

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
РВНЗ «КРИМСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ (м. ЯЛТА)**

На правах рукопису

КІРЄЄВА УЛЯНА ВАЛЕРІЇВНА

УДК 159.9: 331.108.2:355

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ Я-КОНЦЕПЦІЇ
МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація

на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:

Фурман Анатолій Васильович

доктор психологічних наук, професор

2013

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ПОНЯТТЯ ПРО Я–КОНЦЕПЦІЮ ЯК ТЕОРЕТИЧНИЙ КОНСТРУКТ І ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН.....	10
1.1. Психологічний аналіз структури Я-концепції у контексті самосвідомості.....	10
1.2. Теоретичні підходи до психологічного вивчення Я-концепції	34
Висновки до першого розділу	52
РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ Я-КОНЦЕПЦІЇ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВНЗ	55
2.1. Модель розвитку позитивної Я-концепції майбутніх соціальних педагогів.....	55
2.2. Методи і методики дослідження особливостей Я-концепції студентів	81
2.3. Аналіз результатів констатувального дослідження особливостей Я- концепції особистості майбутніх соціальних педагогів.....	92
Висновки до другого розділу	110
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ПОЗИТИВНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ	113
3.1. Організація та проведення формувального етапу експеримента.....	113
3.2. Статистичний і якісний психологічний аналіз результатів формувального експерименту.....	133
Висновки до третього розділу	150
ВИСНОВКИ.....	152
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	156
ДОДАТКИ	175

ВСТУП

Актуальність дослідження. Інтерес з боку психології до проблематики вивчення Я-концепції набув упродовж останнього часу сталого характеру, що зумовлено низкою обставин, як власне теоретичного, так і практичного порядку. З одного боку, це пояснюється внутрішньою логікою розвитку психології і, відповідно до цього, зміною ракурсу осмислення нею своїх засадничих принципів і концептуального апарату, з іншого – суспільними запитами, що вимагають від психології дійової допомоги у забезпеченні процесу підготовки студентів до нового етапу в житті. Крім того, процес становлення особистості майбутніх соціальних педагогів охоплює формування її свідомості і самосвідомості, тобто усвідомлення не лише оточуючого світу, а й самої себе, своєї Я-концепції під час стосунків із навколишніми. Цей процес характеризується здатністю самостійно та свідомо ставити перед собою цілі своєї діяльності й реалізовувати їх.

Нині у соціогуманітарних науках переосмислюються сутнісні характеристики особистісного в людині. Усе більше на передній план виходять різні особистісні утворення, передусім такі, як самоствавлення, порозуміння, рефлексія, Я-концепція, образ-Я, довіра до себе, самоповага (Б. Г. Ананьєв, В. С. Мерлін, В. М. Мясіщев). Певні соціальні умови, що вплинули на вивчення Я-концепції у психології, привели до умовно-схематичного її розгляду поза цілісною теорією особистості. Проблематика розвитку і функціонування Я-концепції інтенсивно розробляється в усьому світі, але виявилися аспекти, які є маловивченими у психологічній науці.

Нині акцент досліджень (О. Є. Гуменюк, А. В. Фурман, Т. С. Яценко) зосереджується на розвитку позитивної Я-концепції особистості, передусім у представників соціальних спеціальностей. Її затребуваність зростає в умовах

соціально-економічних трансформацій і духовної кризи в країні, різкої зміни звичних стереотипів життєдіяльності й потоку агресивно насиченої інформації, що знижує резистентність особистості до деструктивних впливів. Все це створює психологічний дискомфорт студентів, веде до дестабілізації особистості, до виникнення і наростання таких негативних психічних станів, як занепокоєння, емоційне напруження, тривожність, невпевність у собі, дисгармонії психічного й фізичного здоров'я. Натомість майбутні соціальні педагоги мають потребу в глибокій “внутрішній перебудові”, яка передбачає самоусвідомлення, коректування відносин до себе, інших людей і до світу загалом.

В наукових дослідженнях (С. Д. Максименко, Т. М. Титаренко), в освітній практиці стали частіше вживатися терміни, що починаються із приставки “само”, “сам” та інтеграційно характеризують особу як суб'єкта власного розвитку – пізнання, діяльності, спілкування, долі. Отож і зміст такого психологічного утворення повинен бути зорієнтований на забезпечення самовизначення особистості, створення умов для її самореалізації. В освітньому процесі мовиться про важливість виховання мотивованої, ініціативної, вольової й самозгармонізованої особистості майбутнього соціального педагога, зорієнтованого на успіх і кар'єру, побудову й повсякденне втілення продуктивних сценаріїв власної життєдіяльності. Все сказане вказує на актуальність і своєчасність обраної теми дослідження “Психологічні особливості розвитку Я-концепції майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки”.

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

Дисертаційна робота виконувалася у межах наукових тем кафедри психології РВНЗ “Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта) “Теоретико-методологічні засади психокорекції особистості” (номер державної реєстрації №0110U06396). Тема дисертації затверджена вченою радою РВНЗ

“Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта) (протокол № 10 від 27. 05. 2009 року) і погоджена у Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 5 от 16. 06. 2009 року). Автором досліджувались структурні складові позитивної Я-концепції та психологічні особливості її розвитку у майбутніх соціальних педагогів в процесі професійного навчання.

Мета дослідження полягає у теоретико-методологічному обґрунтуванні та емпіричному вивченні психологічних особливостей розвитку складових Я-концепції майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки.

Для досягнення поставленої мети вирішувались такі **завдання**:

1. На основі аналізу психологічних джерел обґрунтувати теоретичні основи психологічного пізнання Я-концепції як центральної ланки самосвідомості людини; вивчити напрацювання сучасної психології у дослідженні особливостей розвитку Я-концепції майбутніх соціальних педагогів.

2. Розробити модель розвитку позитивної Я-концепції майбутніх соціальних педагогів.

3. Емпірично дослідити психологічні особливості розвитку Я-концепції студентів та психозмістові характеристики її компонентів.

4. Розробити експериментальну програму, спрямовану на розвиток позитивної Я-концепції майбутніх соціальних педагогів та проаналізувати її ефективність.

Об’єкт дослідження: Я-концепція майбутніх соціальних педагогів як складне структурне утворення самосвідомості особистості.

Предмет дослідження: психологічні особливості розвитку Я-концепції соціальних педагогів у процесі професійного навчання.

Методологічною основою дослідження є основні теоретичні й методологічні принципи психології, а саме – розвитку, єдності свідомості й діяльності (С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв), комплексного, цілісного підходу до пізнання особистості (Б. Г. Ананьєв, Л. І. Анциферова). Крім того, у роботі враховані положення культурно-історичної теорії Л. С. Виготського про провідну роль навчання у розвитку особистості, концепція глобальної Я-концепції Р. Бернса, засновки теорій відносин (В. М. Мясіщев) та інтегральної індивідуальності (В. С. Мерлін), принципи гуманістичної психології щодо вивчення особистості як саморозвивальної системи (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл), теоретична модель розвитку позитивно-гармонійної Я-концепції особистості (О. Є. Гуменюк).

Методи дослідження. У виконаному дослідженні застосовувалася сукупність таких основних методів: теоретичний аналіз наукової літератури за проблемою дослідження, опитування, психоформульвальний експеримент, моделювання; статистичні методи обробки даних (факторний аналіз кутового перетворення Фішера: розрахунок F-критерію та Φ -критерію).

У психодіагностичний комплекс увійшли: 1) для дослідження психологічних особливостей розвитку Я-концепції – експериментальна анкета “Самовизначення студентом психологічних особливостей розвитку компонентів Я-концепції”; 2) методики, що діагностують покомпонентний розвиток Я-концепції: методика “Полярні профілі” (Осгуда-Гофштеттера), інтерперсональна діагностика Т. Лірі, “Методика вивчення самооцінки” (Т. В. Дембо-С. Я. Рубінштейн), Тест смисложиттєвих орієнтацій” (Д. О. Леонтьєв), “Методика дослідження самоствавлення” (С. Р. Пантелєєв), “Тест впевненості у собі” (В. Г. Ромек), Опитувальник соціально-психологічної адаптованості (К. Роджерс, Р. Даймонд), анкета самооцінки особистості (О. І. Мотков).

Дослідження проводилося на базі РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) та філії цього РВНЗ у м. Армянську в 2008-2011 роках. У дослідженні бали участь студенти перших-четвертих курсів спеціальності “Соціальна педагогіка”, всього – 286 осіб.

Дослідження проводилося в чотири етапи:

1. 2008 – 2009 роки – підготовчий етап, у процесі якого вивчався стан розробки проблеми через опрацювання психолого-педагогічної літератури. На цьому етапі аналізувалися різні підходи із піднятої проблематики, відбувався відбір методів для проведення констатувального і формувального експериментів.

2. 2009 – 2010 роки – дослідно-експериментальний, у процесі якого було проведено констатувальне дослідження з виявлення рівнів розвитку Я-концепції студентів; сконструйована концептуальна модель розвитку позитивної Я-концепції майбутніх соціальних педагогів.

3. 2010 – 2011 роки – етап проведення психологічного формувального етапу експеримента. На основі попередніх результатів дослідження підбиралися і використовувалися заходи психокорекційної роботи, спрямовані на розвиток позитивності Я-концепції майбутніх соціальних педагогів.

4. 2011 – 2012 роки – заключний етап, на якому узагальнювалися і систематизувалися результати попередніх етапів дослідження.

Наукова новизна та теоретична значущість дослідження полягає у тому, що:

вперше теоретично та емпірично обґрунтована модель розвитку позитивної Я-концепції майбутніх соціальних педагогів у процесі навчання у вищому навчальному закладі, що охоплює домінуючі освітнього циклу у ВНЗ, які реалізуються на кожному курсі підготовки студентів, психоформи суб'єктивного перебігу особистісних процесів (свідомість, суб'єктивний

досвід, самосвідомість, самість, саморозвиток, самовдосконалення, самоактуалізація, самореалізація), процеси самосвідомості у єдності з компонентами Я-концепції (самопізнання, самоствавлення, саморегуляція, самотворення); встановлено психологічні особливості формовияву компонентів Я-концепції соціальних педагогів (саморозуміння, емоційна рівновага, упевненість у собі, самопроекування); охарактеризовано актуалізаційний потенціал і спрямування компонентів Я-концепції (пізнавальний, соціальний, конативний, моральний різновиди потенціалу); виявлено психозмістові характеристики когнітивного, емоційно-оцінкового, вчинково-креативного, духовно-спонтанного компонентів Я-концепції студентів;

уточнено теоретичні здобутки стосовно сутності позитивної Я-концепції майбутніх фахівців, що є складною динамічною системою уявлень людини про себе як про суб'єкт, особистість, індивідуальність та універсум діяльності у взаємозв'язку і взаємодоповненні її когнітивного, емоційно-оцінкового, вчинково-креативного та спонтанно-духовного компонентів в процесі навчання у ВНЗ;

набули подальшого розвитку теоретичні положення про психологічні особливості впливу освітньо-професійного середовища на розвиток позитивної Я-концепції майбутніх фахівців.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці експериментальної програми, направленої на розвиток позитивної Я-концепції майбутніх соціальних педагогів. Результати її апробації дозволяють використовувати цю програму в вищих навчальних закладах в практичних цілях.

Результати дослідження впроваджувались у навчально-виховний процес РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) (акт № 40 від 8 червня 2012 р.), Тернопільського національного економічного університету

(акт № 81 від 22 травня 2012 р.), Херсонського державного університету (довідка № 07-11/934 від 26 квітня 2012 р.).

