтаційної, мотиваційної сфери; суб'єктністю; особливостями локусу контролю; мірою входження особистості до культурно-символічного простору буття.

3. Однією з форм особистісного змінювання є психотерапевтичне змінювання, яка виникає в результаті взаємодії психотерапевта та клієнта. Будь-який психотерапевтичний досвід може бути розглянутий через призму тексту-нарративу, який є засобом інтерпретації оточуючого світу, іншої людини, самого себе і несе на собі функцію усвідомлення і об'єктивації психологічного досвіду особистості. Змінювання нарративу в процесі психологічної допомоги тягне за собою змінювання способу сприйняття та переживання досвіду, а, отже, і особистісне змінювання. Відповідно, роботу по формуванню професійно значущих новоутворень в ідентичності студентів-психологів через переживання досвіду особистісного змінювання запропоновано будувати на основі нарративного дискурсу.

4. Особливо значущим аспектом успішного професійного становлення майбутніх психологів є цілісність та нерозривність розвитку особистісної та професійної сфери, оскільки специфіка професійної діяльності психолога-практика насамперед висуває вимоги до його особистості, обов'язковими

характеристиками якої повинні бути здатність до особистісного змінювання, прагнення до самоактуалізації, прийняття себе та інших, внутрішня свобода, усвідомлення власних обмежень, сформованість професійної свідомості. В основі даного процесу лежить самоідентифікація з професією, тоді як професійна ідентичність практичного психолога повинна відповідати вимогам гнучкості та здатності до змінювання. Основними складовими професійної ідентичності практичних психологів як результату процесу особистісного змінювання є адаптивність, самоприйняття, прийняття інших, емоційний комфорт, інтернальність, домінантність, ескапізм.

5. В результаті проведеного дослідження динаміки формування складових професійної ідентичності та динаміки особливостей самоідентифікації практичних психологів виявлено, що виділені нами показники не набули суттєвих змін впродовж чотирирічного навчання у вузі. Крім того, виявлено зміни у бік зростання об'єктивності характеристик "Я"-образу у студентів IV курсу, що свідчить про часткову деперсоналізацію особистості студентів, яка є наслідком заформалізованості навчального процесу у ВНЗ та недостатності особистісно орієнтованих форм навчання. Відповідно, можна вести мову про недостатню ефективність процесу професійної підготовки студентів-психологів з точки зору формування виділених особистісних структур.

6. Основою формування виділених новоутворень в ідентичності майбутніх психологів є здатність до переживання досвіду особистісного змінювання, що формує уміння до дії в нестандартних, непередбачуваних умовах, характерних для ситуації психологічного консультування, готовність до постійного розширення та перегляду особистісної та професійної моделі реальності, веде до формування гнучкої, здатної до змінювання професійної ідентичності.

Найбільш ефективним шляхом формування вищезначених властивостей професійної ідентичності є активні методи навчання, а саме психологічний тренінг, спрямований на формування професійно значущих новоутворень, які є результатом процесу особистісного змінювання. Формування професійно значущих новоутворень в процесі даного тренінгу відбувається за умови

включення студентів-психологів в інтенсивний, спеціально організований процес групової комунікації індивідуальних моделей реальності, виражених у формі текстів-наративів.

7. Проведене нами дослідження свідчить про те, що використання тренінгу формування професійно значущих новоутворень у студентів-психологів призводить до ряду професійно значущих змін в ідентичності майбутніх фахівців. Результатом проведеного тренінгу в експериментальній групі досліджуваних є суттєве зростання показників таких складових ідентичності майбутнього психолога як адаптивність, самоприйняття, прийняття інших, емоційний комфорт, інтернальність; збалансування показників домінантності та зниження показників ескапізму. Виявлено зміни у бік корекції співвідношення між об'єктивними та суб'єктивними характеристиками ідентичності, зростання позитивно забарвлених та зменшення негативно забарвлених характеристик образу "Я", зміни у моделі "Я"-образу.

8. Розроблені критерії аналізу наративів дали можливість виявити такі професійно значущі новоутворення в системі "Я", як відповідальність за себе і за власне життя, віра у власні сили, поява спрямованості на інших, на допомогу іншим, оптимістичне ставлення до життя, до можливостей вирішення особистісних та міжособистісних проблем і конфліктів, розширення способів реагування та взаємодії з оточуючим соціальним середовищем, зміна просторово-часових параметрів "Я"-образу.

Запропонована програма роботи по формуванню професійно значущих новоутворень в ідентичності майбутніх психологів може бути впроваджена у процес професійної підготовки у ВНЗ. Використання даної програми відкриває можливості активізації та оптимізації професійного становлення через формування вище означених складових професійної ідентичності майбутніх психологів та стимулювання процесу ідентифікації з професією.

Отримані дані не вичерпують усіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальша перспектива вбачається нами у: теоретичному та практичному вивченні можливостей використання розробленої програми формування

професійно значущих новоутворень для оптимізації професійного становлення вчителів та студентів педагогічних спеціальностей ВНЗ; розробці програми формування умінь та навичок фасилітаторської діяльності у студентів-психологів через процес особистісного змінювання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 260 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / Психология формирования и развития личности. - М.: Наука. – 1981. - С. 19-44.
3. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
4. Адлер А. Наука жить.- К., 1997.- 288 с.
5. Аминов Н.А., Молоканов М.В. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов. // Психологический журнал. – 1990. – Т.2, № 5. – С. 104-110.
6. Аминов Н.А., Молоканов М.В. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов. // Вопросы психологии. – 1992. - № 1-2. – С. 73-83.
7. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы / Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 3-19.
8. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. - № 1. – С. 3-18.
9. Анцыферова Л.И. Способность личности к преодолению деформаций своего развития // Психологический журнал.- 1999.- Т.20.- № 1.- С. 6-19.
10. Артемьева Т.И. Взаимосвязь потенциального и актуального в развитии личности / Психология формирования и развития личности – М.: Наука, 1981. – С. 67-87.
11. Ассаджоли Р. Психосинтез: теория и практика. – М.: «REFL-book», 1994. – 314 с.

12. Ахиезер А.С. Проблема переходов в социокультурных процессах и феноменах осмысления-переосмысления ситуации // Мир психологии. – 2000. - № 1. – С. 217-229.
13. Бассин Ф.В. «Значащие» переживания и проблема собственно-психологической закономерности // Вопросы психологии.- 1972.- № 3.- С. 105-124.
14. Бассин Ф.В., Рожнов В.Е., Рожнова М.А. К современному пониманию психической травмы и общих принципов ее психотерапии / Руководство по психотерапии.- М., 1974.- С. 39-53.
15. 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.
16. 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.
17. Белинская Е.П. Временные аспекты Я-концепции и идентичности // Мир психологии. – 1999. - № 3. – С. 140-147.
18. Битянова Н.Р. Психология личностного роста: Практическое пособие по проведению тренингов личностного роста психологов, педагогов, социальных работников. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 67 с.
19. Божович Е.Д. Психодиагностические принципы подготовки школьных психологов // Современная педагогика. – 1991. - № 8. – С. 60-64.
20. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика (учебное пособие для старших курсов психологических факультетов и отделений университетов).- М.: Изд-во Института психотерапии, 2000.-368 с.
21. Борисова Е.М. О роли профессиональной деятельности в формировании личности / Психология формирования и развития личности.— М.: Наука, 1981. – С. 159-176.

22. Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // Вопросы философии. – 2000. - № 3.- С. 29-43.
23. Брушлинский А.В. Психология субъекта в изменяющемся обществе // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. - № 6. – С. 30-37.
24. Бурлакова Н.С., Олешкевич В.И. Проективные методы: теория, практика применения к исследованию личности ребенка – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001. – 352 с.
25. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций: Учебное пособие / Российское педагогическое агенство. - М., 1998. – 263 с.
26. Буякас Т.М. Личностное развитие и работа самопонимания // Вопросы психологии. – 2000. - № 1. – С. 96-108.
27. Буякас Т.М. О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов-психологов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология.- 2000.- № 1.- С. 56-62.
28. Варбан Є.О. Огляд методів діагностики критичних життєвих ситуацій та стратегій їх подолання / Психологія: Зб.наук.праць. – Вип. 3 (6). – К.: НПУ. – 1999. – С. 116-123.
29. Варбан М.Ю. Рефлексия профессионального становления в студенческие годы: Дис. канд. психол. наук: 19.00.01. – К.,1998. – 181 с.
30. Васильев Я.В. Надситуативность в структуре личности: Монографія. – Николаев: Темп, 1994. – 264 с.
31. Васильченко А.А. Понимание, диалог и социальный конструктивизм / Актуальні проблеми психології: Том 2. Психологічна герменевтика/ За ред Н.В.Чепелевої. – К., 2001.- Вип. 1.- С. 20-39.
32. Василюк Ф.Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций // Психологический журнал.- 1995. – Т.16 - № 3.- С. 90-101.
33. Василюк Ф.Е. Психология переживания.- М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.- 200 с.
34. Василюк Ф.Е. Психотехнический анализ психотерапевтического процесса // Вопросы психологии. – 1998. - № 4. – С. 40-43.