Апробація результатів дисертації. Основні результати дослідження пройшли апробацію на міжнародних науково-практичних конференціях: “Проблема якості виховання і навчання у системі безперервної освіти” (Івано-Франківськ, 2008), “Професіоналізм педагога” (Ялта, 2008), “Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України” (Ялта, 2009), “Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону” (Ялта, 2009), “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору” (Київ, 2009), “Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти у контексті Болонського процесу” (Ялта, 2010), “Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор” (Ялта, 2011), “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору” (Київ, 2011), “Проблеми емпіричних досліджень у психології” (Київ, 2011), щорічних звітних наукових конференціях кафедри психології РВНЗ «Кримського гуманітарного університету» (2008-2012), засіданні наукового семінару з психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (2012).

Публікації. Основі положення та результати дисертаційної роботи висвітлено у 12 статтях, 9 з яких опубліковано у спеціалізованих наукових виданнях.

Структура дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Повний обсяг дисертації становить 200 сторінок комп'ютерного тексту, основний текст викладено на 155 сторінках. Робота містить 11 таблиць, 2 рисунки та 3 діаграми. У списку використаних джерел 227 найменувань, з них 5 іноземною мовою, що охоплюють 18 сторінок. Додатки (8) викладено на 26 сторінках.

РОЗДІЛ I

ПОНЯТТЯ ПРО Я-КОНЦЕПЦІЮ

ЯК ТЕОРЕТИЧНИЙ КОНСТРУКТ І ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

1.1. Психологічний аналіз структури Я-концепції у контексті самосвідомості

Нагальною і важливою темою сучасної психології є Я-концепція людини, тобто організована система її уявлень, думок, ставлень, установок щодо самої себе. У внутрішньому часопросторі особи вона набуває такої вагомості, як прізвище чи ім'я – у зовнішньому, оскільки визначає самоспрямування, настрої, інтереси, мотивацію, вибір професії та наші щоденні вчинки. Я-концепція закономірно виникає під час взаємодії людини з довкіллям і, набувши структурно-функціональної довершеності, “збалансовує поведінку та діяльність кожного відповідно до конкретних соціокультурних умов проживання, й одночасно інтегрує особистісне та суспільне ототожнення” [190, с. 107].

На думку А. В. Фурмана “особливо важливими для психосоціального розвитку індивіда є контакти із значущими людьми (мати, батько, дідусь, бабуся, брат, сестра), які первинно визначають уявлення дитини про саму себе. В дитинстві фактично всі соціальні взаєностосунки потенційної особистості справляють на неї формувальний та розвитковий вплив. Проте з моменту виникнення Я-концепція набуває іманентної самодостатності; стає активною внутрішньою засадою культурного розвитку людини, важливим чинником інтерпретації її ментального досвіду. Ось чому вона накладає відповідний – позитивний, нейтральний чи негативний – відбиток на всі поведінкові дії особистості, спричинюючи домінантний перебіг адаптивних, неадаптивних чи дезадаптивних процесів” [202, с. 23–24].

Відомо, що Я-концепція – “центральна ланка самосвідомості” [203, с. 11]. Остання еволюціонує із свідомості. Свідомість і самосвідомість – одні з ключових, власне категорійних, понять психологічної науки. Перше відображає специфічну відмінність людини від інших істот, визначає її місце та спосіб життя у світі. “Свідомість – це співвіднесення знань у межах просторових і послідовних тимчасових зв’язків (знання себе через те, що оточує; відносини всередині себе, в оточенні; стосунки між собою й оточенням)” [136, с. 51–53]. На переконання С. Л. Рубінштейна, свідомість завжди припускає пізнавальне ставлення до предмета, що перебуває поза свідомістю. Воно, як і психічне загалом, регулює поведінку, спричинює її акти відповідно до потреб інших та нагальних об’єктивних умов [161]. Виникнення свідомості – природна з’ява свідомих дій, поведінки, а свідомі поведінка та діяльність – це специфічні способи існування людини у світі [153, с. 280].

Згідно з поглядами В. П. Зінченка, “для розуміння буття свідомості” [187, с. 40] бажано звернутися до класичного підходу “свідомість у світі свідомості” [52]. Цю позицію, можна “модифікувати у такий спосіб: “самосвідомість у світі свідомості”” [187, с. 40]. Крім того, без задіяння поняття про “Я” стає незрозумілим не лише те, що таке свідомість, а й відсутній суб’єкт, який потребує відповіді на це запитання [51, с. 32].

Водночас епіцентром самосвідомості, за В. П. Зінченком, є процес усвідомлення власного Я як внутрішньої сутності людини [52]. Ще І. Кант, висвітлюючи проблему самосвідомості, був переконаний, що людське Я постає як суб’єктом мислення, де наявна рефлексія Я, так і об’єктом сприйняття [59]. Свого часу В. Джемс стверджував, що самосвідомість утримує пізнаване (об’єктне), тобто емпіричне Его та пізнавальне (здебільшого суб’єктне), або чисте Его [44]. Останнє, на його думку, “є

незмінним, але мисленнєвим суб'єктом і таким, котре спонукає до дії” [цит. за 203, с. 12].

Крім того, “в ідеалістичній філософії “Я” подається як нематеріальна сутність, яка є синонімом “душі”. Водночас матеріалістична – розглядає “Я” як духовний центр людської особистості... У психології “Я” співвідноситься із означенням індивідуальності, неповторності особи..., а також постає як регулятор її психічної діяльності” [203, с. 12]. “Я оцінюється суб'єктом в Я–концепції, утворюючи ядро людської особистості” [147, с. 475]. Щоб охопити людське Я цілісно, психологічні дослідження упродовж ХХ століття розвивалися у двох головних напрямках: перший був спрямований на створення складних дослідницьких програм і теоретичних моделей, другий – на урізноманітнення Я та примноження різних класифікацій Я–концепції” [203, с. 12, 13].

Відповідно до зазначеного перший напрямок співвідноситься із психоаналітичною теорією З. Фрейда, де психіка людини утримує такі три компоненти: “Воно” або “Ід”, “Я” або “Его” і “Над–Я” чи “Супер–Его”. Боротьба між ними породжує внутрішні конфлікти (почуття провини, неврози тощо) [197; 198]. Другий напрямок пов'язаний з обґрунтуванням глобальної Я–концепції Р. Бернса, у якій виділяються грані індивідуальної самосвідомості (Я–усвідомлювальне і Я–як об'єкт), сукупність установок індивіда та модальності – реальне Я, ідеальне Я, дзеркальне Я [19; 146, с. 362–364].

Примітно, що людина стає особистістю тоді, коли у неї утверджується власне Я. О. М. Леонтьєв зазначав, що особистість народжується двічі: у 3 роки, коли каже: “Я сам” (“виникає свідомість” [203, с. 10]) і у підлітковому віці, коли говорить: “Я розумію себе” (“формується самосвідомість” [203, с. 10]) [92]. Отож зрозуміло, що свідомість зорієнтована на зовнішній світ, а самосвідомість – на внутрішній, власний. Остання інтегрує такі

процеси людини, як самопізнання, самоствавлення і саморегуляцію, котрі розгортаються в актуальному просторі–часі.

Зазначимо, що “свідомість являє собою ідеальну форму відображення, відтворення та породження дійсності” [90, с. 134]. Вона (свідомість) як своєрідна модель віддзеркалення “буття за допомогою об’єктивованого у слові, суспільно виробленого, знання і є способом регулювання поведінки, діяльності, вчинків людей, який виявляється у цілеспрямованому характері дій – у можливості передбачити результат своєї дії як усвідомлену мету та спланувати самі дії відповідно до неї” [187, с. 40]. Свідомість, – узагальнює Л. С. Виготський, – “відображає себе в слові, як сонце в малій краплі води. Слово стосується свідомості, як малий світ до великого, як жива клітина до організму, як атом до космосу. Воно – малий світ свідомості...” [33, с. 509].

Таким чином, свідомість постає як спосіб відношення особи до об’єктивної дійсності, а самосвідомість визначає її ставлення до власних потреб, схильностей, мотивів, переживань тощо. Традиційно самосвідомість характеризують через процес усвідомлення людиною себе як особистості у циклі виконуваної діяльності, її взаємостосунків з іншими, здійснених вчинків тощо [23; 32; 33; 82; 92; 98; 161; 186]. На думку О. Г. Спіркіна, завдяки самосвідомості особа приймає себе як індивідуальну реальність [184], яка виокремлюється в довкіллі на підґрунті своєї неповторності та унікальності. “Як і свідомість, самосвідомість людини виникає на основі суспільно–трудової діяльності, під час якої розвивається здатність усвідомлювати не лише навколишню дійсність, оточення, а й саму себе” [187, с. 41]. Становлення самосвідомості І. М. Сеченов пов’язував із часом, коли дитина виокремлює себе з навколишнього світу, починає відрізняти самовідчуття (котрі надходять від власного тіла) від відчуттів (з’являються унаслідок впливу довкілля на неї) [174]. Звичайно, значну роль тут

відіграють як її спілкування та особистісні стосунки із значимими іншими, так і гра, навчання та праця.

Ретроспективно у психології наявні різні погляди стосовно початкового моменту появи самосвідомості в онтогенезі. Зокрема, Б. Г. Ананьєв у цьому контексті вважав головним той період, коли індивід виокремлює себе як суб'єкта своїх дій [11]. Водночас С. Л. Рубінштейн надавав перевагу тому моменту, коли в дитини виникають довільні рухи, самостійне пересування і самообслуговування, вона стає самостійним суб'єктом різних дій, у неї з'являються уявлення про своє "Я" [161].

Самосвідомість підлітка Л. С. Виготський розглядає не тільки як феномен його особистості та свідомості, а й як момент розвитку особистості підлітка, зумовлений біологічно і підготовлений соціально усією його попередньою історією [32, с. 191–218]. Він констатує, що "з природною необхідністю все психологічне життя підлітка переконструюється так, що виникнення самосвідомості є лише продуктом усього попереднього процесу розвитку" [32, с. 492]. Формування самосвідомості учений розглядає у форматі запропонованих ним культурно-історичної концепції і концепту інтеріоризації.

На думку Б. Ф. Ломова, "самосвідомість як складова свідомості характеризується внутрішнім знанням або переконанням, котре виявляється у розумінні й оцінці своїх власних станів, здатністю людини ніби створювати саму себе шляхом інтеріоризації спостережень та дій, до яких вдаються стосовно неї інші люди" [цит. за 90, с. 138; 98, с. 173–175].

У науковій психології Л. В. Кочнева обґрунтовує чотири підходи до розуміння проблеми самосвідомості [88]. Зокрема, дослідниця переконана, що остання постає «через внутрішнє знання та оцінку психічного стану, коли у фокусі уваги суб'єкта перебуває його внутрішній світ (І. С. Кон); ... є більш високим за свідомість рівнем процесу усвідомлення психічного відображення

дійсності (Б. Ф. Ломов); визначається як пошук і пізнання особистістю своєї Я-концепції та ідентичності (Л. С. Виготський); це процес свідомих змін самого себе й здатність до регуляції поведінки у соціумі (В. В. Столін)” [88; 90, с. 138].

Підкреслимо, що І. В. Вачков описує самосвідомість як процес усвідомлення особою себе як індивідуальності [30], тобто вона постає як цикл рефлексивного у змістовлення компонентів свідомості як вищих вартостей динамічного життєвого шляху [88]. Самосвідомість у розумінні Г. Гегеля, – зауважує І. С. Кон, – “це аспект або момент діяльності, коли індивідуальне зливається із загальним, так що з’являється “Я”, котре являє собою “Ми”” [82, с. 21].

Г. В. Ф. Гегель встановлює три етапи формування самосвідомості, які співмірні ступеням зрілості особи. На першому виникає усвідомлення свого існування, з’являється уявлення про схожість та відмінність порівняно з Ми. Цей етап філософ називає “одиничною самосвідомістю” або “самосвідомістю, котра жадає”, і характеризує як такий, коли в людини є відчуття власної недосконалості та прагнення до самореалізації. Другий етап позначається “самосвідомістю, котра визнає”, тобто людина розуміє, що живе не тільки для себе, а й для інших. Третій етап – це “загальна самосвідомість”. Тут людина усвідомлює не лише свою унікальність й неповторність від навколишніх, а й єдність з ними. Філософ зазначає, що особа розкриває власне Я не через самопостереження, а у процесі взаємодії з іншими [36, с. 235].

В. В. Столін [185; 186] за основу рівневої побудови самосвідомості взяв характер активності людини, в рамках якої формується і діє її самоусвідомлення. Особа одночасно є біологічним індивідом (організмом), соціальним індивідом та особистістю. Процеси самосвідомості забезпечують її життєактивність на кожному рівні. На думку дослідника, структура

самосвідомості передбачає наявність знань про себе, що спричиняють розгортання певної психологічної активності на наступних рівнях:

1. На рівні організму активна діяльність відбувається у системі “організм – середовище”, яка зумовлена основними потребами людини, одержує найбільшу продуктивність у “схемі тіла” (щонайперше його вазі, здоров’ї, зорі, кольорі обличчя тощо); останні параметри стають провідними складовими ставлення особи до себе, у якому тіло є зримою і відчутною частиною “Я”.

2. На рівні соціального індивіда самосвідомість відображає приналежність людини до суспільства, а процесний перебіг активності спричиняє утворення соціальних самоідентичностей (статевої, вікової, громадянської, соціально-рольової та ін.). На даному рівні відбувається постійне порівнювання людини з іншими при постійно діючому внутрішньому контролі за власними діями і вчинками, за дотриманням норм, які впливають на прийняття або відсторонення навколишніми усупільненого індивіда.

3. На рівні особистості активність суб'єкта життєдіяльності спрямована на його самореалізацію при орієнтації на свої власні здібності, можливості і мотиви. У психологічній літературі про самосвідомість іноді говориться як про вищу форму розвитку свідомості, адже самосвідомість не тільки певний результат, а й передумова розвитку свідомості у цілому.

Загалом, “розглядаючи самосвідомість як внутрішню детермінанту саморозвитку особистості, – пише М. Й. Боришевський, – підкреслимо виняткову роль Я-концепції у цьому процесі. Виникаючи на високому рівні розвитку самосвідомості, цей феномен постає своєрідним еталоном, згідно з яким індивід фіксує процес свого особистісного розвитку як зростання у різних іпостасях життєдіяльності: у взаєминах з іншими (передусім значущими), у професійній діяльності, у прецизіюванні (уточненні) бачення

себе у системі провідних життєсенсових цінностей... Таким чином, Я–концепція як усвідомлення себе у системі найвизначальніших життєсмилових вартостей, – підсумовує відомий український психолог, – є своєрідною моделлю бажаного майбутнього, згідно з якою індивід «погоджує» процес свого саморозвитку та само творення» [23, с. 129].

У процесі життєдіяльності людини самосвідомість, – на думку І. І. Чеснокової, – виявляється у поєднанні таких компонентів – самопізнання, самоствавлення і саморегуляції поведінки у різних формах взаємодії [210]. Вони дають змогу, залежно від ступеня особистісної рефлексивності, зрозуміти як розгортається становлення структурних складових Я–концепції. Під останньою В. П. Зінченко розуміє «динамічну систему уявлення людини про себе, котра містить: а) усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та інших властивостей; б) самооцінку; в) суб’єктивне сприйняття особистістю чинників, які впливають на неї» [141, с. 435]; г) “поведінкові дії, котрі характеризуються проявами перших двох компонентів” [203, с. 11]. Але, на переконання Є. О. Боброва, самосвідомість може набувати ознак самостійного суб’єкта і бути джерелом і підґрунтям існування духовного [21]. Тому психологи Фурман А. В., Гуменюк О. Є. виокремлюють ще одну “складову Я–концепції – спонтанно–духовну” [203, с. 38].

Вищезгаданий підхід І. І. Чеснокової щодо тлумачення самосвідомості у психології, а саме стосовно виокремлення її процесуальності, відкриває ширші можливості аналізу: “По–перше, підкреслюється той факт, що самосвідомість у цілому – динамічне утворення психіки, котре перебуває у постійному русі не тільки в онтогенезі, а й у своєму повсякденному функціонуванні. Процесуальність самосвідомості виявляється як у динаміці її змістовної, значенневої сторони, так і в динамічних проявах способів її реалізації і, насамперед, у процесі саморегулювання поведінки. По–друге, розгляд самосвідомості як процесу в системі психічної діяльності

уможлиблює розуміння реально діючих результатів пізнання себе, емоційно-ціннісного ставлення до себе і рівня саморегулювання, дає змогу виявити причини того чи іншого їх формовияву. По-третє, за такого підходу враховується внутрішня динаміка процесу самосвідомості, різне співвідношення його внутрішніх складових, котре теж впливає на спричинення поведінки. І, по-четверте, процесуальність у витлумаченні самосвідомості дозволяє здолати розуміння самосвідомості як суто статичного явища психіки” [див. 210, с. 90].

Виявити процеси самопізнання, самоствавлення і саморегуляції, на переконання І. І. Чеснокової, можна через їх поетапне виділення із циклу самосвідомості [210]. Самопізнання потрібне для того, щоб людина адаптувалася й соціалізувалася в суб’єктному довкіллі. Його початкові форми виявляються в дитинстві. “Самопізнання – це процес усвідомлення, спрямований на дослідження самого себе”; завдяки йому юнь “приходить до певного знання про себе” [187, с. 41, 71], що є першою і вихідною засадою існування та прояву самосвідомості. Дослідниця розмежовує два основні рівні самопізнання. Перший виникає шляхом зіставлення себе з іншими, а другий – у межах “Я та Я” [210]. Ці рівні упродовж життя людини мають взаємоспричинювальне функціонування. Під час дії першого особа більшою мірою враховує зовнішні аспекти щодо порівняння себе та інших. Крім того, проектує власні риси на людей, які її оточують. Тому в неї формуються одиничні образи себе, своєї діяльності, однак відсутнє цілісне саморозуміння. Вказаний рівень, за І. І. Чесноковою, є основним та єдиним для підліткового віку.

У процесі становлення другого рівня самопізнання ускладнюються способи вивчення власного Я особистості. Основними прийомами тут стають самоаналіз, самоосмислення, котрі ґрунтуються на самосприйнятті і самоспостереженні. Людина починає аналізувати поведінку із мотивацією,

усвідомлювати себе як особистість, обстоювати певну систему цінностей. Іншими словами, формується узагальнений образ Я, котрий виникає з окремих ситуативних образів і містить загальні уявлення про свою сутність. Цей образ виявляється у певному понятті про себе.

Самоставлення, як друга ланка самосвідомості, формується шляхом емоційно-ціннісного відношення людини до себе. За певних життєвих ситуацій в одних осіб розвивається адекватна самоповага, в інших – низька, ще в інших – явно завищена. Тому перші мають змогу ставатися цілісними, позитивними і гармонійними, тобто це такі люди, у яких присутнє реалістичне самоприйняття, відчуття власної гідності, самопідтримка тощо. Другі, відповідно, відрізняються заниженою самооцінкою, нестабільністю характеру, обмеженими соціальними контактами, треті, навпаки, – завищеною оцінкою себе, гордовитим і напористим характером, розкутим чи навіть нав'язливим стилем міжособистих стосунків.

Варто зауважити, що процеси самопізнання і самоставлення знаходяться у постійній взаємодії, адже самовідношення виникає через пізнання себе і навпаки. Вони взаємозв'язані із циклом “саморегулювання особистістю складних психічних актів діяльності та поведінки. Причому складні форми саморегулювання характеризують завершальний етап формування зрілої особистості, яка усвідомлює себе”. Хоча відомо, що із збагаченням самопізнання й самоставлення розвивається і саморегуляція індивіда, яка розпочинається із “окремих рухів у дитини до складних форм поведінки в дорослої особи...” [187, с. 77]. “У зв'язку з цим особливо виразно постає роль самосвідомості у розвитку в особистості здатності до саморегуляції власної активності, – пише М. Й. Боришевський. Самосвідомість є тим утворенням у структурі особистості, яке конститує потребу й уміння індивіда критично оцінювати та контролювати свою поведінку, довільно скеровувати, перебудовувати власні дії та вчинки з

урахуванням їх можливих наслідків для навколишніх і для себе особисто. Розвинена самосвідомість – базова умова виникнення в людини прагнення до саморегуляції у плані дотримання соціально цінних та особисто значущих норм, правил міжлюдських взаємин...” [23, с. 129, 130]. Отож розвиток саморегулювання, як і двох попередніх процесів самосвідомості (самопізнання, самоствавлення), підвласний взаємодоповнювальній та взаємоспричинювальній природі до інтеграції. Вказані процеси наповнюють змістом складові Я-концепції, хоча первинно її формує система установок.

Коли людину зацікавила якась справа, то в неї природно виникає установка дізнатися про це детальніше. Іншими словами, це означає, що особа прагне “пізнати свої об’єктивації у предметній діяльності та спілкуванні” [146, с. 70]. Наприклад, майбутні соціальні педагоги, проходячи практику, були присутні на професійній бесіді соцпрацівника із проблемними підлітками. Закономірно, що в більшості студентів з’явиться настановлення самим спробувати провести таку розмову чи надати іншу допомогу особам, котрі перебувають у проблемній ситуації. Пізніше, у циклі взаємодії із клієнтом, практикуючий студент, шляхом пізнання конкретної діяльності, починає пізнавати себе, у нього викристалізовується емоційно-оцінкове самоствавлення та здійснюється, через спроби, помилки чи, навпаки, успішні дії, оптимальна психорегуляція своєї щоденної поведінки.

Отже, давня суперечність про те, чи виникає Я-концепція “на основі самовідчуттів, чи шляхом пізнання себе у предметній діяльності та спілкуванні, втрачає сенс” [146, с. 70]. Хоча ради об’єктивності треба сказати, що “самовідчуття і самопізнання збагачують зміст установок, котрі водночас є психічним матеріалом для наступного циклу розгортання цих процесів” [203, с. 42]. Таким чином найочевидніше, що становлення Я-концепції відбувається через систему установок як внутрішньої готовності особи до здійснення активності. А вже у діяльності людина пізнає, ставиться

до себе та саморегулює поведінку відповідно до тих самоуявлень, які сформувалися.

І. С. Кон, зокрема, пише, що “соціальна установка містить три взаємозалежні компоненти: а) когнітивний (пізнавальний) – уявлення і думки про об’єкт; б) афективний (емоційний) – позитивні чи негативні відчуття до об’єкта; в) поведінковий – готовність до певних дій стосовно об’єкта. Вони полегшують людині процес адаптації до середовища (закріплюють те, що сприяє задоволенню її потреб), дають змогу пізнавати світ (систематизують попередній досвід її взаємодії з об’єктом), самореалізуватися (забезпечують розгортання творчої активності) й утворюють психологічний захист (відсторонення від усвідомлення тих аспектів дійсності, що викликають стурбованість)” [82; 146, с. 69].

Відповідно до зазначеного згадаємо розроблену В. О. Ядовим диспозиційну теорію особистості. В ній установки організуються ієрархічно. Учений виділяє чотири рівні: “а) елементарні установки (формуються через вітальні потреби і не мають модальностей); б) систему соціальних атитюдів (когнітивні, афективні, конативні); в) базові соціальні установки (визначають спрямованість активності людини); г) систему ціннісних орієнтацій (зосереджені на цілі життя і засобах їх досягнення)” [146, с. 69, 70; 219].

Підхід Р. Бернса [19] обстоює також теоретичну модель, у якій “Я-концепція – це сукупність установок, які спрямовані на себе. Тому він виділяє такі головні елементи чи складові установки: когнітивну, оцінкову та поведінкову. Їх конкретизує так: Я-образ – уявлення про себе, самооцінка – афективна оцінка цього уявлення та поведінкова реакція або конкретні дії, котрі спричинені Я-образом і самооцінкою” [19; 146, с. 334, 335]. Згідно із зазначеним у структурі Я-концепції сучасні психологи А. В. Фурман, О. Є. Гуменюк обґрунтовують такі складові, як: “когнітивна (Я-образ), емоційно–оцінкова (Я-ставлення) і поведінкова (Я-вчинок)” [203, с. 38].