35. Василюк Ф.Е. Семиотика психотерапевтической ситуации и психотехника понимания // Московский психотерапевтический журнал.- 1996.- № 4.- С. 48-68.
36. Василюк Ф.Е. Типология переживаний различных критических ситуаций // Психологический журнал.- 1995. – Т. 16. - № 5.- С. 104-114.
37. Вербицкий А.А., Рассказова И.Н. Смыслообразующий контекст в психологическом консультировании // Прикладная психология. – 1999. - № 1. – С. 11-21.
38. Вірна Ж.П. Формування професійного ставлення до клієнта в процесі підготовки практичних психологів: Дис. канд. психол. наук: 19.00.07. – Київ, 1996. – 172 с.
39. Власенко Ю.А. Изменение как усилие человеческого бытия: психологический и экзистенциально-феноменологический анализ инновационного потенциала личности / Психологія на перетині тисячоліть: Зб. наук. пр.: В 3 т. – К.: Гнозис – 1998.- Т.1.- С.239-244.
40. Воробьева Л.И., Снегирева Т.В. Психологический опыт личности: к обоснованию подхода // Вопросы психологии.- 1990.-№ 2.- С. 5-13.
41. Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов / Ред., предисл. и коммент. А.И. Подольского. – Москва: Кн. дом “Университет”, 1999. – 332 с.
42. Гінгер, С. Через двадцять років... Двадцять основних понять гештальту через 20 років після смерті його засновника // Форум психіатрії і психотерапії. – Львів. – 1999. - Т.1. – С. 57-65.
43. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности. – М.: Политиздат, 1987. – 286 с.
44. Грининг Т. Посттравматический стресс с позиций экзистенциально-гуманистической психологии // Вопросы психологии – 1994.- № 1.- С. 92-96.
45. Гусейнов В.В. Практика использования психолога на предприятии материального производства и проблемы подготовки психолога // Вестник МГУ. – Серия 14 “Психология”. - № 4. – С. 56-68.

46. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
47. Диалог Карла Роджерса и Мартина Бубера // МПТЖ - 1994.- № 4.- С. 67-94.
48. Долинська Ю.Г. Проблеми особистісно-професійного зростання майбутніх практичних психологів / Психологія на перетині тисячоліть: Зб. наук. пр.: В 3-х т. – К.: Гнозис – 1998. – Т.1. – С. 429-437.
49. Долинська Ю.Г. Особистісне зростання практичного психолога в процесі його професійної підготовки / Психологія: Зб.наук.праць. Вип. 1. – К., 1998.- С. 155-160.
50. Долинська Ю.Г. Самоактуалізація особистості майбутнього психолога у процесі професійної підготовки: Автореф. дис. к-та психол. наук: 19.00.07 / НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2000. – 19 с.
51. Донцов А.И., Белокрылова Г.М. Профессиональные представления студентов-психологов // Вопросы психологии.-1999.- № 2.- С. 42-49.
52. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба. – М.: Педагогика, 1991. – 232 с.
53. Елизаров А.Н. Особенности психологического консультирования как самостоятельного метода оказания психологической помощи // Вестник психосоциальной и коррекционн-реабилитационной работы. – 2000. - № 3. – С. 11-17.
54. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: ЛГУ, 1985. – 168 с.
55. Емельянов Ю.Н. Обучение общению в учебно-тренировочной группе. // Психологический журнал. – 1987. - № 2, Т.8. – С. 81-87.
56. Емельянов Ю.Н. Обучение паритетному диалогу: Учебное пособие. – Л., 1991. – 106 с.

57. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность // Психологический журнал. – 2001. – Т.22. - № 4. – С. 51-59.
58. Забродин Ю.М., Попова М.В. Активные групповые методы социального обучения // Журнал практического психолога. – 1997. - № 6. – С. 33-46.
59. Захаров В.П. и др. Актуальные методы обучения общению в подготовке студентов-психологов. // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Вып. 5. – Л., 1985. – С. 86-95.
60. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности.// Психологический журнал.- 1997.- Т.18.- № 6.- С. 35-44.
61. Зейгарник Б.В. Патопсихологический метод в изучении личности // Психологический журнал.- 1982.-№ 1.- С. 43-51.
62. Ильина Т.Б. К проблеме личностных изменений в ситуации профессиональной депривации // Психологія на перетині тисячоліть: Зб. наук. праць – 1998.- Т.1. – С. 528-533.
63. Кадыкова Т.А. Стресс в период профессионального самоопределения студентов-психологов // Наука і освіта “Стрессы в повседневной жизни детей».- 2000.- № 1-2.- С. 21-22.
64. Калина Н.Ф. Основы психотерапии. – М.: “Рефл-бук”; К.: “Ваклер”, 1997. – 272 с.
65. Калмыкова Е.С., Чеснова И.Г. Анализ нарративов пациента: CCRT и дискурс-анализ // Московский психотерапевтический журнал.- 1996.- № 2.- С. 177-201.
66. Калмыкова Е.С., Мергенталер Э. Нарратив в психотерапии: рассказы пациентов о личной истории (часть I) // Психологический журнал.- 1998.- № 5.- С. 97-103.
67. Калмыкова Е.С., Мергенталер Э. Нарратив в психотерапии: рассказы пациентов о личной истории (часть II) // Психологический журнал.- 1998.- № 6.- С. 112-117.

68. Карцева Т.Б. Личностные изменения в ситуациях жизненных перемен // Психологический журнал.- 1988.- Т.9 - № 5.- С. 120-128.
69. Карцева Т.Б. Личностные изменения: проблемы и диагностики // Человек в системе наук. – М.: Наука. – 1989. – С. 483-492.
70. Кисарчук З.Г., Юрченко Т.П. Обратная связь в социально-психологическом тренинге как условие успешности психотерапевтического процесса / Актуальные проблемы психологической службы: теория и практика. Мат-лы междунар. конф. – Одесса.- 1992.- С. 37-38.
71. Кісарчук З.Г. Теоретико-методологічні проблеми діяльності практикуючого психолога // Практична психологія: теорія, методи, технології. – К.: Ніка-Центр, 1977. – С. 18-27.
72. Климов Е.А. Какую психологию и как преподавать будущим педагогам // Вопросы психологии.- 1998.- № 2.- С. 57-60.
73. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учебное пособие. – Р-н-Д.: Феникс, 1996. – 512 с.
74. Клищевская М.В., Солнцева Г.Н. Профессионально-важные качества как необходимые и достаточные условия прогнозирования успешности деятельности // Вестник Московского университета. Сер.14. Психология.- 1999. - № 4.- С. 61-66.
75. Колпачников В.В. Индивидуальные модели консультативного процесса и психологического здоровья в консультировании // Журнал практического психолога.- 1997.- № 5.- С. 19-27.
76. Коновальчук В.І. До питання психокорекції психологів-практиків // Рідна школа. – 1998. - № 5. – С. 38-40.
77. Конончук Н.В. О психологическом смысле суицидов \ Психология экстремальных ситуаций: Хрестоматия / Сост. А.Е. Тарас, К.В. Сельченко. – Мн.: Харвест, 1999. – С. 277-291.
78. Коняева А.П. Проблема формування адекватного міжособистісного сприймання в діяльності шкільного психолога. – Республіканський науково-

методичний збірник “Психологія”. - Вип. 34. – Під ред. Л.М. Проколієнко та ін. – К., Радянська школа, 1990. – С. 90-95.

79. Копьев А.Ф. Между свободой и необходимостью: к методологии краткосрочного консультирования // Вопросы психологии. – 1996. - № 4. – С. 44-54.

80. Копьев А.Ф. Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации // Вопросы психологии.- 1990.- № 3.- С. 17- 25.

81. Коржова Е.Ю. Методика «Психологическая автобиография» в психодиагностике жизненных ситуаций: Методическое пособие.\ Под ред. Л.Ф.Бурлачука.- К.: МАУП, 1994.- 109 с.

82. Короленко И.П. Крайние варианты нормы психофизиологической адаптации к экстремальным условиям / Психология экстремальных ситуаций: Хрестоматия / Сост. А.Е. Тарас, К.В. Сельченко. – Мн.: Харвест, 1999. – С. 135-153.

83. Корнев О.М. Психологический тренинг как метод профессиональной подготовки / Психологія на перетині тисячоліть: Зб. наук. праць: В 3 т. – К.: Гнозис – 1998.- Т.2.- С. 128-135.

84. Котик М.А. Новый метод экспериментальной оценки отношения людей к волнующим их событиям // Вопросы психологии.- 1994.- № 1.- С. 97-104.

85. Кучеровская Н А. Профессиональное сознание психолога-практика как предмет исследования // Журнал практикующего психолога.- 2001.- Вып. 7.- С. 84-94.

86. Ларіна Т.О. Суїцид як загроза гармонійного розвитку / Збірник наукових праць “ Українська еліта та її роль в державотворенні” - № 1’2 (14). – Київ, 2000. – С. 267-271.

87. Лебедев В.И. Личность в экстремальных условиях. – М.: Политиздат, 1989. – 304 с.

88. Леонтьев Д.А., Лушников А.Г. Становление профессиональной ориентации студентов-психологов // Новые исследования в психологии. № 1. Сост. М.Э. Боуманова. –М.: Педагогика, 1988. – С. 61-64.