Відмітимо таке: “якщо порівнювати поняття “Я-образ” та “Я-концепція”, то вони співвідносяться як частина і ціле, а тому є досить близькими, але не тотожними феноменами. Зокрема, друге віддзеркалює більш широке уявлення особи про себе, оскільки інтегрує як картину Я (синонім слова Я-образ), самооцінку людини, її поведінку, а також по-різному спрямовує вибір стратегічних цілей і завдань у житті. Хоча в літературі термін “Я-образ” інколи вживають як синонім Я-концепції. Таке трактування не точне, оскільки неповно передає зміст останньої. Тому доцільно вживати поняття “Я-образ” для описання першої, тобто когнітивної, структурної складової Я-концепції” [203, с. 43].

Онтогенетичний цикл розвитку Я-образу першочергово залежить від безперервної взаємодії індивіда з близьким і віддаленим (садок, школа, вулиця) оточенням та виникає на підґрунті установок, уявлень, ставлень інших. Пізніше вагомості набуває і процес сприйняття, за допомогою якого з’являється знання про те, що “Я – є”. Потім значущість має поповнення інформації про себе (наприклад, “Я – дівчинка”, “Я – Іринка” тощо). Все це здійснюється як шляхом взаємодоповнення процесів сприйняття, перших логічних форм мислення, пам’яті, так і афективного відображення реальності довкілля. Тому “Я-образ – це системне самоуявлення, котре розвивається і формується на основі установок стосовно себе, через когнітивні та емоційні компоненти соціальної взаємодії; з іншого боку – це бачення себе відмінним від інших у контексті самопритаманного набору статусних, рольових та інтелектуальних характеристик” [203, с. 47].

Отже, “Я-образ – одна з найважливіших для особистості соціальних установок. Питання про істинність картини Я, як вважає І. С. Кон, правомірне тільки стосовно її когнітивних компонентів” [146, с. 71]. М. Розенберг виділяє в Я-образі такі психологічні особливості. Перша стосується “міри його когнітивної складності та диференційованості”, котра

полягає у самоусвідомленні особою власних характеристик. Якщо їх багато і вони вирізняються складністю, то це свідчить про високий рівень її самосвідомості. Друга відображає “суб’єктивну значущість” картини Я для людини. Адже окремі індивіди у процесі взаємодії цілеспрямовано розвиваються, аналізують свою поведінку, а інші – надають значення зовнішнім факторам, керуються логікою ситуації. Третя характеризується “внутрішньою цілісністю, послідовністю образу Я”. Тут учений говорить про суперечності між Я-реальним та Я-ідеальним людини, які є головною рушійною силою самовиховання у тому випадку, коли вона прагне розвиватися. Хоча протиріччя часто зумовлюють її внутрішнє напруження, коли наявні властивості несумісні в собі (наприклад, бажання бути успішним погано взаємоузгоджується із дезадаптованістю чи вкрай заниженою самооцінкою). Четверта стосується “стійкості чи стабільності Я-образу” [146, с. 72].

Відомим дослідником Я-образу був П. Лекі. Він переконаний, “... коли позитивно скорегувати картину Я людини (і вона це приймає), то виникає зміна й у її здібностях” [58; 110, с. 26]. Крім того, вона “повинна відповідати реаліям, щоб особа могла адекватно функціонувати у життєвому просторі” [203, с. 46]. Водночас у М. Мольца психологія гармонійного Я-образу суголосо його концепції позитивного мислення. Останнє виявляється тоді, якщо співпадає із самоуявленнями людини, а також “у тому, щоб, з одного боку, підкріплювати позитивну картину Я вдалими вчинками, а з другого – не руйнувати її у випадку неуспіху. Вдача має підкріплювати Я, а невдача – корегувати. Внаслідок цього й посилюється координація Я, що відчутно позначається на особистісному зростанні людини” [110, с. 12].

Природно, що розвиток картини Я знаходиться у взаємозв’язку і взаємозалежності із самооцінкою людини. Вона “... не є постійним параметром її внутрішнього світу, змінюється залежно від обставин”

[203, с. 48]. “Самооцінка – цінність, значимість, якою індивід наділяє себе у цілому та окремі аспекти своєї особистості, діяльності, поведінки” [141, с. 343]. Вона забезпечує регуляційне, захисне призначення, впливає на процеси взаємодії з іншими. Для ефективного розвитку індивіда важливого значення набуває наявність адекватної чи завищеної самооцінки. Остання здебільшого формується шляхом оцінювання людини близьким довкіллям.

Для М. Розенберга, самооцінка – “це позитивна чи негативна установка, яка спрямована на специфічний об’єкт, котрий називається Я. Вона відображає ступінь розвитку в індивіда відчуття самоповаги, власної цінності і позитивного ставлення до всього того, що належить сфері Я. Тому низька самооцінка припускає неприйняття себе, самозаперечення, негативне самоставлення” [146, с. 338].

Р. Бернс виділяє такі найістотніші моменти, що впливають на формування самооцінки: “а) зіставлення образу реального Я з ідеальним Я (висока міра співпадання свідчить про наявність психічного здоров’я); б) інтеріоризація соціальних реакцій, що спрямовуються на індивіда (оцінює себе так, як його оцінюють інші); в) прояви самоідентичності (людина оцінює успішність своїх дій крізь формат останньої)” [19; 146, с. 339]. У зв’язку з цим І. С. Кон пише, що «наші самооцінки – це своєрідні когнітивні схеми, які узагальнюють минулий досвід особистості й організують, структурують нову інформацію стосовно даного аспекту “Я”» [146, с. 62]. Крім того, феномен самооцінки тісно пов’язаний із такими психічними утвореннями, як афект неадекватності, дискомфорт у здобутках, а також корелює з успіхами та домаганнями людини.

С. Куперсміт [89] в роботі “Передумови самооцінки” переконаний, що важливим чинником становлення самооцінки дитини є її взаємини із сім’єю. Очевидно, що цей фактор значніший, ніж соціокультурне довкілля, бо в родинній атмосфері вона вперше оцінкові значення близьких

нормативно фіксує у своєму внутрішньому світі. Учений стверджує, що виникнення низької самооцінки в нащадка пов'язане із бажаннями батьків сформувати в нього здатність до акомодатії (приспосованість поведінки, наприклад, виявлення підлаштованості, залежності, безконфліктної взаємодії тощо). А ось становлення адекватної, на його думку, – це наслідок поблажливих відносин старших до менших. Водночас запорукою розвитку високої самооцінки є любляче та вимогливе ставлення перших до других. За останніх умов у дитини з'являється гідне самоствавлення і загалом формується позитивна Я-концепція. Адже конструктивні настановлення батьків породжують аналогічні атитюди у вихованця до себе і до оточення.

Третій, поведінковий чи конативний, структурний компонент Я-концепції охоплює як систему внутрішніх дій, так і зовнішній їх формовияв. Крім того, ця складова детермінована розгортанням когнітивного та емоційно-мотиваційного чинників і визначається соціальною взаємодією між людьми [203]. “Якщо в особи сформовані позитивні Я-образ і Я-ставлення, то й поведінка її буде гуманною, адекватною, відкритою. Коли ж у внутрішньому світі існує лише негативізм чи занижена самооцінка, то вочевидь учинкові дії характеризуватимуться невпевненістю або мерзенністю” [203, с. 52].

Отже, розвиток Я-концепції індивіда, спричиняють внутрішні фактори (установки у вигляді самоочікування, самоаналізу, самопорівняння, самосприйняття, переживання тощо) та зовнішні (щонайперше, сім'я, вулиця, школа, трудовий колектив та ін.). Вони знаходяться у постійній взаємозалежності та взаємодії, налаштовують людину на відповідну поведінку, певні спосіб і стиль життя.

Дослідники Я-концепції виділяють у цьому феномені ще й різні модальності. На сучасному етапі розвитку психологічної науки важливими й актуальними є: “рефлексивне Я і рефлексивне Я (І. С. Кон), езотеричне Я і

екзотеричне Я, або імерсивне Я, іманентне Я, ідеальне Я, трансцендентальне Я і трансфінітне Я (В. А. Петровський), ідеальне Я, реальне Я і дзеркальне Я (Р. Бернс, К. Роджерс, К. Хорні), функціональне Я і субстанціональне Я (І. М. Міхеєва), фальшиве Я, безпорадне Я (В. В. Столін), потаємне Я (І. П. Маноха), утілюване Я і неутілюване Я (Р. Лейнг), маленьке Я і велике Я (Т. С. Яценко), зовнішнє, наявне Я і внутрішнє, сутнісне Я (М. Бовен, К. Роджерс, О. Б. Орлов), апріорне, або ноуменальне Я (З. С. Карпенко, А. Менегетті), вище Я (Р. Ассаджолі), егоцентричне Я, егоїстичне Я, духовне Я (В. Джемс, І. С. Кон, Т. О. Флоренська), нормативне Я, моральне Я (Д. Болдінг, М. Раусте фон Вріхт) тощо” [203, с. 14].

У цьому контексті В. П. Руднев, розуміючи під модальністю тип ставлення до дійсності, виокремлює шість типів модальностей – алетичні, деонтичні, аксіологічні, темпоральні, просторові, епістемічні. Дослідник запевняє, що вони співзвучні модальній картині часопростору [165]: “норми (деонтична) й цінності (аксіологічна), знання (епістемічна) й необхідність (алетична), простір (просторова) і час (темпоральна). Причому найкраще вивчені в логічній традиції алетичні модальності – “треба”, “можливо”, “неможливо”, в етиці – деонтичні (“повинно”, “заборонено”, “дозволено”)” [цит. за 90, с. 139]. Зазначену типологію С. Кучеренко поєднує із класично визнаними модальностями у такий спосіб: а) “просторові та темпоральні співвідносять із фізичним Я, актуальним Я, динамічним Я, екзистенційним Я; б) алетичні та деонтичні модальності конкретизує реальним Я, ідеальним Я, фантастичним Я, нормативно-рефлексивним Я; в) епістемічні – категорійним Я, езотеричним Я, імерсивним Я; г) аксіологічні – духовним Я, трансцендентальним Я, вищим Я” [90, с. 140]. Зазначимо лише, що “модальність (від лат. *modus* – спосіб) – одна із основних властивостей відчуттів, їх якісна характеристика... Модальні характеристики відчуттів, на відміну від інших (просторових, часових, інтенсивних), відображають

властивості об'єктивної реальності... Крім того, поняття модальності стосується й інших психічних процесів, які описують якісні ознаки когнітивних (пізнавальних) образів будь-якого рівня та складності” [147, с. 216].

Найрозповсюдженішими у філософсько-психологічній літературі є такі “основні модальності самоустановок: реальне Я – сприйняття людиною своїх актуальних здібностей, ролі, статусу, тобто пов’язане з уявленнями про те, хто вона насправді є в даний момент; дзеркальне Я – уявлення індивіда про те, як його бачать інші; ідеальне Я – ті установки, котрі пов’язані з тим, ким би він хотів стати” [146, с. 364]. Хоча актуальними, на думку А. А. Налчаджяна, вважаються запропоновані ним ще й такі модальності самоустановок: “тілесне Я (якою сприймає особа свою зовнішність), теперішнє, актуальне або реальне Я (яким індивід бачить себе насправді у певний момент), динамічне Я (яким індивід поставив собі за мету стати), фантастичне Я (якою б людина хотіла стати, якби все було можливо), ідеальне Я (яким індивіду треба бути, орієнтуючись на засвоєні моральні норми, ідентифікації і взірці поведінки), дзеркальне Я (ким сприймають мене інші), можливе або майбутнє Я (яким, на думку індивіда, він може реально стати), ідеалізоване Я (якою людині приємно бачити себе зараз), зображувальне або уявлювальне Я (образи і маски, які індивід виставляє напоказ, щоб приховати негативні риси чи слабкості свого реального Я), фальшиве Я (набуття спотвореного уявлення про себе та викривлення теперішнього Я), центр Я у співвідношенні із підструктурами особистості (яким чином центральна інстанція Я здійснює контроль і керівництво психічною діяльністю)” [114; 146, с. 278–295].

Відповідно до зазначеного варто згадати, що можливі Я – це такі образи, котрі моделюють те, ким людина хотіла б чи, навпаки, боїться стати у майбутньому (наприклад, “Я багатий” чи “Я бідний” тощо), – пише

Х. Маркус. Дослідниця виокремлює і страхитливі Я (“Я безробітний”, “Я хворий”). Разом із С. Кітаямою пропонують вживати такі конструкти модальностей, як незалежне Я і взаємозалежне Я [225].

Вважається, що суперечності, які виникають між реальним та ідеальним Я – важливі умови саморозвитку особистості. Хоча вони, на думку К. Хорні, спричинюють й депресію, котра головно детермінована неможливістю досягнути ідеальності. Адже остання охоплює уявлення про нездійсненні устремління, таємні сподівання та ін. Г. Олпорт наголошує, що ідеальне Я пов’язане з цілями, які людина корелює із власним майбутнім [117]. Деякі дослідники зіставляють ідеальне Я з прийняттям людиною соціокультурних норм і цінностей, які вибудовуються в її особистісній взірці. Водночас реальне Я дає змогу своєчасно приймати рішення і брати відповідальність за них.

Під час розвитку структурних складових Я-концепції вагоме значення мають і Я-схеми. Вони є “когнітивними узагальненнями про самість, які отримані із минулого досвіду, а також організують і контролюють перероблення інформації, що належить Я” [227, с. 64]. Я-схеми утримують властивості, котрі характеризують внутрішній світ кожного як основу чи джерело самоствавлення.

Дослідження П. Левіскі, Х. Маркус, П. Нуріуса показують, що індивіди в основному “пропускають” крізь себе ту інформацію, що уподібнена їхнім Я-схемам. В одному із експериментів, що проведений Х. Маркус, доведено, що, за умови введення величин «незалежність – залежність» у Я-схемах, інформація переробляється і приймається людиною таким чином: а) вона швидко розмислює і приймає рішення стосовно себе тоді, коли запропоновані пропозиції відповідають її схемам; б) здебільшого сприймає довкілля через свою домінуючу схему; в) звертається до тих епізодів минулого, які ідентифікуються із її Я-схемами; г) не приймає інформації, що

не гармонують із наявними і навіть актуальними Я-схемами [224; 227]. Психологи-когнітивісти також стверджують, що Я-концепція – це система внутрішніх ідентичностей чи Я-схем [226].

Відтак людина за наявності Я-схем самовизначається у часопросторі, опрацьовує різноманітну інформацію, що надходить із довкілля, інтегрує не тільки минулі тенденції життя із сучасними, а й з майбутніми. Тому, відповідно, вони виконують роль специфічної зв'язної ланки між пройденим, наявним і ймовірним. Зрозуміло, що Я-схеми відіграють також роль своєрідного містка між когнітивною, емоційно-оцінковою і поведінковою складовими Я-концепції.

Спираючись на досягнення сучасної психологічної науки, рівень теоретичного та експериментального дослідження самосвідомості і намагаючись з'ясувати специфіку розвитку Я-концепції майбутніх соціальних педагогів, виникає потреба аргументовано розібратися у психологічній сутності позитивної Я-концепції. Оскільки концептуальне Я є центральною ланкою самосвідомості, то важливим є розуміння самосвідомості, здійснене О. Г. Спіркіним, який дає таке визначення: “самосвідомість – це усвідомлення й оцінка людиною своїх дій та їх результатів, думок, почуттів, морального вигляду й інтересів, ідеалів і мотивів поведінки і водночас цілісна оцінка самого себе і свого місця в житті. Отже самосвідомість – це ознака особистості, яка формується разом зі становленням останньої” [184, с. 142]. Відтак завдяки самосвідомості людина усвідомлює себе як індивідуальну реальність, окрему від природи та інших людей. При цьому основним значенням самосвідомості, на думку О. Г. Спіркина, доречно вважати “просто свідомість нашого наявного буття, свідомість власного існування, свідомість самого себе, або свого Я” [184, с. 143].

Аналіз досліджень із піднятої проблеми дозволив встановити, що сутність самосвідомості розкривається через розуміння себе – саморозуміння, яке, своєю чергою, слушно розглядається як одне з формовиявлень позитивної Я-концепції соціальних педагогів [111; 137; 156]. Підкреслимо, що самосвідомість – це своєрідний вінець розвитку вищих психічних функцій (Л.С. Виготський), що дозволяє людині не тільки відображати зовнішній світ, а й, виділивши себе із цього світу, пізнавати свій внутрішній світ, переживати його й певним чином ставиться до себе. Усвідомлення себе як деякого стійкого об'єкта передбачає внутрішню цілісність, сталість особистості, яка, незалежно від ситуативних змін, здатна залишатися сама собою, тобто спроможна на психологічну сталість у центральній ланці свого самісного буття [33, с. 389].

У сучасній психологічній літературі дослідження проблеми самосвідомості спирається на аналіз тих продуктів самопізнання, які виражаються в організації уявлень людини про саму себе, або сутнісно знаходять відображення у такому явищі, як “Я-концепція”. Розуміння реального психологічного змісту позитивної Я-концепції становить для нашого дослідження особливу значимість.

Вихідною тут є теза про те, що Я-концепція відіграє винятково найважливішу роль у формуванні цілісності особистості. Так, встановлено, що несприятлива (негативна) “Я-концепція” (слабка віра у себе, страх отримати відмову, низька самооцінка), виникнувши, призводить у подальшому до порушень поведінки. Несприятливий вплив такої недосконалої Я-концепції полягає у “зниженні самоповаги, і часто як наслідок, – у соціальній деградації, агресивності та правопорушеннях; виникненні конформістських реакцій у важких ситуаціях; глибокій зміні природного перебігу сприйняття” [148, с. 245].

Дослідження показують, що уявлення людини про себе мають бути узгодженими (тобто повинні не суперечити одне одному), інакше станеться фрагментація особистості, унаслідок чого людина страждатиме від змішання ролей. Водночас Я-концепція може виконувати як функцію самопрощення, так і самозвинувачення. У першому випадку, коли поведінка особи узгоджується із її Я-образом, вона часто може обійтися і без схвалення з боку навколишніх, задоволена собою і впевнена у собі. Я-концепція утримує самозвинувачувальні тенденції, коли люди, які вважають себе невдахами і непевненими, підсвідомо надриваються у виправленні ситуації, передусім з тим, щоб зберегти колишній образ. Тому для розвитку позитивної Я-концепції потрібно, щоб особа здолала внутрішньоособистісну суперечність між “Я-реальним” і “Я-ідеальним”, уреальнила власне прагнення до актуалізації свого внутрішнього потенціалу.

Становить інтерес думка Ю. М. Орлова, який вважає, що Я-концепція схожа на айсберг, значна частина якого знаходиться у глибинах несвідомого, а її робота нашим “Я” не контролюється, тому такі емоції, як сором, почуття провини, неповноцінності, виникають і діють самостійно. “Ця жорстка структура – Я-концепція – частково усвідомлена, почасти існує й несвідомою формою. Я-концепція дає поведінці людини відносно жорсткий стрижень й орієнтує його. Занадто її стала структура спочатку задається силою характеру, але частіше стає джерелом болісних неузгодженостей, які можуть довести до хвороби. З іншого боку, занадто слабка Я-концепція робить людину безхарактерною й непридатною для тривалих і напружених зусиль з досягнення поставленої мети. Неузгодженість із Я-концепцією настільки болісна, що людина реагує на нього почуттям провини, сорому, образи, огиди, гніву” [119, с. 87].

Для нашого аналізу Я-концепції як центральної ланки самосвідомості найбільшу значимість становлять такі провідні мотиваційні чинники Я-

концепції, як самоповага, впевненість у собі. Так, І. С. Кон у роботі “В пошуках себе” говорить про це так: “Прагнення до позитивного образу “Я” – один з головних мотивів людської поведінки. Самий стійкий і, можливо, найсильніший мотив такого роду – самоповага. Другий специфічний мотив – почуття «сталості Я” [82, с. 234]. Водночас І. С. Кон обґрунтував виміри, що характеризують окремі компоненти та Я-концепцію в цілому, а саме її стійкість (стабільність чи мінливість уявлення особи про себе і про свої властивості), упевненість у собі (відчуття спроможності досягти поставлених перед собою цілей), самоповагу (прийняття себе як особистості, визнання своєї соціальної і людської цінності) [82, с. 233]. З погляду В. І. Слободчикова та Є. І. Ісаєва, “спільним знаменником, інтегральним вимірюванням «Я» є самоприйняття і самоповага особистості” [177, с. 194].

У форматі наведених досліджень важливим моментом є поняття сили “Я”, яке було введено ще З. Фройдом. У роботі “Я і Воно” він писав: “Сила “Я” – це міра особистісної свободи від почуття провини, ригідності, тривоги” [198]. При цьому інші дослідники виділяють такі індикатори сили “Я”: це – толерантність до зовнішніх загроз і психологічного дискомфорту, свобода від паніки, боротьба з почуттям провини (здатність до компромісів), спроможність до ефективного придушення неприйнятних імпульсів, рівновага ригідності і піддатливості, контроль і планування, адекватна самоповага. “Слабке “Я” передбачає сильний розвиток психологічного захисту, що збільшує неадекватність сприйняття навколишнього і поведінки індивіда” [148, с. 244].

Очевидно, що Я-концепція виникає у людини в процесі соціальної взаємодії як неминучий і завжди унікальний результат психічного розвитку, як відносно стійке і в той же час піддане внутрішнім змінам і коливанням психічне надбання. Воно має істотний вплив на всі життєві прояви людини із самого дитинства до глибокої старості. При цьому первинна залежність Я-

концепції від зовнішніх впливів безперечно, хоча надалі вона відіграє самодостатню роль у житті кожної людини. У роботі “Психологія Я-концепції” О. Є. Гуменюк пише: “З моменту свого зародження Я-концепція стає активним джерелом розвитку самосвідомості, виступаючи принаймні у чотирьох функціонально-рольових аспектах: як засіб забезпечення внутрішнього узгодження; інакше кажучи, вона задовольняє потребу особистості в досягненні внутрішньої гармонії, а відтак спричиняє активність і дії, що сприяють відновленню довготривало чи ситуативно втраченої рівноваги; як інтерпретатор індивідуального досвіду особи, уможливаючи стійку тенденцію вибудовувати на основі власних уявлень про себе не тільки свою поведінку, а й розуміння і рефлексію власного життєвого досвіду; як сукупність очікувань, тобто як уявлення людини про те, що має відбутися та які діяння вона повинна вчинити; встановлено, що впевнені у собі особи очікують від інших аналогічного до них ставлення, а ті, хто вважають, що вони нікому не потрібні, не можуть подобатися, або поводитися, виходячи з цієї передумови; як актуалізатор становлення образів суб’єктивної реальності, тобто людини як суб’єкта, особистості, індивідуальності, в їх структурно-функціональній цілісності і розвитковому взаємодоповненні [41, с. 84].

Стосовно поняття “позитивна Я-концепція”, то у дослідженні спираємося на думку Р. Бернса, який говорить про те, що її можна прирівняти до позитивного ставлення до себе, до самоповаги, прийняття себе, відчуття власної цінності. Синонімами негативної Я-концепції є, відповідно, негативне ставлення до себе, неприйняття себе, відчуття своєї неповноцінності. При цьому позитивна Я-концепція сприяє досягненню внутрішньої узгодженості особистості, визначає інтерпретацію набутого досвіду і є джерелом очікування стосовно самої себе [19] у психозмістовій

проекції на стимулювання розвитку образів суб'єктивної реальності (за О. Є. Гуменюк [41]).