89. Лушин П.В. Демократія і освіта: екопсихологічна та конструктивістська перспективи // Демократія і освіта. Матеріали Міжнародної конференції. – Київ, 2001. – С. 9-19.
90. Лушин П.В. Личностное изменение как выживание / Практична психологія в контексті культур: Зб. наук. праць / Відп. ред. З.Г.Кісарчук.- Київ: Ніка-Центр, 1998.- С. 210-222.
91. Лушин П.В. Личностное изменение как «управляемая метаморфоза» // Мир психологии.- 2000.- № 2.- С. 217-223.
92. Лушин П.В. Личностное изменение: на пороге конструктивистской парадигмы // Практична психологія і соціальна робота.- 2000.- № 8.- С. 32-35.
93. Лушин П.В. О психологии человека в переходный период (Как выживать, когда все рушится?). – Кировоград: КОД, 1999. – 208 с.
94. Лушин П.В. Психологический смысл ДПДГ // Журнал практикующего психолога.- 2000.- № 6.- С. 85-90.
95. Лушин П.В. Психологія педагогічної зміни (екофасилітація): Науково-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів.- Кировоград, Поліграфічно-видавничий центр “Імекс ЛТД”, 2002.- 76с.
96. Лушин П.В. Психотерапевтическое изменение: реинтерпритация // Наука і освіта. – 2000. - № 1-2. – С. 33-35.
97. Любимова Г.Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология.- 2000.- № 1.- С. 48-56.
98. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. – К.: НДУП, 1990. – 240 с.
99. 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.

100. Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути: М. Пруст «В поисках утраченного времени». – Санкт-Петербург: Изд-во Русск. Христ. гум. ин-та, журнал «Нева», 1997. – 568 с.
101. Маноха І.П. Онтологія долі: потенціал подолання людиною критичних станів буття / Психологія на перетині тисячоліть: Зб. наук. праць: В 3 т. – К.: Гнозис – 1998.- Т.2.- С. 423-433.
102. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы: Пер. с англ. М.: Смысл, 1999. – 425 с.
103. Маслоу А. По направлению к психологии бытия: Религии, ценности и пик-переживания: Пер.с англ.- М.: Эксмо-Пресс, 2002. – 272 с.
104. Міненко О.О. Наратив як засіб усвідомлення та об'єктивації особистісних змін / Психологія: Збірник наукових праць НПУ ім. М.П.Драгоманова – Вип.3 (10), 2000. – С. 19-23.
105. Міненко О.О. Особистісні зміни в контексті розвитку / Збірник наукових праць “ Українська еліта та її роль в державотворенні” - № 1'2 (14). – Київ, 2000. – С. 282-286.
106. Міненко О.О. Професійне становлення практичного психолога як система парадигмальних змін / Вісник Харківського Національного Університету. Серія “Психологія” – 2002. - № 550. – С. 209-211.
107. Міненко О.О. Тренінг формування професійних новоутворень у студентів-психологів // Практична психологія і соціальна робота.- 2001.- № 9.- С. 24-28.
108. Міненко О.О. Формування особистісних та професійних новоутворень майбутнього практичного психолога // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України./ За ред. Максименка С.Д. – К.: 2002, т.IV, ч.3 – С. 149-155.
109. Міненко О.О. Формування професійних новоутворень у студентів-психологів. – Наукові записки. – Випуск 45. Частина II. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2002. – С. 36-39.

110. Минигалиева М.Р. Проблемы подготовки психологов-консультантов // Журнал практикующего психолога. – 2001. – Вып. 7 – С. 27- 43.
111. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии.-1997.-№ 4.- С. 28-38.
112. Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопросы психологии. – 1990. - № 3. – С. 58-64.
113. Молоканов М.В. Влияние личностных особенностей на профессиональный выбор в практической психологии // Психологический журнал. – 1998. – № 2. – С. 79-96.
114. Мэй Р. Искусство психологического консультирования.- М.: Класс, 1994.- 144 с.
115. Мясоид П.А. Теория и практика в работе школьного психолога. // Вопросы психологии. – 1993. - № 4. – С. 73-79.
116. Немиринский О.В. Терапевтическая роль групповой динамики // Московский психотерапевтический журнал.- 1993.- № 3.- С. 5-23.
117. Носков В.И., Левченко Е.М., Ручица Т.С. К вопросу об изучении личностного потенциала будущего психолога / Психологія на перетині тисячоліть: Зб. наук. праць: В 3 т. – К.: Гнозис – 1998.- Т.2.- С. 566-570.
118. Носков В.И., Цветкова В.Г., Левченко Е.М., Мирошниченко О.В. К обоснованию профессионально-квалификационной характеристики психолога / Психологія на перетині тисячоліть: Зб. наук. праць: В 3 т. – К.: Гнозис – 1998.- Т.2.- С. 271-276.
119. 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.
120. Обуховский К. Психологическая теория строения и развития личности / Психология формирования и развития личности. - М.: Наука. – 1981. – С. 45-67.

121. Овчинникова Ю.Г. К проблеме кризиса идентичности // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 2000. - № 2. – С. 84-89.
122. Орлов А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека // Вопросы психологии.- 1995.- № 2.-С. 3-12.
123. Орлов А.Б. Фасилитатор и группа: от интерперсонального к трансперсональному общению // Журнал практического психолога. – 1997. - №3. – С. 79-91.
124. Осадько О.Ю. Теоретичні та методичні засади підготовки практичних психологів до консультування // Практична психологія: теорія, методи, технології. – К.: Ніка-Центр, 1977. – С. 200-209.
125. Основы практической психологии / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.: Підручник. К.: Либідь, 1999. – 536 с.
126. Панок В.Г. Концепція національної соціально-психологічної служби // Педагогіка і психологія. – 1994. - № 2. – С. 17-28.
127. Панок В.Г. Українська практична психологія: визначення, структура та завдання.// Практична психологія та соціальна робота. – 1998. - № 1. – С. 5-9.
128. Пельцман Л. Стрессовые состояния у людей, потерявших работу / Психология экстремальных ситуаций: Хрестоматия / Сост. А.Е. Тарас, К.В. Сельченко. – Мн.: Харвест, 1999. – С. 269-276.
129. Пергаменщик Л.А. Список Робинзона / Психология экстремальных ситуаций: Хрестоматия / Сост. А.Е. Тарас, К.В. Сельченко. – Мн.: Харвест, 1999. – С. 60-83.
130. Перлз Ф. Практика гештальттерапии. – М.: Институт Общегуманитарных исследований, 2001. – 480 с.
131. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга.- М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 168 с.
132. Пилипенко Н.М. Адаптація особистості до життєвої кризи // Журнал практикуючого психолога.- 2000.-№ 6.- С. 140-147.
133. Пиняева С.В., Андреев Н.В. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости // Вопросы психологии.- 1998.- № 2.- С. 3-9.

134. Пископелъ А.А. Природа человека в концепции А. Маслоу // Вопросы психологии.- 1999 - № 2 – С. 75-87.

135. Пов'якель Н.І. Акмеологія становлення регулятивних компонент професійної діяльності практичного психолога / Зб. наук. праць “Психологія”. – Вип. 2(5). – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 1999. – С. 177-183.

136. Пов'якель Н.І. Психологічна готовність до партнерства і особливості професійної саморегуляції практичного психолога / Зб. наук. праць “Психологія”. – Вип. 11. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 1998. – С. 10-22.

137. Польштер И., Польштер М. Интегрированная гештальт-терапия: Контуры теории и практики: Пер. с англ. А.Я. Логвинской. – М.: Независимая фирма «Класс», 1997. – 272 с.

138. Попович І.М. Професійне самовизнання як умова успішного оволодіння майбутньою професією / Психологія: Зб.наук.праць. Вип. 1. – К., 1998.- С. 161-166.

139. Попович І.М. Самопізнання як процес пізнання себе / Психологія: Зб.наук.праць. Вип. 3. – К., 1998.- С. 98-104.

140. Пригожин, И., Стенгерс, И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой.- Москва: Прогресс.-1986.- 432 с.

141. Прохоров А.О. Неравновесные психические состояния и их характеристика в учебной и педагогической деятельности // Вопросы психологии.- 1996.- № 4.- С. 32-40.

142. Психология. Учебник. / Под ред.А.А. Крылова. – М.: «Проспект», 1999. – 584 с.

143. Психологія особистості: Словник-довідник / За ред. П.П.Горностая, Т.М.Титаренко.- К.: Рута, 2001.- 320с.

144. Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. – 672 с.

145. Радзиховский Л.А. О практической деятельности в области психологии // Вопросы психологии – 1987.- № 3.- С. 122-127.

146. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие.- Самара: Издательский Дом “БАХРАХ”, 1998 – 672 с.
147. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия. Пер. с англ. – М.: «Рефлбук», К.: «Ваклер», 1997. – 320 с.
148. Роджерс К. Клиентоцентрированный / человекоцентрированный подход в психотерапии // Вопросы психологии. – 2001. - № 2. – С. 48-58.
149. Родина О.Н., Прудков П.Н. Предпосылки успеха в труде психолога // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 2000. - № 4. – С. 55-65.
150. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
151. Рудестам К. Групповая психотерапия – СПб.: Питер Ком, 1998. –384 с.
152. Савенко Ю.С. Проблема психологических компенсаторных механизмов и их типология / В кн.: Проблемы клиники и патогенеза психических заболеваний. М., 1974. - С. 95-112.
153. Санникова О.П. Об одном из подходов исследования личности психолога. // Материалы Международной конференции “Актуальные проблемы психологической службы. Теория и практика”. – Одесса, 1992. – С. 43-48.
154. Сапогова Е.Е. Профессиональное психологическое сознание: рефлексия вслух.// Журнал практического психолога.- 1997.- № 6.- С. 3-12.
155. Семичов С.Б. Теория кризисов и психопрофилактика // Труды Ленинградского науч.-исслед. психоневрол. ин-та им. В.М. Бехтерева. – Т. 63. Неврозы и пограничные состояния. – Л., 1978. – С. 112-115.
156. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии.- 1998.- № 6.- С. 3-17.
157. Суходубова Г.Д. До питання професійної ідентифікації майбутніх психологів // Психологія. Зб. наук.праць. Вип.3. – К., 1998. – С. 150-155.
158. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во Московского университета, 1975 – 343 с.