Отже, Я-концепція – вагома “структурна складова психологічної самоорганізації людини, яка виконує функцію передумови і наслідку ефективної соціальної взаємодії і якості життя в цілому” [203, с. 34]. Низка її основних призначень центрується довкола самоусвідомлення – щоб особа могла визначитись у суспільному часопросторі, ідентифікуватися з оточенням, досягнути гармонійного самоототожнення і сталості поведінки. На думку Р. Бернса, Я-концепція відіграє “потрійну роль у житті людини: а) сприяє досягненню внутрішнього узгодження особистості, б) визначає інтерпретацію досвіду і в) є джерелом очікувань” [19; 146, с. 342]. Водночас слушно підтримати ще одне “функціональне призначення цього феномена – самотворення таких основних рівнів” [203, с. 249] “суб'єктивної реальності людини, як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсуму” [177, с. 207–210]. Відтак Я-концепція – важливий фактор організації психіки, стрижневе утворення онтогенетичного розвитку індивіда, котре забезпечує не лише його сукупність самоуявлень, а й самоусвідомлювальний характер поведінкового вчинання і продуктивність взаємодії в довкіллі.

1.2. Теоретичні підходи до психологічного вивчення Я-концепції

Протягом століть дослідники соціогуманітарних наук (філософи, соціологи, педагоги, психологи) стверджують, що проблематика пізнання Я-концепції заслуговує підвищеної уваги. Це пояснюється тим, що вона є вагомим фактором спричинення індивідної поведінки, а також багато в чому визначає суспільну позицію та соціальні ролі кожного. Крім того, позитивно розвинена Я-концепція дає змогу “цілісніше збагнути вершинний образ

людини в людині, ґрунтовніше пізнати “континенти” і “материки” її індивідуального світу Я” [40, с. 46].

Відомо, що “поняття Я-концепції виникло у 1950 році в контексті феноменологічної (гуманістичної) психології, фундатори якої (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.), на відміну від бігевіористів і фройдистів, цілісно обґрунтували людське Я та його особистісне самовизначення у мікросоціумі” [141, с. 435]. На становлення цього терміна як наукового поняття вплинули дослідження І. Канта о структурі самосвідомості, потім здійснили вплив представники інтеракціонізму (Ч. Кулі, Дж. Мід), а пізніше досить вдалими були розвідки Е. Еріксона, що здійснені у форматі психосоціального підходу. Хоча очевидно, що перші, власне теоретико-методологічні, дослідження у сфері Я-концепції належать В. Джемсу. Вчений розглядав глобальне чи особистісне Я (Self) як інтегроване утворення, котре містить Я-усвідомлювальне (I), або чисте Еґо, і Я-як об’єкт (Me), або емпіричне Еґо. Він зазначав, що це – “дві сторони однієї цілісності” [146, с. 7], які являють собою неподільність. На його думку, Я-усвідомлювальне охоплює чистий досвід людини, а Я-як об’єкт обіймає все те, що особа “може назвати своїм, тобто не тільки власне тіло, психічні сили, а й одяг, дім, сім’ю, пращурів, друзів, репутацію, творчі досягнення, земельну власність тощо. Емпіричне Еґо чи Me В. Джемс поділяє на три компоненти: матеріальне Я – тіло, одяг, власність; соціальне Я – те, ким визнають людину навколишні; духовне Я – сукупність її психічних здібностей і схильностей” [44; 146, с. 48, 49].

Зауважимо, що В. Джемс “обґрунтував свої твердження шляхом повсякденних спостережень за власними свідомими переживаннями, використовуючи метод інтроспекції” [44, с. 101]. М. Калкінс небезпідставно прагнула перенести вивчення Я-концепції у психологічну лабораторію, але на той час ще не було створено належного психодіагностичного інструментарію. Воднораз К. Коффка у 1935 році стверджував, що “Я” – одна

із важливих самотійних тем дослідження гештальтпсихологів, котрі застосовували при цьому так звану феноменологічну інтроспекцію” [140, с. 1048]. Відповідно вони, на його думку, характеризують свої свідомі переживання не за штучних умов, а за природних.

Пізніше проблематика вивчення Я-концепції (перша половина ХХ століття) сягнула сфери соціології. Представники символічного інтеракціонізму Ч. Кулі та Дж. Мід розвивають підхід до вивчення природи індивіда у часопросторі реальної соціальної взаємодії. У зв’язку з цим Ч. Кулі обґрунтовує теорію “дзеркального Я”, згідно з якою самоуявлення людини формується через думки про неї навколишніх, тобто завдяки довкілленському контексту. На переконання вчених, саме так з’являється й “ідея Я”, котра містить “три компоненти – уявлення про те, яким я видаюся оточенню, як воно оцінює мене, і як я оцінюю себе сам, себто про самооцінку” [146, с. 49]. Іншими словами, вказана ідея виникає у процесі актуальних стосунків людини із суб’єктивним довкіллям, головню через те, що воно думає про неї, шляхом взаємодії з ним.

Дж. Мід та Ч. Кулі обстоюють тезу про те, що людина й довкілля становлять єдине ціле. Хоча теоретично їх можна розділити, так само як Я-усвідомлювальне та Я-як об’єкт, але насправді вони неподільні. Тому зробимо висновок, що у цьому разі мовиться про взаємоспричинену чи взаємозалежну природу “Я” та “Інших”. Відтак важливим чинником розвитку Я-концепції індивіда є його взаємодія з людьми та їхні уявлення про те, що вони думають про нього, як оцінюють і сприймають. Водночас формування концептуального Я, з погляду інтеракціоністів, це – розвинений “усередині” особи соціальний процес, у форматі котрого й розгортаються Я-усвідомлювальне і Я-як об’єкт. Примітно й те, що глобальне Я Дж. Мід також поділяє на І та Ме, де перший аспект характеризує через творчу сторону Я, другий – шляхом рефлексії І, тобто певних норм. Ме, на його

думку, відповідає за процес привласнення людиною відносин, значень і смислів, а єдність І та Ме утворює особистісне або інтегральне Я (Self).

Варто зауважити, що теорія “дзеркального Я” того часу мала вплив на експериментальні дослідження середини ХХ століття, що пояснювали становлення картини Я від поглядів навколишніх та “значимих інших”. Це вказує на те, що Я людини виконує ще й пасивну роль, адже інтегрує сторонні уявлення про себе. Але особа у житті взаємодіє з багатьма реципієнтами, котрі оцінюють її по-різному, до того ж їхні думки вона сприймає неоднаково та диференційовано, у широких критеріальних межах. Звичайно, в дитинстві уявлення батьків мають вагоме значення, а от у підлітковому віці значущості набувають оцінки друзів, ровесників. Тому в останньому випадку уможлиблюється власний відбір уявлень щодо себе за певними критеріями (скажімо, винятково вагома думка приятеля чи членів близької групи).

Водночас Дж. Мід дотримувався того погляду, що Я-образ індивіда становиться у взаємодії з людьми опосередковано, головню з допомогою окремих оцінок членів групи, до якої він належить, і “в межах тієї спільної діяльності, у котрій вони згуртовані. В концепції ученого “Я” є похідним від групового “Ми”, причому зміст першого зумовлений уже не думками інших, а реальними взаєностосунками з ними, їхньою спільною діяльністю” [146, с. 51]. Отож, характеристика людського Я у груповому контексті дає змогу пояснити те, як одинична самосвідомість переходить до загальної. Іншими словами, власне у взаємодії між усупільненими індивідами “народжується” як їхня самосвідомість, так і самосвідомість спільності, себто суспільна самосвідомість.

Інтерація, як відомо, – це взаємодія. Під останньою В. М. Кондаков розуміє таку “форму взаємозв’язку, коли аспекти тієї чи іншої системи міняються місцями, а відтак змінюються самі, зумовлюючи розвиток усього

взаємодіяльного цілого” [87, с. 182]. Взаємодія відображає процеси впливу однієї людини на іншу, їхнє порозуміння, взаємообмін як у межах великого соціуму, так і у форматі певної групи. Відомо, що без взаємодії цілісність не може функціонувати. Завдяки їй кожен має змогу самовизначитися, а відтак зайняти адекватну соціально-рольову нішу у суспільстві та отримати відповідний статус.

У контексті вищесказаного є підстави констатувати, що саме в інтеракції формуються самооцінка та Я-образ людини. Ця констатація вказує на онтогенетичний вимір Я-концепції. Натомість, коли обґрунтовуємо Я-концепцію як реальну наявність (наприклад, у конкретних ситуаціях життєдіяльності школярів чи студентів), то зрозуміло, що зреалізуємо феноменологічний аспект аналізу. До того ж останній передбачає класично визнаний Р. Бернсом порядок розгляду складових цього феномена, починаючи із когнітивної та оцінкової й завершуючи поведінковою.

Окрім того, психологи та соціологи традиційно прагнуть аналізувати Я не лише через групову приналежність, а й використовуючи поняття “соціальна роль”, оскільки будь-яке рольове функціонування особи “так чи інакше задіюється в Я-образ. Водночас підхід, запропонований інтеракціоністами, безумовно, відкрив нові перспективи для вивчення проблеми Я-концепції, – пише І. С. Кон, – але йому властива відома односторонність” [82; 146, с. 53, 56]. На наш погляд, інтеракціоністи мало враховують як предметний зміст взаємодії між соціалізованими індивідами, так і афективні передумови становлення самосвідомості (наприклад, те, якого перебігу набувають процеси самовідчуття чи самопереживання).

У лоні соціальної психології науковці (Р. Бернс, К. Роджерс, Е. Еріксон) розглядають динаміку співвідношення процесів самосвідомості, а також вивчають чинники, котрі впливають на становлення самооцінки, загальної картини Я та їхню взаємозалежність із Я-вчинками людини по-

яснюють з допомогою концепту соціальних атитюдів, а це означає, що формування Я-концепції спричинене системою установок [19; 153; 216].

Варто зауважити, що і Р. Бернс пов'язує становлення Я-концепції із пояснювальними можливостями інтеракціоністичного підходу. Дослідник переконаний, що її формування відбувається у взаємодії між людьми, де винятково важливу роль відіграє сукупність своєрідних установок особи. Атитюди відображають, на його думку, такі головні елементи: «а) переконання, які можуть бути як обґрунтовані, так і необґрунтовані (когнітивна складова установки), б) емоційне ставлення до цього переконання (емоційно-оцінкова складова), в) відповідна реакція, котра виявляється у поведінці (поведінкова складова)» [19; 146, с. 335]. Р. Бернс змістовно поєднує свій підхід із концепцією психосоціального розвитку особистості Е. Еріксона [216] та теорією повноцінно функціональної особистості К. Роджерса [153]. Крім того, вчений інтегрує емпіричні дослідження із психолого-педагогічними проблемами для того, щоб глибше пізнати обопільно спричинювальний взаємовплив феномена Я-концепції і повсякденної поведінки людини.

Водночас вищевказану теорію повноцінно функціональної особистості К. Роджерс обґрунтовує через феноменологічний або, як ще називають, гуманістичний підхід. К. Роджерс "... обстоює ідею про те, що поведінку особи можна зрозуміти шляхом її суб'єктивного сприйняття" [203, с. 65]. Водночас виокремлює інтегральний мотив, який називає тенденцією до актуалізації, найнеобхідніший аспект якої – бажання людини до самоактуалізації. Згідно із позицією ученого, це бажання виявляється у тому, що спонукає її реалізовувати свій потенціал для основної цілі – стати повноцінно функціональною особистістю [206, с. 479].

У контексті феноменологічного підходу самість є вагомим конструктом у теорії дослідника. "Самість, або Я-концепція (ці терміни К. Роджерс вживає

взаємопов'язано і взаємозамінно), – це організований, послідовний концептуальний конструкт (гештальт), який утворюється із сприймання властивостей Я, взаємин Я з іншими людьми і з різними аспектами життя, а також із цінностей, пов'язаних з цими уявленнями” [206, с. 540]. К. Роджерс зазначає, що цей конструкт може бути усвідомленим, хоча не завжди досягає самосвідомості [153; 206].