159. Титаренко Т.М. Психологія життєвої кризи. – К.: Агропромвидав України, 1998. – 348 с.
160. Фонтана Д. Как справиться со стрессом. – Перри Г. Как справиться с кризисом: Пер. с англ. – М., Педагогика-Пресс, 1995. – 352 с.
161. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. – М.: Наука, 1991. – 456 с.
162. Фромм Э. Человек для себя. – Минск: Коллегиум, 1992. – 253 с.
163. Харин С.С. Искусство психотренинга. Заверши свой гештальт. – Мн.: Изд. В.П. Ильин, 1998. – 352 с.
164. Чепелева Н.В. Нарратив как средство интерпретации личного опыта / Психологія на перетині тисячоліть: Зб. наук. пр.: В 3 т. – К.: Гнозис. – 1998.- Т.1.- С. 484-491.
165. Чепелева Н.В. Психология чтения учебной и научной литературы в системе профессиональной подготовки студентов. Дис. д-ра психол. наук: 19.00.07. – Киев, 1992. – 370 с.
166. Чепелева Н.В. Тенденции и перспективы психологической герменевтики / Практична психологія в контексті культур: Збірник наукових праць / Відп. ред. З.Г. Кісарчук. – Київ: Ніка-Центр, 1998. – 272 с.
167. Чепелева Н.В. Теоретические основы психологической герменевтики / Актуальні проблеми психології: Том 2. Психологічна герменевтика / За ред Н.В.Чепелевої. – К., 2001.- Вип.1.- С. 5-19.
168. Чепелева Н.В., Пов'якель Н.І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Психологія: Зб. наук.праць. Вип.3.- К., 1998. – С. 10-15.
169. Черный Е.В. Профессиональная идентичность практического психолога // Практична психологія та соціальна робота.- 2000.- № 8.- С. 36-39.
170. Шаллан І.В. Діагностика посттравматичного стресового розладу як ускладнення після перенесеної хвороби та пологів // Практична психологія і соціальна робота. – 2000. - № 4. – С. 5-9.

171. Шевченко Н.Ф. Дослідження семантичного простору проблеми клієнта / Психологія: Зб. наук. праць. – Вип. 3 (6). – К.: НПУ - 1999.-№ 3.- С. 305-313.
172. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития / В традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского / М.: «Тривала», 1994. – 168 с.
173. Эриксон Э. Детство и общество. СПб, 1996.
174. Юнг К. Тевистонские лекции. Аналитическая психология: ее теория и практика. – К.: СИНТО, 1995. – 228 с.
175. Юрченко Т.П. Анализ диалогических традиций основных школ психотерапии / Актуальные проблемы психологической службы. – О. - Т.1. – 1992. – С. 97-98.
176. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии.-1995.-№ 2.- С. 31-41.
177. Яковенко С.І. Теорія і практика психологічної допомоги потерпілим від катастроф (на прикладі постчорнобильської ситуації). – Дис. д-ра психол. наук: 19.00.01. – Київ, 1998. – 314 с.
178. Ялом И. Теория и практика групповой психотерапии. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 640 с.
179. Яценко Г.С. Психологічні основи групової психокорекції: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.
180. Vaumeister, R.F. The Crystallisation of discontent in the process of major life change. // Can Personality Change. In T.F.Heatherton, G.F.Weinberger (Eds.). – Washington: APA, 1994. – P. 123-148.
181. Bertalanffy, L. General System theory (rev.ed.).- New York: Braziller.- 1968. – 645 p.
182. Critical Thinking and Learning / Eds. Wendy Oxman, Nicholas M. Michelli, Lesley Coia.- Monclair State University.- 1992.- 395 p.
183. Curtis R. Toward an integrative theory of psychological change in individuals and organizations: A Cognitive-Affective Regulation Model.// How

People Change / (Eds.) Curtis, R., Stricker, G. – New York: Plenum Press. – 1991. – P. 191-210.

184. Devis, R.D., Millon, T. Personality Change: Metatheories and Alternatives. // Can Personality Change. In T.F.Heatherton, G.F.Weinberger (Eds.). – Washington: APA, 1994. – P. 85-119.

185. Ford, D.H., Lerner, R.M. Developmental system theory: An integrative approach. – Newbury Park, CA: Sage, 1992.- 413 p.

186. Fresquet A., Maciel D. Some Reflections on Philosophy for Children from a Co-Constructivist Perspective. - Thinking. Vol.14. – N.3. – P. 11-19.

187. Greenberg, L., Rhodes, R. Emotions in the Change process // How People Change / (Eds.) Curtis, R., Stricker, G. – New York: Plenum Press. – 1991. – P. 39-58.

188. Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines, Summer 1997, Vol. XVI, No 4.

189. Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines, Autumn 1997, Vol.XVII, No 1.

190. Kuhn M. and Partland T. An empirical investigation of self-attitudes.- American Sociological Review, 1954, v.19, № 1.

191. Lipman M. Natasha: Vygotskian Dialogues.- New York: Teachers College Press.- 1996.-141 p.

192. Maturana H. Reality: the search for objectivity or hte quest for a compelling argument // Irish Journal of Psychology, 1988. - № 9. – P. 25-82.

193. Maturana H.R. The reorganization of Living: A theory of the living organisation // Inernational Journal of Man-mashine Studies, 1975.- № 7. – P. 313-332.

194. Murriss K. The Role of the Fasilitator in Philosophical Inquiry. – Thinking. Vol.15. – N.2. – P. 40-46.

195.Overton, W. The Arrow of Time and the Cycle of Time: Concepts of Change, Cognition, and Embodiment // Psychological Inquiry.- 1994.- Vol.5.- № 3.- P. 215-237.

196. Oxman W., Michelli N., Coia L. *Critical Thinking and Learning*. - Montclair State University, 1992. – 395 p.
197. Pivcevic, A. *Change and Selves*. – Oxford: Clarendon Press. – 1990. – 151p.
198. Ramirez E.R. *Thinking about Dialogue*. - *Thinking*. Vol.12. – N.2. – P. 16-24.
199. Rogers C.R.. *On becoming a person: A therapist view of psychotherapy*.- Boston: Houghton Mifflin Company, 1961.- 420 p.
200. Rorty, R. *Inquiry as recontextualization: An anti-dualist account of interpretation*. In D.R. Hiley, J.F. Bohman, and Shusterman (Eds.) // *The interpretative turn: Philosophy, science, culture*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1991.- P. 59-80.
201. Shrubshall P. *The Role of Stories in Doing Philosophy with Children*. - *Thinking*. Vol.13. – N.4. – P. 28-32.
202. Wieland-Burston, J. *Chaos and Order in the world of the Psyche*. – London: Routledge. – 1992. – 144 p.

Додаток А

Таблиця А.1

Поле можливих поєднань типів критичних ситуацій і типів переживань

Тип критичної ситуації	Тип переживання			
	1 Гедонічний	2 Реалістичний	3 Ціннісний	4 Творчий
1. Стрес	1/1	2/1	3/1	4/1
2. Фрустрація	1/2	2/2	3/2	4/2
3. Конфлікт	1/3	2/3	3/3	4/3
4. Криза	1/4	2/4	3/4	4/4

Таблиця А.2

Емпіричні відмінності “успішних” і “неуспішних” переживань

Характеристики	Захист	Опанування
Основні цілі	Усунення, запобігання або пом'якшення незадоволення.	Пристосування до дійсності, яке дозволяє задовольняти потреби.
Характер протікання: Довільність, усвідомленість	Вимушені, автоматичні, частіше неусвідомлені і ригідні процеси.	Цілеспрямовані, частіше усвідомлені і гнучкі процеси.
Відношення до зовнішньої і внутрішньої реальності	Заперечення, перекручення, приховування від себе реальності, втеча від неї.	Орієнтація на визнання і прийняття реальності, активне дослідження реальної ситуації.
Диференційованість	Форми поведінки, що не враховують цілісної ситуації.	Реалістичне врахування цілісної ситуації, вміння пожертвувати ситуативним. Уміння розбивати всю проблему на мілкі задачі, що потенційно вирішуються.
Відношення до допомоги в ході переживання	Або відсутність пошуку допомоги та відмова від запропонованої, або прагнення все перекласти на допомагаючого, самоусунення від рішення власних проблем.	Активний пошук і прийняття допомоги.
Результати, наслідки і функції	Іноді невроз. Локальне покращення (наприклад, локальне зниження напруження, суб'єктивна інтеграція поведінки, усунення неприємних або хворобливих відчуттів) завдяки погіршенню всієї ситуації, регресу, об'єктивної дезінтеграції поведінки Рятують від потрясіння, даючи суб'єкту час для підготовки інших, більш ефективних способів переживання.	Забезпечують упорядковане, контрольоване задоволення потреб та імпульсів. Утримують суб'єкта від регресу, ведуть до накопичення індивідуального досвіду опанування з життєвими проблемами.

Додаток Б

Таблиця Б.1

Показники розвитку складових ідентичності студентів-психологів

I курсу

Студен-ти	Адаптив-ність, %	Самоприй-няття, %	Прийнят-тя інших, %	Емоційний комфорт, %	Інтерналь-ність, %	Домінан-тність, %	Еска-пізм, абсол
А.М.	75,4	81,7	82,2	76,6	69	55,2	7
С.В.	51,5	56,9	48,4	44	56,2	50,9	24
Н.С.	65,9	67	64,3	62,5	66,2	56,5	12
Р.С.	48,4	52,5	63,8	50,9	47,9	34,1	14
О.Л.	62,8	73,9	77,7	57,8	62	53,8	20
И.Р.	61,4	65,8	59	53,8	77,5	61,9	20
П.Н.	64,5	70,6	69,8	68,3	71,7	41,2	17
Р.О.	71,4	75,7	80	75	69,5	38	10
Ч.М.	63,3	68,8	64,7	63,8	69,5	51	18
В.Р.	52,5	54,4	60,5	36,5	57,3	20	17
Г.Л	60,2	68,2	65,5	41,2	60,7	48,5	17
Ш.О.	59,7	67,9	56,5	60	63,8	54	17
А.Л.	65,9	81	68,2	73,7	53,5	58,8	18
П.Ж.	57	59,2	59,2	54,2	59,2	56,6	18
У.Е.	61,6	63,9	52,5	67,3	71,6	62,2	22
Н.И.	70	71,8	78,9	62,5	64,9	63,8	15
Ф.Д.	76,2	79,2	83,2	79,5	77,8	60,6	8
И.Г.	73,9	72,1	68,5	85	75,5	71,8	15
А.С.	59	67,3	72	55,8	62,2	43,5	24
В.М.	81,9	90	66,9	88,8	83,5	68,9	11
Серед-ній рівень	64,1	69,4	67	62,8	65,9	52,5	16

**Показники розвитку складових ідентичності студентів-психологів
IV курсу**

Студен-ти	Адаптив-ність, %	Самоприй-няття, %	Прийнят-тя інших, %	Емоційний комфорт, %	Інтерналь-ність, %	Домінан-тність, %	Еска-пізм, абсол
К.С.	69,5	69	80,2	64,1	70,3	23	10
Г.Л.	66,2	78,6	61,5	65	69,5	47,6	14
Р.С.	53,5	57,2	59,2	54,7	54,6	39,1	21
М.Б.	70,6	88	67,9	68,8	74	57,1	17
О.М.	62,5	68	71,3	54,9	53,5	51	15
Е.Н.	61,7	71,8	58,2	55,3	63,5	50	14
А.Н.	63	66,5	69,1	66	63,2	48,8	17
Ф.Д.	56,8	61,7	55,5	53,6	68,2	43,9	15
Я.И.	67,2	79,8	83,7	65,4	61,6	43,1	13
О.Р.	58,5	66	69,3	48,2	56,8	50	16
Ц.Д.	58,5	66,3	62	54,2	62,2	48,1	21
Ш.Б.	69,8	87,3	86	72	70	59	15
А.З.	51,2	56,6	53,5	35,2	57,9	44,8	20
Ю.А.	57,5	65,2	69	59,5	56,6	55,3	26
З.Г.	55,8	66,5	59,4	50,8	52,9	54,2	22
П.И.	73,5	75	83,3	76,5	71,2	55,5	17
С.Д.	55,2	58,2	59,2	50,8	58	50	22
Щ.О.	80	88,8	82	87	82	91	10
А.Т.	56,8	57,8	63,2	65,9	54	51,3	20
М.В.	52,5	54,5	55,6	46,2	52,2	51	21
Серед-ній рівень	61,9	69,1	67,4	59,7	62,6	50,7	17,3

Додаток В

Психологічні голограми

1. Альтруїзм є колективною формою егоїзму.
2. Безпорадність – це умова придбати силу.
3. Єдина можливість вижити – знайти сферу свого нещастя та перетворити її в талант.
4. Біль – показник здоров'я: піде вона – здоровий, залишиться – значить... ти людина.
5. Біль – засіб познайомитись ближче з іншими.
6. Біль – засіб познайомитись ближче з собою.
7. Бути психологом – не протирічить тому, щоб бути відвертим, більш того, відвертість підвищує професіоналізм.
8. Бути щасливим одному – неможливо. Це протиприродньо для людини.
9. Гнучкість – це уява. Це здатність відмовлятися від старого, керуючись лише однією уявою.
10. Кордони необхідні для того, щоб навчитися жити разом...
11. Гуманне відношення – це відповідність очікуванням одне одного.
12. Навіть у поганого лікаря, психолога, або юриста є своє місце: вони начебто говорять пацієнтам і клієнтам: “не марнуйте час у мене... шукайте кращого спеціаліста!”
13. Для того, щоб “ощасливити” когось, треба вирішити за нього, що для нього добре... Це по суті означає отримати право розплряджатися ним.
14. Для того, щоб стати щасливим, треба одне: спитати своє “Я”, яке в постійній еміграції.
15. Єдиний спосіб вижити – знайти сферу свого нещастя і перетворити її в талант.
16. Кордони душі співпадають з кордонами тіла... смішно, чи не так?
17. Якщо Ви безконфліктна людина, чи любите Ви кого-небудь по-справжньому?

18. Якщо Ви нездатні відшукати в чому Ви геніальні – Ви вже геній скромності.
19. Якщо Ви впевнилися в порочності когось... Теж мені – відкриття!
20. Якщо люди ніяк не згуртовуються, значить їм добре поодинці... або їм добре в іншому колективі.

Додаток Д

Порівняльна характеристика отриманих в результаті проведеної роботи показників за окремими шкалами студентів контрольної та експериментальної груп

Таблиця Д.1

Порівняльна характеристика показників адаптивності студентів контрольної та експериментальної груп

Експериментальна група	Адаптивність, %		Контрольна група	Адаптивність, %	
	до експерименту	після експерименту		до експерименту	після експерименту
В.А.	61,7	71	К.Є.	68,2	56,4
Н.В.	77,5	71,7	В.І.	66,8	60
М.С.	68,6	75,8	Ш.В.	68,2	62,7
И.Р.	65,7	74,1	Б.Л.	64,8	58
Р.К.	67,9	76,2	К.С.	60,4	80,4
И.О.	66	73,5	Б.О.	72,9	62,8
П.Н.	52,9	65,2	П.Н.	59,6	52,5
Х.А.	78,5	80,2	Д.А.	62	71,7
Ч.Р.	57,2	63,3	С.Р.	59,6	63,8
В.Т.	61,2	82,2	К.Ш.	73,2	73,2
Л.М.	79,1	85,2	Ц.П.	61,6	65,8
Н.Р.	56,4	77,7	К.П.	56,1	57,9
А.Р.	59,6	68,4	С.В.	51	53
С.Ж.	80,5	78,8	С.Я.	60,9	55,9
О.Т.	60	66	П.І.	56,9	55,6
Н.И.	61	60,8	П.О.	60	56,7
С.П.	60,9	67,5	Б.А.	70	69,3
М.Г.	71,1	72,8	Ф.О.	54,1	58
Т.Б.	68,1	67,5	Р.М.	53,8	49,5
Т.Г.	59,2	60,7	Л.К.	67,9	62,5
Ч.П.	53,7	57	С.М.	68,1	67,4
С.Р.	54,6	57,8	К.Г.	62,8	62,3
Ю.К.	65,2	64,8	П.М.	68,6	68,3
А.Е.	61,6	67,9	Г.Л.	52,8	47,2
Т.М.	61,4	64,6	Т.А.	63	66,7
Н.С.	65,8	74	Ш.Д.	45,5	46,8
Л.Р.	69	70,7	Г.Л.	56,6	61,4
Л.К.	57,9	59,4	К.О.	65,5	59,4
Н.Т.	84	78,2	М.О.	68,4	67,4

Таблиця Д.2

**Порівняльна характеристика показників самоприйняття студентів
контрольної та експериментальної груп**

Експери- ментальна група	Самоприйняття, %		Контро- льна група	Самоприйняття, %	
	до експеримен- ту	після експеримен- ту		до експеримен- ту	після експеримен- ту
В.А.	89,1	88,7	К.Є.	61,6	53,3
Н.В.	91,8	90,6	В.І.	83,8	73,9
М.С.	88,3	91	Ш.В.	78,6	87,5
И.Р.	96,5	88,4	Б.Л.	66,7	68,2
Р.К.	90,3	87,5	К.С.	67,2	87,3
И.О.	87,2	89,7	Б.О.	77,3	74,2
П.Н.	72,4	74,3	П.Н.	51,7	46,5
Х.А.	96,6	100	Д.А.	68,6	77,5
Ч.Р.	69,1	78,9	С.Р.	61,7	64,4
В.Т.	72,7	94,7	К.Ш.	94,8	94,7
Л.М.	93,5	90,3	Ц.П.	63,5	59,6
Н.Р.	73,3	87,3	К.П.	63,6	58,1
А.Р.	74,6	79	С.В.	50,7	50,6
С.Ж.	100	94	С.Я.	71	64,7
О.Т.	62	62	П.І.	71	65,2
Н.И.	64,8	63,9	П.О.	59,9	66,3
С.П.	61,2	66,5	Б.А.	87,5	82,9
М.Г.	73,4	84,6	Ф.О.	78,6	74,2
Т.Б.	75	73,9	Р.М.	63,6	62,5
Т.Г.	65,2	60,7	Л.К.	77,8	71,8
Ч.П.	57,2	55	С.М.	80,5	68,6
С.Р.	57,7	56	К.Г.	80,2	76,5
Ю.К.	68,8	73,9	П.М.	77,1	76,1
А.Е.	57,7	63,3	Г.Л.	62,3	53
Т.М.	58,7	65,2	Т.А.	77	68
Н.С.	68,2	81,6	Ш.Д.	37,5	42,3
Л.Р.	68,9	76,8	Г.Л.	60,9	63,2
Л.К.	65,7	74,6	К.О.	67,9	62,5
Н.Т.	87,8	86,6	М.О.	75,4	74,6