Отже, у витлумаченні психологів-гуманістів Я-концепція відображає те, як кожен із нас уявляє себе в контексті виконання різних суспільних ролей. Звідси формується спектр відмінних Я-образів, а саме чоловіка, брата, студента, спортсмена і т. д. Ці образи постають у процесі сприйняття себе та інших через численні “ролі”, які кожен так чи інакше “грає” у житті. Внаслідок відбору та тлумачення циклу сприйняття явищ у конкретної людини виникає цілісна психологічна картина оточення й себе у тому числі. Основним принципом тут, як відомо, є сприйняття ситуації “тут і тепер”. На думку К. Роджерса, люди, хоча і змінюються з плином часу, все ж у них зберігається самовідчуття того, що вони залишаються тими самими, сутнісно незмінними. Дослідник наголошує, що Я-концепція не підлягає конкретному визначенню, оскільки до її структури належать і несвідомі процеси, що унеможлиблює точну наукову констатацію. З іншого боку, достеменно встановлено, що “відомі характеристики повноцінно функціональної особистості самоспричинюють актуалізацію процесів не тільки особистісного ототожнення (ідентифікації), а й соціального, що знаходить інтегральне формовиявлення у самотворенні Я-концепції людини як динамічному взаємодоповненні її розвиткових модальних складових, щонайперше Я-реального і Я-ідеального, Я-ставлення і Я-вчинку, Я-фізичного і Я-духовного” [190, с. 107].

Водночас Е. Еріксон інтерпретував проблематику Я-концепції крізь формат Его-ідентичності, яка є результатом впливу на людину певної

культури. Передумовою з'яви Его-ідентичності постає ідентифікація. Тому важливо, щоб юне покоління, починаючи ще із малечку, спілкувалося із такими наставниками (першочергово із батьками та рідними), з котрими може позитивно ідентифікуватися. Саме через останню діти долають комплекси Едипа та Електри, оволодівають певними соціальними ролями. Крім того, цей феномен задає умови для розвитку Супер-Его людини, її самосвідомості, Его-ідентичності та Я-концепції.

Психолог Е. Еріксон обґрунтовує вісім етапів особистісного становлення людини, зміни Его-уподібнення та інше. Вчений зазначає, що Его-ідентичність формується у сфері несвідомого, а її розвиток спричинений змістовим полем реальної соціальної взаємодії. Дослідник переконаний, що самооцінка та Я-образ характеризуються статичністю (відносною незмінністю), а тому критикує їх неадекватне (головно динамічне) розуміння іншими психологами і зосереджує увагу здебільшого на процесі становлення Его-ідентичності [216, с. 142] .

Зважаючи на вищесказане констатуємо, що мислителі під час обґрунтування проблематики Я-концепції все ж фіксують факти її внутрішньої статичності та динаміки. Зокрема, Е. Еріксон вказує, що Я-концепція характеризується в основному статичністю, а Р. Бернс, В. Джемс, зазначають як про її статичність, так і динамічність. Для підтвердження цих фактів звернемося до погляду англійського дослідника Роберта Бернса, який вважає, що “Я-концепція – це динамічна сукупність самоустановок... і самооцінка – це також ситуаційно залежний параметр самосвідомості” [146, с. 338]. Її коливання спричинені життєвими обставинами, хоча з плином часу вона знову відображає попередню стійкість, тобто діє як своєрідний, заданий соціокультурними умовами, стрижень. Тут слушно згадати відому формулу визначення самооцінки в контексті самоствавлення, що запропонована свого часу В. Джемсом, де:

успіху
«самооцінка = ----- » [44; 146],
домагання

що також вказує на наявність статично-динамічних характеристик процесів самосвідомості. Так, виконуючи успішно поставлене завдання або мінімізуючи домагання, людина автоматично підвищує рівень самооцінки чи, принаймні, не занижує її.

Самооцінка, залежно від обставин, може набувати як низького, так і високого рівня. Водночас Я-образ в одних ситуаціях сприймається особистістю позитивно, а в інших – самонеприйнятно. Зрозуміло, що коли індивід адаптується до обставин життя, що склалися (тобто проживає їх), то самооцінка і Я-образ набувають знову узвичаєного (властивого майже завжди) стану. Хоча внутрішньо позитивна робота людини над собою, постановка високих цілей та їх реалізація, особливо на етапі вікових особистісних криз, створюють психодуховне підґрунтя для кардинальної зміни стійкої самооцінки. У цьому випадку самооцінка може із низького рівня піднятися до адекватного чи високого і набрати своєї сталості, або ж навпаки – із високого опуститися до заниженого. Тоді відстежуємо динаміку в позитивній чи негативній зміні у змістовій активізації складових Я-концепції, яка, відтепер уже на певному рівні самоуявлень людини, набуває нової структурно-функціональної стійкості (статичності) [146, с. 59].

Більшість людей упродовж життя залишаються із сформованими (усталеними) в дитинстві і юності Я-образами та рівнями самооцінки, які почасти не задовольняють їхніх самоуявлень. Лише за критичних умов життєдіяння вони ситуаційно змінюються під тиском проблемних соціальних обставин. Але через певний час усе рівно набувають свого усталеного характеру, тобто досягають відповідного узвичаєного рівня самоставлення. У

такому розумінні констатуємо факт ситуаційної динаміки, яка з часом переходить у попередню (узвичасну самоконцептуальними рамками) статику.

Наступним теоретичним підходом вивчення Я-концепції особистості є вчинковий, в якому остання розглядається через ідентифікацію. Механізм ідентифікації стимулює з'яву одного із таких явищ, як Его-ідентичність. Певною вершиною зрілого формування останньої вважаємо Его-інтеграцію, котра фундаментально обґрунтована методологічними засобами вчинкового підходу (П. А. М'ясоїд, В. А. Роменець, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко). Це явище науковці трактують як процес інтеграції людиною усіх своїх Я (минулих, теперішніх, майбутніх) у системно-функціональну цілісність через поєднання життєвого шляху із творчим [122; 160; 188; 189].

Закордонні дослідники Ш. Тейлор, Л. Піпло, Д. Сірс обґрунтовують ще й такі ідентичності: соціальну, гендерну, етнічну, бікультурну чи інтегровану, асимільовану та маргінальну. Перша охоплює ту “частину Я-концепції, котра визначає її приналежність до соціальної групи (груп) у поєднанні із цінністю та емоційною значущістю, що супроводжують дану приналежність” [183, с. 164]. “Соціальна ідентичність – елемент Я-концепції, що спричинений членством особи у соціальній групі” [221, с. 311]. Відрізняється від особистісної, котра пов'язана із індивідуальними особливостями і висвітлює унікальність людини у взаємостосунках з навколишніми, тим, що передбачає категоризацію себе та інших як наділених схожістю, а тому “є характеристикою людського мислення, спрямованого на класифікацію об'єктів реальності, що існують у вигляді категорій” [221, с. 311].

Етнічна становить той сегмент Я-концепції, що визначає причетність людини до відповідної етнічної групи. Хоча, скажімо, молодь часто ототожнюється як з основною культурою, так із етнічною групою. У цьому

разі дослідники виокремлюють бікультурну або інтегровану ідентичність. Ті, особи, котрі заперечують етнічні традиції, норми, погляди тощо, а підтримують основну культуру, то вони виявляють асимільовану ідентичність. Почасти підлітки та юнаки, які не пов'язують свою життєдіяльність ні з етнічною, ні з основною культурами, формують маргінальну ідентичність [183]. Тут примітним є такий відомий факт: коли в людини достатньо розвинута етнічна ідентичність й позитивне ставлення до життя загалом, то в неї наявні висока самоповага та прийнятний Я-образ.

Вищезгадані науковці (Ш. Тейлор, Л. Піпло, Д. Сірс), окрім різновидів ідентичності, виокремлюють і типи Я-концепції – робочу, просту, складну та стійку [183]. Відповідно перша асоціюється із певною робочою ситуацією (наприклад, навчальна, ігрова тощо), що спрямовує поведінку людини і водночас актуалізує відповідні модальності – академічне Я, творче Я та інші Я. Воднораз проста Я-концепція, на їхнє переконання, характеризується тим, що особа самовизначається через один чи два напрямки діяльності, а складна – через різні. В останньому випадку, наприклад, коли виникли труднощі із навчанням, то людина розв'язує їх “не завдаючи шкоди своєму Я, оскільки зосереджується на інших видах діяльності – спорті, дружбі тощо. Позитивна комплексність власного Я діє як буфер проти стресових ситуацій” [183, с. 179].

Для того щоб наслідки дій людини були прогнозовані, – вважають Ш. Тейлор, Я. Троуп, – потрібно володіти точною інформацією щодо своїх здібностей. Тому «потреба точності пов'язана із бажанням мати стійку Я-концепцію» [183, с. 183]. На нашу думку, очевидно, що більшість людей мріє виявляти та думати про себе як про особистість, яка є надійною в житті, а не такою, котра плазує перед ситуацією. “Стійке відчуття Я – важлива складова взаємодії людини із тим оточенням, з яким вона найбільше контактує, передусім спілкується. Це стосується відносин із членами сім'ї,

співробітниками на роботі, друзями. Але для справжнього професійного зростання потрібно плекати й складну Я-концепцію, котра чи не найкраще допоможе адекватно і безболісно перебороти складні життєві перипетії, що зустрічаються в кожного на шляху проблемного перебігу повсякдення” [41, с. 126].

Вищеподаний аналіз також дає змогу вказати на факти статичності та динамічності, зважаючи на запропоновані Ш. Тейлор, Л. Піпло, Д. Сірсом типи Я-концепції, зокрема робочої й стійкої. Зрозуміло, що залежно від ситуації вона може поперемінно змінюватися (чергуватися, тобто набувати або робочого, або стійкого формовияву) під впливом конкретно-ситуативних завдань здійснювальних діяльності, спілкування, вчинення.

Вагомо розширює поле розуміння Я-концепції теорія самоєфективності А. Бандури, що концептуально охоплює дослідження самоповаги, відчуття власної гідності, локусу контролю тощо. Зокрема, визначаючи локус контролю, котрий актуально притаманний особі (інтернальний чи екстернальний), встановлюється рівень її самооцінки, у т. ч. й самоповаги. Наприклад, доведено, що люди із “високою самоєфективністю на-полегливіші, ефективніше виконують роботу” [101, с. 74], успішніші, оптимістичніші, мають адекватно зорієнтовані самооцінки та приймають позитивно свій Я-образ.

Вдало збагачує науковий зміст феномена Я-концепції підхід Д. Мацумото, котрий обстоює позицію, що близька Е. Еріксону: культура має визначальний вплив на форми людської активності та їхні Я-концепції. Закономірно, що науковець пропонує “модель впливу культури на дії, поведінку, думки і відчуття людини посередництвом Я-концепції, а вона, зі свого боку, спричинює її індивідуальну поведінку в соціумі” [105, с. 56].

Американські психологи Х. Маркус і С. Кітаяма пропонують для порівняння два альтернативних конструкти – “незалежне Я” і “взаємозалежне

Я”. У першому випадку, як відомо, людина зосереджується на своїх внутрішніх властивостях, потребах, бажаннях, рисах, здібностях і сприймає світ через власне Я; у другому – вона знаходиться у взаємозалежності, тобто приймаючи будь-яке рішення, зважає на думку близьких людей [225; 226]. Ці два конструкти вочевидь мають як свої переваги, так і недоліки.