Таблиця Д.3

**Порівняльна характеристика показників прийняття інших студентів
контрольної та експериментальної груп**

Експериментальна група	Прийняття інших, %		Контрольна група	Прийняття інших, %	
	до експерименту	після експерименту		До експерименту	після експерименту
В.А.	64,3	83,3	К.Є.	78,3	67,9
Н.В.	81	79,8	В.І.	72,6	63
М.С.	72	75,6	Ш.В.	70,5	57,3
И.Р.	61,5	76,6	Б.Л.	71,4	61,8
Р.К.	68,2	73,9	К.С.	68,3	78,3
И.О.	69,8	72,8	Б.О.	87	72,9
П.Н.	60,5	76,7	П.Н.	67,2	65,9
Х.А.	80,5	86,5	Д.А.	80,5	84,2
Ч.Р.	65,2	66,4	С.Р.	69	69,8
В.Т.	54,5	93,7	К.Ш.	72,1	80,5
Л.М.	87,4	80	Ц.П.	54,5	58,6
Н.Р.	55,8	70,5	К.П.	51	61,9
А.Р.	66,1	62,9	С.В.	50,2	66,7
С.Ж.	72,9	66,6	С.Я.	65,7	64,3
О.Т.	66,1	75,7	П.І.	47	49,6
Н.И.	65,2	64,3	П.О.	59,5	67
С.П.	57	65,3	Б.А.	62,7	68,4
М.Г.	67,7	67,3	Ф.О.	62,3	64,3
Т.Б.	63	69,2	Р.М.	51	53,2
Т.Г.	72,7	65,9	Л.К.	68,4	74,1
Ч.П.	49,2	51,2	С.М.	74,7	74,7
С.Р.	57,1	62,4	К.Г.	69,3	82,3
Ю.К.	81,8	75	П.М.	76,2	67,7
А.Е.	68,7	72,9	Г.Л.	62,7	56,7
Т.М.	67,9	67,5	Т.А.	63,3	70,6
Н.С.	69,1	67,2	Ш.Д.	49,8	55,8
Л.Р.	76,9	77	Г.Л.	57	62,3
Л.К.	71,4	75,9	К.О.	62,2	68,4
Н.Т.	79,3	75	М.О.	61,9	60,5

**Порівняльна характеристика показників емоційного комфорту студентів
контрольної та експериментальної груп**

Експери- ментальна група	Емоційний комфорт, %		Контро- льна група	Емоційний комфорт, %	
	до експеримен- ту	після експеримен- ту		до експеримен- ту	після експеримен- ту
В.А.	60,7	58,3	К.Є.	59,5	50
Н.В.	92,6	78,9	В.І.	71	56,8
М.С.	55	93	Ш.В.	65,1	48,5
И.Р.	52,4	82,9	Б.Л.	68,4	64,1
Р.К.	54,5	100	К.С.	60,5	86,8
И.О.	65	73,3	Б.О.	72,2	66,7
П.Н.	36,4	58,1	П.Н.	58,7	48,9
Х.А.	78,4	82,4	Д.А.	50	54,7
Ч.Р.	59,6	63	С.Р.	58,1	78,6
В.Т.	61,7	92,1	К.Ш.	76,9	86,7
Л.М.	94,1	94,1	Ц.П.	56,6	62,2
Н.Р.	53	88,5	К.П.	56,8	55,5
А.Р.	58,8	70,7	С.В.	43,8	44,4
С.Ж.	87,8	88,2	С.Я.	59,2	55,3
О.Т.	61,7	73,8	П.І.	55,8	51
Н.И.	58,3	52,9	П.О.	64,4	51,2
С.П.	61,9	68,4	Б.А.	70,6	68,8
М.Г.	70,5	71	Ф.О.	55,3	54,3
Т.Б.	57,7	56,8	Р.М.	50,8	56,3
Т.Г.	51,2	58,3	Л.К.	63,3	72,5
Ч.П.	60,8	71,7	С.М.	65	66,7
С.Р.	57,1	54,3	К.Г.	60,9	50
Ю.К.	71	68,5	П.М.	78,7	71,7
А.Е.	65,8	82,9	Г.Л.	42,1	44,2
Т.М.	57,1	56,8	Т.А.	73,7	68,4
Н.С.	63,8	65,9	Ш.Д.	45,5	37,2
Л.Р.	67,4	73,3	Г.Л.	55	58,7
Л.К.	65,9	62,2	К.О.	73,3	54,5
Н.Т.	100	85,7	М.О.	75	70,2

Таблиця Д.5

**Порівняльна характеристика показників інтернальності студентів
контрольної та експериментальної груп**

Експериментальна група	Інтернальність, %		Контрольна група	Інтернальність, %	
	до експерименту	після експерименту		до експерименту	після експерименту
В.А.	75,3	67,7	К.Є.	73	63,7
Н.В.	73,3	66,3	В.І.	72,5	62,6
М.С.	64,8	71,3	Ш.В.	69,6	60,3
И.Р.	61,3	72,6	Б.Л.	72,7	66,4
Р.К.	60,8	66,5	К.С.	60,5	84,5
И.О.	63,4	71,4	Б.О.	72,5	62,5
П.Н.	62,2	71,6	П.Н.	64,7	61,3
Х.А.	83,8	82,5	Д.А.	59,7	68,2
Ч.Р.	58,8	55,8	С.Р.	63,4	60,9
В.Т.	70,8	68,2	К.Ш.	77,8	82,6
Л.М.	66,9	67,7	Ц.П.	73,5	73,1
Н.Р.	59,7	76,9	К.П.	62,8	57,7
А.Р.	60,8	80,1	С.В.	61,2	64,7
С.Ж.	73,3	77,5	С.Я.	64,9	63,1
О.Т.	65,7	69,9	П.І.	59,7	57,5
Н.И.	62,2	63,2	П.О.	61	59,8
С.П.	71,4	81,4	Б.А.	69,8	66
М.Г.	76,4	76,9	Ф.О.	51,7	49,2
Т.Б.	70,4	74,4	Р.М.	58,4	62,8
Т.Г.	63,5	65,5	Л.К.	68,2	65,2
Ч.П.	69,2	65,2	С.М.	72,5	71
С.Р.	61,5	61,2	К.Г.	64,1	61
Ю.К.	65,7	65,5	П.М.	65,5	65,6
А.Е.	59,5	60,5	Г.Л.	43,7	52,9
Т.М.	63,9	65,9	Т.А.	58,3	62,2
Н.С.	67,8	78,9	Ш.Д.	53,7	57,1
Л.Р.	62,9	75	Г.Л.	59,3	67,1
Л.К.	56,1	54,8	К.О.	66	63,5
Н.Т.	95,6	83,8	М.О.	60	65,7

**Порівняльна характеристика показників домінантності студентів
контрольної та експериментальної груп**

Експери- ментальна група	Домінантність, %		Контро- льна група	Домінантність, %	
	до експеримен- ту	після експеримен- ту		до експеримен- ту	після експеримен- ту
В.А.	0	50	К.Є.	53,6	48
Н.В.	42,4	60,9	В.І.	50	41,8
М.С.	47,4	50	Ш.В.	55	54
И.Р.	62,2	54,2	Б.Л.	51,2	40,9
Р.К.	55	43,2	К.С.	46,5	74,3
И.О.	50	43,2	Б.О.	53,6	46,2
П.Н.	40	36,8	П.Н.	51,4	47,6
Х.А.	59	46,5	Д.А.	52,6	60
Ч.Р.	48,8	57,7	С.Р.	52,4	51,2
В.Т.	57,9	64,5	К.Ш.	54,9	55,6
Л.М.	54,5	61,1	Ц.П.	62,2	68,2
Н.Р.	54,5	68,2	К.П.	48,6	45,2
А.Р.	42,8	55,8	С.В.	36,8	37,8
С.Ж.	62,2	61	С.Я.	60,4	60
О.Т.	57,1	52,6	П.І.	47,6	45
Н.И.	46,2	51	П.О.	41,2	50
С.П.	61,9	68,3	Б.А.	51,3	48,3
М.Г.	55	54	Ф.О.	43,5	60,5
Т.Б.	68,2	65,2	Р.М.	46,5	48,5
Т.Г.	50,9	55,3	Л.К.	60,7	57,7
Ч.П.	60,4	55,7	С.М.	44,4	47,3
С.Р.	42,3	42,5	К.Г.	53,8	56,6
Ю.К.	45,7	47,3	П.М.	58,8	57,1
А.Е.	45,2	37,5	Г.Л.	46,4	44,4
Т.М.	44,8	46,5	Т.А.	57,9	53,3
Н.С.	68,2	68	Ш.Д.	53,3	54,5
Л.Р.	55	57,1	Г.Л.	55,8	55,8
Л.К.	45	51,3	К.О.	57,1	61,5
Н.Т.	62,8	54,5	М.О.	57,7	57,7

Порівняльна характеристика показників ескапізму студентів контрольної та експериментальної груп

Експериментальна група	Ескапізм, абсол.		Контрольна група	Ескапізм, абсол.	
	до експерименту	після експерименту		до експерименту	після експерименту
В.А.	18	14	К.Є.	17	20
Н.В.	19	20	В.І.	12	14
М.С.	9	11	Ш.В.	17	18
И.Р.	18	16	Б.Л.	17	19
Р.К.	17	18	К.С.	22	19
И.О.	16	14	Б.О.	14	22
П.Н.	16	13	П.Н.	15	19
Х.А.	14	15	Д.А.	11	13
Ч.Р.	23	21	С.Р.	18	17
В.Т.	18	14	К.Ш.	12	14
Л.М.	13	16	Ц.П.	17	17
Н.Р.	16	11	К.П.	19	17
А.Р.	17	15	С.В.	17	17
С.Ж.	12	11	С.Я.	20	18
О.Т.	18	14	П.І.	20	16
Н.И.	17	19	П.О.	14	20
С.П.	13	10	Б.А.	14	14
М.Г.	10	8	Ф.О.	21	18
Т.Б.	11	10	Р.М.	21	19
Т.Г.	18	15	Л.К.	22	16
Ч.П.	26	19	С.М.	13	13
С.Р.	18	19	К.Г.	17	16
Ю.К.	18	12	П.М.	16	17
А.Е.	17	19	Г.Л.	15	17
Т.М.	13	7	Т.А.	11	12
Н.С.	20	12	Ш.Д.	17	16
Л.Р.	13	16	Г.Л.	19	14
Л.К.	13	16	К.О.	19	21
Н.Т.	9	10	М.О.	14	15

Додаток Ж

Порівняльні дані показників за окремими шкалами до та після експерименту для підгруп, виділених в експериментальній групі досліджуваних

Таблиця Ж.1

Показники адаптивності для підгрупи зі зростанням даної якості

Експериментальна група	Адаптивність, %	
	до експерименту	після експерименту
В.А.	61,7	71
М.С.	68,6	75,8
І.Р.	65,7	74,1
Р.К.	67,9	76,2
І.О.	66	73,5
П.Н.	52,9	65,2
Х.А.	78,5	80,2
Ч.Р.	57,2	63,3
В.Т.	61,2	82,2
Л.М.	79,1	85,2
Н.Р.	56,4	77,7
А.Р.	59,6	68,4
О.Т.	60	66
С.П.	60,9	67,5
М.Г.	71,1	72,8
Т.Г.	59,2	60,7
Ч.П.	53,7	57
С.Р.	54,6	57,8
А.Е.	61,6	67,9
Т.М.	61,4	64,6
Н.С.	65,8	74
Л.Р.	69	70,7
Л.К.	57,9	59,4
Середній рівень	63	70

Показники самоприйняття для підгрупи зі зростанням даної якості

Експериментальна група	Самоприйняття, %	
	до експерименту	після експерименту
М.С.	88,3	91
І.О.	87,2	89,7
П.Н.	72,4	74,3
Х.А.	96,6	100
Ч.Р.	69,1	78,9
В.Т.	72,7	94,7
Н.Р.	73,3	87,3
А.Р.	74,6	79
С.П.	61,2	66,5
М.Г.	73,4	84,6
Ю.К.	68,8	73,9
А.Е.	57,7	63,3
Т.М.	58,7	65,2
Н.С.	68,2	81,6
Л.Р.	68,9	76,8
Л.К.	65,7	74,6
Середній рівень	72,3	80

Показники прийняття інших для підгрупи зі зростанням даної якості

Експериментальна група	Прийняття інших, %	
	до експерименту	після експерименту
В.А.	64,3	83,3
М.С.	72	75,6
І.Р.	61,5	76,6
Р.К.	68,2	73,9
І.О.	69,8	72,8
П.Н.	60,5	76,7
Х.А.	80,5	86,5
Ч.Р.	65,2	66,4
В.Т.	54,5	93,7
Н.Р.	55,8	70,5
О.Т.	66,1	75,7
С.П.	57	65,3
Т.Б.	63	69,2
Ч.П.	49,2	51,2
С.Р.	57,1	62,4
А.Е.	68,7	72,9
Л.Р.	76,9	77
Л.К.	71,4	75,9
Середній рівень	64,5	73,6

Таблиця Ж.4

Показники емоційного комфорту для підгрупи зі зростанням даної якості

Експериментальна група	Емоційний комфорт, %	
	до експерименту	після експерименту
М.С.	55	93
І.Р.	52,4	82,9
Р.К.	54,5	100
І.О.	65	73,3
П.Н.	36,4	58,1
Х.А.	78,4	82,4
Ч.Р.	59,6	63
В.Т.	61,7	92,1
Н.Р.	53	88,5
А.Р.	58,8	70,7
С.Ж.	87,8	88,2
О.Т.	61,7	73,8
С.П.	61,9	68,4
М.Г.	70,5	71
Т.Г.	51,2	58,3
Ч.П.	60,8	71,7
А.Е.	65,8	82,9
Н.С.	63,8	65,9
Л.Р.	67,4	73,3
Середній рівень	61,3	76,7

Показники інтернальності для підгрупи зі зростанням даної якості

Експериментальна група	Інтернальність, %	
	до експерименту	після експерименту
М.С.	64,8	71,3
І.Р.	61,3	72,6
Р.К.	60,8	66,5
І.О.	63,4	71,4
П.Н.	62,2	71,6
Л.М.	66,9	67,7
Н.Р.	59,7	76,9
А.Р.	60,8	80,1
С.Ж.	73,3	77,5
О.Т.	65,7	69,9
Н.И.	62,2	63,2
С.П.	71,4	81,4
М.Г.	76,4	76,9
Т.Б.	70,4	74,4
Т.Г.	63,5	65,5
А.Е.	59,5	60,5
Т.М.	63,9	65,9
Н.С.	67,8	78,9
Л.Р.	62,9	75
Середній рівень	65,1	71,9

Таблиця Ж.6.1

Показники доміантності для підгрупи зі зростанням даної якості

Експериментальна група	Доміантність, %	
	до експерименту	Після експерименту
В.А.	0	50
Н.В.	42,4	60,9
М.С.	47,4	50
Ч.Р.	48,8	57,7
В.Т.	57,9	64,5
Л.М.	54,5	61,1
Н.Р.	54,5	68,2
А.Р.	42,8	55,8
Н.И.	46,2	51
С.П.	61,9	68,3
Т.Г.	50,9	55,3
С.Р.	42,3	42,5
Ю.К.	45,7	47,3
Т.М.	44,8	46,5
Л.Р.	55	57,1
Л.К.	45	51,3
Середній рівень	46,3	55,5

Таблиця Ж.6.2

Показники доміантності для підгрупи зі зниженням даної якості

Експериментальна група	Доміантність, %	
	до експерименту	Після експерименту
І.Р.	62,2	54,2
Р.К.	55	43,2
І.О.	50	43,2
Х.А.	59	46,5
О.Т.	57,1	52,6
Ч.П.	60,4	55,7
А.Е.	45,2	37,5
Н.Т.	62,8	54,5
Середній рівень	56,5	48,4

Таблиця Ж.7

Показники ескапізму для підгрупи зі зниженням даної якості

Експериментальна група	Ескапізм, абсол.	
	до експерименту	після експерименту
В.А.	18	14
І.Р.	18	16
І.О.	16	14
П.Н.	16	13
Ч.Р.	23	21
В.Т.	18	14
Н.Р.	16	11
А.Р.	17	15
С.Ж.	12	11.
О.Т.	18	14
С.П.	13	10
М.Г.	10	8
Т.Б.	11	10
Т.Г.	18	15
Ч.П.	26	19
Ю.К.	18	12
Т.М.	13	7
Н.С.	20	12
Середній рівень	18,3	12,6

Додаток 3

Таблиця 3.1

Зміни в наративах студентів контрольної групи за критерієм динаміки самоідентифікації, самосприйняття та самовідношення

Студенти	Характеристика змін
К.Є.	-
В.І.	-
Ш.В.	-
Б.Л.	-
К.С.	-
Б.О.	-
П.Н.	-
Д.А.	Збільшення самоприйняття, поява нових елементів “Я”-образу
С.Р.	Збільшення самоприйняття, прагнення до змін
К.Ш.	-
Ц.П.	Позитивність самоприйняття
К.П.	-
С.В.	Поява впевненості, внутрішньої активності
С.Я.	Поява нових компонентів “Я”-образу
П.І.	Збільшення самоприйняття
П.О.	Позитивність самоприйняття
Б.А.	Поява нових компонентів “Я”-образу, прагнення до змін
Ф.О.	-
Р.М.	-
Л.К.	-
С.М.	-
К.Г.	-
П.М.	-
Г.Л.	-
Т.А.	-
Ш.Д.	-
Г.Л.	-
К.О.	-
М.О.	-

Таблиця 3.2

Зміни в наративах студентів контрольної групи за критерієм виявлення та вирішення конфліктів в системі “Я”

Студенти	Характеристика змін
К.Є.	-
В.І.	-
Ш.В.	-
Б.Л.	Зникнення внутрішніх протиріч
К.С.	-
Б.О.	-
П.Н.	-
Д.А.	Зникнення конфлікту “зовнішній світ-внутрішній світ”
С.Р.	Переосмислення конфлікту
К.Ш.	-
Ц.П.	-
К.П.	-
С.В.	-
С.Я.	-
П.І.	-
П.О.	Зникнення внутрішнього конфлікту
Б.А.	-
Ф.О.	-
Р.М.	-
Л.К.	-
С.М.	-
К.Г.	-
П.М.	-
Г.Л.	-
Т.А.	-
Ш.Д.	-
Г.Л.	-
К.О.	-
М.О.	-

Таблиця 3.3

Зміни в наративах студентів контрольної групи за критерієм динаміки просторово-часових особливостей сприйняття “Я”-образу

Студенти	Характеристика змін
К.Є.	Розширення часу
В.І.	-
Ш.В.	-
Б.Л.	-
К.С.	-
Б.О.	-
П.Н.	-
Д.А.	Зміна часу
С.Р.	Розширення часу
К.Ш.	-
Ц.П.	-
К.П.	-
С.В.	Розширення часу
С.Я.	Зміна простору
П.І.	-
П.О.	-
Б.А.	-
Ф.О.	Розширення часу
Р.М.	-
Л.К.	Зміна простору
С.М.	-
К.Г.	-
П.М.	-
Г.Л.	-
Т.А.	-
Ш.Д.	-
Г.Л.	-
К.О.	-
М.О.	-

Таблиця 3.4

Зміни в наративах студентів контрольної групи за критерієм взаємостосунків “Я” з соціальною реальністю та оточуючим світом

Студенти	Характеристика змін
К.Є.	-
В.І.	-
Ш.В.	-
Б.Л.	-
К.С.	-
Б.О.	-
П.Н.	-
Д.А.	Переосмислення відношення до життя
С.Р.	Збільшення прийняття інших
К.Ш.	-
Ц.П.	Збільшення прийняття інших
К.П.	-
С.В.	Усвідомлення можливості впливу на світ
С.Я.	Переосмислення відношення до соціуму
П.І.	-
П.О.	-
Б.А.	-
Ф.О.	-
Р.М.	-
Л.К.	-
С.М.	-
К.Г.	-
П.М.	-
Г.Л.	-
Т.А.	-
Ш.Д.	-
Г.Л.	-
К.О.	-
М.О.	-

Таблиця 3.5

Зміни в наративах студентів експериментальної групи за критерієм динаміки самоідентифікації, самосприйняття та самовідношення

Студенти	Характеристика змін
В.А.	-
Н.В.	Перегляд “Я”-концепції та її розширення через включення значущості інших
М.С.	Переосмислення наявного “Я”-образу
И.Р.	Розгляд “Я” як основи для творіння, поява змін в “Я”
Р.К.	Якісна зміна “Я”
И.О.	Поява внутрішньої активності, енергії
П.Н.	Поява цінності внутрішнього світу для себе і оточуючих
Х.А.	Розширення “Я”-образу через включення значущості інших
Ч.Р.	Переосмислення, перегляд свого “Я”
В.Т.	Поява прагнення та здатності до змін, відповідальності
Л.М.	Зміна у сприйнятті “Я”, поява нових компонентів “Я”-образу
Н.Р.	Прийняття себе, поява внутрішньої енергії
А.Р.	Збільшення прийняття себе, позитивного самовідношення
С.Ж.	Зникнення негативних компонентів “Я”-образу
О.Т.	Збільшення прийняття себе
Н.И.	-
С.П.	Поява суб’єктивних характеристик “Я”, усвідомлення особистісної мети
М.Г.	-
Т.Б.	Зміни в системі “Я”: збільшення автономності у формуванні “Я”, визначення особистісної мети, усвідомлення необхідності змін
Т.Г.	Збільшення автономності “Я”, позитивності самосприйняття
Ч.П.	Збільшення автономності “Я”, розширення “Я”-образу через включення значущості інших
С.Р.	Розширення уявлень про власне “Я”, більш глибоке розуміння свого “Я”
Ю.К.	Поява професійного компоненту “Я”-образу
А.Е.	Поява змін в системі “Я”
Т.М.	Гармонізація “Я”, збільшення позитивності самосприйняття

Продовження табл.3.5

Студенти	Характеристика змін
Н.С.	Поява змін в системі “Я”
Л.Р.	Поява професійного компоненту “Я”-образу
Л.К.	Усвідомлення змін у “Я”: зменшення егоїстичності, зникнення ряду комплексів. Поява професійного компоненту “Я”-образу.
Н.Т.	Прийняття себе.

Таблиця 3.6

Зміни в наративах студентів експериментальної групи за критерієм виявлення та вирішення конфліктів в системі “Я”

Студенти	Характеристика змін
В.А.	Вирішення конфлікту “внутрішній світ – реальність”
Н.В.	Вирішення конфлікту відособлення від соціуму
М.С.	Вирішення конфлікту з соціумом
И.Р.	Вирішення внутрішніх протиріч
Р.К.	Зникнення конфлікту з соціумом
И.О.	Вирішення внутрішніх протиріч
П.Н.	Вирішення конфлікту ;довіри – недовіри” до інших
Х.А.	Вирішення конфлікту відособлення від соціуму
Ч.Р.	Зміна відношення до конфлікту “внутрішній світ – зовнішній світ”
В.Т.	Зникнення захисту від соціуму, вирішення внутрішніх протиріч
Л.М.	Зникнення конфлікту з соціумом
Н.Р.	Зникнення конфлікту з соціумом
А.Р.	Переосмислення наявного конфлікту як стимулу до змін
С.Ж.	Зникнення конфлікту відособлення від соціуму
О.Т.	Вирішення внутрішніх протиріч
Н.И.	-
С.П.	-
М.Г.	-
Т.Б.	Вирішення конфлікту ;зовнішній світ – внутрішній світ”
Т.Г.	Переосмислення конфлікту взаємовідношень з іншими
Ч.П.	Вирішення конфлікту “довіри – недовіри”
С.Р.	-
Ю.К.	Вирішення внутрішніх протиріч
А.Е.	Вирішення внутрішніх та зовнішніх протиріч
Т.М.	Вирішення внутрішніх протиріч
Н.С.	Вирішення внутрішніх протиріч
Л.Р.	Вирішення внутрішніх протиріч
Л.К.	Вирішення внутрішніх та зовнішніх протиріч
Н.Т.	Вирішення внутрішніх та зовнішніх протиріч

Таблиця 3.7

Зміни в наративах студентів експериментальної групи за критерієм динаміки просторово-часових особливостей сприйняття “Я”-образу

Студенти	Характеристика змін
В.А.	Зміна часових параметрів
Н.В.	Розширення простору та зміна часу
М.С.	Розширення часу
И.Р.	-
Р.К.	Розширення простору та часу
И.О.	Зміна простору та розширення часу
П.Н.	Зміна простору та часу
Х.А.	Розширення часу
Ч.Р.	Зміна простору та розширення часу
В.Т.	Зміна простору
Л.М.	Розширення часу
Н.Р.	Зміна простору
А.Р.	-
С.Ж.	Зміна простору
О.Т.	-
Н.И.	Розширення простору
С.П.	Розширення часу
М.Г.	Розширення часу
Т.Б.	Розширення простору і часу
Т.Г.	Зміна часу
Ч.П.	Зміна простору
С.Р.	Зміна простору
Ю.К.	Розширення часу
А.Е.	Розширення часу
Т.М.	Зміна простору і часу
Н.С.	-
Л.Р.	Зміна простору та розширення часу
Л.К.	Зміна простору та розширення часу
Н.Т.	-

Таблиця 3.8

Зміни в наративах студентів експериментальної групи за критерієм взаємостосунків “Я” з соціальною реальністю та оточуючим світом

Студенти	Характеристика змін
В.А.	Розширення соціальних відносин
Н.В.	Зміна відношення до соціуму у бік більшого прийняття
М.С.	Зміна способів соціального сприйняття та взаємодії
И.Р.	Зміна відношення до соціуму у бік гуманізації відносин
Р.К.	Поява прийняття інших
И.О.	Зміна відношення до соціуму: поява комфортності від спілкування
П.Н.	Розширення соціальних відносин, поява довіри
Х.А.	Поява більшої відкритості у соціальних відносинах
Ч.Р.	Поява соціальних відносин, які стимулюють особистісну зміну
В.Т.	Усвідомлення можливості впливу на оточуючий світ
Л.М.	Зростання позитивності сприйняття світу
Н.Р.	Поява сприйняття світу як такого, в якому є перспектива
А.Р.	Зміна ставлення до соціуму у бік визнання автономії інших
С.Ж.	Поява спрямованості на допомогу іншим
О.Т.	Зміна ставлення до соціуму у бік позитивності
Н.И.	-
С.П.	Усвідомлення важливості соціальних взаємовідносин
М.Г.	Розширення способів соціального сприйняття і взаємодії
Т.Б.	Зростання прийняття інших, поява перспективи у житті
Т.Г.	Переосмислення відношення до соціуму
Ч.П.	Зміна ставлення до соціуму у бік більшої позитивності
С.Р.	Розширення соціальних відносин, “включення” себе в них
Ю.К.	Поява спрямованості на допомогу іншим
А.Е.	Переживання позитивного досвіду допомоги іншим
Т.М.	Збільшення прийняття інших
Н.С.	Зміна ставлення до соціуму у бік гуманізації
Л.Р.	Поява спрямованості на допомогу іншим, прийняття проблем
Л.К.	Поява спрямованості на допомогу іншим
Н.Т.	Переосмислення процесу допомоги іншим, прийняття проблем