Люди із незалежним Я відокремлені від соціального довкілля, а тому прагнуть виявляти свою унікальність, висловлюють те, що думають, мають завищені самооцінки (спостерігається як тенденція) тощо. Натомість особи, котрим властиві взаємозалежні Я, “більшою мірою відчують приналежність до групи, їхнє Я самовизначається через неї. Людина із цього загалу прагне досягнути гармонії із навколишніми, а її самооцінка міцно залежна від того, що інші думають про неї і про її групу” [101, с. 71, 72], а тому постійно потребує соціальної і суто психологічної підтримки.

Особи із взаємозалежними Я зреалізують у відносинах переважно морально-духовну взаємодію, що насичує часопростір співчуттям, порозумінням, взаємодопомогою тощо. Крім того, “залежність – це не обов’язково безпомічність чи неможливість контролювати ситуацію. Часто під цим розуміють взаємозалежність. А це означає, що особа вміє цінувати близькі стосунки, бути чуйною, відповідальною стосовно інших, надавати й отримувати підтримку. Іншими словами, це здатність визначати самих себе не лише як унікальну духовну самість, а й як союзника значущих людей” [101, с. 253, 254]. Натомість люди із незалежними Я виявляють “свободу, пишаються своїми особистісними досягненнями, їхня поведінка характеризується спонтанністю тощо” [101, с. 253], але серед них, водночас, спостерігається “більше випадків самотності, розлучень, убивств і стресових та депресивних станів” [101, с. 253]. Отож незалежне Я людини корелює із ознаками індивідуалізму, а взаємозалежне – із характеристиками колективізму.

Для того щоб гармонізувати переваги й недоліки між незалежним та взаємозалежним конструктами, крос-культурні дослідники обґрунтовують “концепцію комунітаріанізму” [101, с. 253–258]. Остання обстоює ідею про збалансування колективістських (підкупання про довкілля) та індивідуалістських (самоповага) прав. І справді, якщо виховувати підростаюче покоління на засадах самодовіри, внутрішньої свободи, толерантності до соціуму, то імовірність формування позитивної Я-концепції дітей і молоді істотно зростає.

Одною з визначальних характеристик особистості людини є її суб’єктність [27; 61; 62; 130; 162; 177; 188]. Я-концепція людини «має широке поле її суб’єктного формовияву: і як змістовно-динамічний аспект самосвідомості суб’єкта, і як особистісне ядро, яке зосереджує життєву енергію центральних уявлень і мотивів та виявляє її у спонтанній активності, і як складне інтегральне утворення духовного світу людини, і як джерело діянь, тобто реальних змін, котрих вона домоглася в житті оточуючих людей і в самій собі, і як своєрідний інтеграл образів її суб’єктивної реальності» [41, с. 127]. Отож Я-концепція завжди має власну психозмістову динаміку розвитку, характеризується самотворенням й “утримує феноменологію суб’єктності” [130, с. 186].

Відтак варто вказати на теорію суб’єктності особистості В. А. Петровського, особливо в контексті аналізу ідеї вільного спричинення (здатності започаткувати причинно-наслідковий ряд) [130, с. 269–281]. Учений “пропонує модель вільного спричинення, котра розвиває ідею Я як *causa sui* шляхом осмислення чотирьох граней Я (іманентне, ідеальне, трансцендентальне, трансфінітне), кожна з яких реалізує в собі одну із відомих аристотелівських причин і водночас могла б бути піднесена до рангу “причини себе”” [цит. за 41, с. 128].

Іманентне Я (інтенція), на переконання В. А. Петровського, існує в теперішньому часопросторі та є причиною самозміни суб'єкта [130]. На думку З. С. Карпенко воно відповідає рівню відносного суб'єкта (біологічний індивід) [62]. Ідеальне Я відображає образ себе, котрий винесений у бажане майбутнє, де досягаються цілі конкретної діяльності [130]. Його українська дослідниця пов'язує із рівнем моносуб'єкта і вказує на дві можливих проєкції: “побудову образу-цілі (жаданого результату діяльності) та образу потенційного Я – суб'єкта самоактивності і самотворення” [62, с. 164]. Відтак, “хто не бачить себе ідеальним творцем найближчого докільця, той не спроможний плекати конструктив власної Я-концепції із саморозвиткових джерел свого багатогранного Я” [41, с. 129].

Трансцендентальне Я, – зазначає В. А. Петровський, – “проєктує “діяльну причину” саморуху Я, існує поза часопростором, містить думку, котра спрямована на розкриття перспективи бути і яка досяжна на ступені цільового стану Я” [130, с. 276]. З. С. Карпенко поєднує його із рівнем полісуб'єкта і синонімічно ототожнює із рефлексивним Я. “При цьому трансцендентальне (рефлексивне) Я – повноправний Автор творчої діяльності і самоздійснення, оскільки підсумовує різні версії (діалогічні опозиції) в єдину монологізовану свідомість” [62, с. 164].

Трансфінітне Я “передбачає наявність переживання безмежності свого існування у світі (причетність до вічного)” [62, с. 164]. Цю грань З. С. Карпенко пов'язує із рівнем метасуб'єкта і “вказує на можливість ще однієї іпостасі особистісного самоспричинення – апріорного Я, або вищого Я” [цит. за 41, с. 129, 130]. І все ж “справжнє замикання кола причинності, – на переконання З. С. Карпенко, – можливе лише при виході за межі емпіричного Я. При цьому апріорне Я чи вище Я є метафізичною запорукою існування емпіричних репрезентацій інтегральної суб'єктності. Її метафізичні складові – ноуменальні чинники на зразок In-Se, або вищого Я, що мисляться

животворящими константами всього сущого й індивідуального буття зокрема – свідчать про існування абсолютного суб'єкта (Бого-людини, Універсуму) – початку і кінця ланцюга причинності” [62, с. 165]. Модальності Я “у структурі інтегральної суб'єктності простягаються від іманентного Я (відносний суб'єкт), через ідеальне Я (моносуб'єкт), трансцендентальне Я (полісуб'єкт), трансфінітне Я (метасуб'єкт) до ноуменального (ап'юріорного, вищого) Я (абсолютний суб'єкт)” [61, с. 274].

Зазначимо, що на тлі двох методологічно різних теоретичних концепцій (глобальної Я-концепції Р. Бернса і моделі вільного спричинення Я В. А. Петровського), О. Є. Гуменюк розвиває ідею та створює модель самотворення позитивної Я-концепції як гармонійного взаємодоповнення чотирьох складових (когнітивної, емоційно-оцінкової, вчинково-креативної та спонтанно-духовної) в контексті інноваційно-психологічного клімату модульно-розвивальної системи освіти [42] та з допомогою пояснювальних можливостей образів суб'єктивності (людина як суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум) [177].

За інноваційної системи когнітивна складова суб'єкта навчання, на думку О. Є. Гуменюк, формується головню через модальності самоустановок (Я-реальне, Я-інформаційне, Я-свідоме та Я-ідеальне). Причому тут Я-інформаційному належить особлива роль, оскільки процес оволодіння теоретичними знаннями розпочинається із методу раціонального переконання, що впливає на інтелектуальну сферу свідомості учнів і змінює погляди щодо циклу їхнього привласнення, нормування, цінування. Потім це модальне Я, задіюючи Я-свідоме, наближує Я-реальне до Я-ідеального, згармонізовує структурно-функціональну організацію Я-концепції. У підсумку утворюється суб'єктно визначене ядро Я-образу учня, котре засадниче спричинює становлення емоційно-оцінкової складової та її модальностей (Я-реальне, Я-нормативне, Я-підсвідоме, Я-ідеальне), що

згодом уреальнюється у його вчинково-креативних діяннях, які, хоч і об'єктивні межами унормованого навчального процесу, все ж знаходять об'єктивність у результатах і продуктах учіння [42, с. 254–255].

Формування другого компонента позитивно-гармонійної Я-концепції учасників розвивальної взаємодії, – зазначає О. Є. Гуменюк, – головно зумовлюється Я-нормативним, причому завдяки методу наслідування. Внаслідок цього під час групової, а пізніше індивідуальної, роботи кожен переструктурує здобуті знання до потреб практики; у такий спосіб Я-реальне ще більше наближується до ідеалу, певною мірою збалансовує їх розвитковий потенціал. Це закономірно позначається на становленні позитивних Я-образу і Я-ставлення наступників, які є важливою передумовою їхніх майбутніх гуманних учинків та соціально прийнятної поведінки. Останні спричинюються переважно Я-ціннісно-рефлексивним, тобто через задані ідеали, вартості, котрі обстоюються у процесі життєзреалізування і формують вчинково-креативну складову школяра. Й насамкінець, модальності самоустановок спонтанно-духовного компонента (Я-реальне, Я-несвідоме, Я-ідеальне, Абсолют Я-духовного) актуалізують вибір психодуховних форм [див. 42, с. 255–297], які обґрунтовує В. Н. Колесніков, – віру, істину, красу, честь, справедливість, любов тощо [79]. Вони спонукають до творення добра, вдосконалення та пізнання себе [41, с. 186].

Отже, теоретична рефлексія моделі психологічних складових самотворення позитивно-гармонійної Я-концепції О. Є. Гуменюк дає підстави стверджувати, що учасники освітніх взаєможивань до змісту уявлень про себе відносять не лише Я-образ, Я-ставлення, а й Я-вчинок та Я-духовне. Діалектика взаємозалежно розвитку функціонування названих складових Я-концепції (когнітивної, емоційно-оцінкової, вчинково-креативної та спонтанно-духовної) розгортається шляхом зовні спричиненої

актуалізації позитивного психодуховного змісту внутрішньої роботи кожної особистості над собою, що центрується довкола самоповаги, самоствердження і самореалізації [42]. За К. Роджерсом, це певні внутрішні сходинки у прагненні особи до процесу уможливлення своїх кращих потенційних можливостей задля головної мети – стати повноцінно функціональною особистістю [153; 206], принаймні ситуативно, подієво чи вчинково.

Таким чином, теоретична модель самотворення позитивно-гармонійної Я-концепції О.Є. Гуменюк характеризується триаспектним пояснювальним потенціалом: а) обґрунтовує Я-концепцію як багатомодальне психоутворення у сфері самосвідомості людини у єдності її статистичних і динамічних характеристик; б) відображає залежність і взаємоспричинення її визначальних складових (когнітивної, емоційно-оцінкової, вчинково-креативної, спонтанно-духовної) і головних рис повноцінно функціональної особистості (відкритість до переживань, екзистенційний спосіб життя, організмична довіра, емпірична свобода тощо); в) вказує на внутрішні передумови ефективної актуалізації процесів соціального та особистісного ототожнення (ідентифікації) і прискореного психокультурного розвитку особистості під час паритетної освітньої співдіяльності з педагогом.

Усе висвітлене дає підстави стверджувати, що проаналізовані відомі зарубіжні та вітчизняні теоретичні підходи до психологічного пізнання зазначеної проблематики дають змогу сформувати цілісну картину Я-концепції і як феноменологічного осередку самосвідомості особистості, котрий уможливорює її ідентифікацію, самовизначення і самореалізування на життєвому шляху, і як важливого теоретичного конструкту сучасної психології, використання якого перетворюються на могутній метод спрямованого вивчення та пояснення самосвідомості як унікальної психодуховної сфери соціалізованої особистості.

Висновки до розділу

1. Феноменологічний розвиток Я-концепції відбувається через систему установок людини, які спрямовані на саму себе. Цей процес розгортається у соціально-культурній взаємодії з довкіллям, де значне місце займають контакти із близькими, котрі формують первинне уявлення про себе. Важливої ролі набуває утвердження позитивного самоуявлення, оскільки саме воно визначає характер самосприйняття людиною світу, ефективність її поведінкових дій, ступінь готовності до діяльності в соціумі. До структури Я-концепції належать: когнітивна складова, що конкретизується в Я-образі, емоційно-оцінкова, яка ототожнюється із Я-ставленням, та поведінкова, котра ініціює Я-вчинки особи. У реальності вони характеризуються взаємоспричинювальною природою, утворюють специфічну самісну єдність, хоча й підлягають абстрактно-концептуальному розмежуванню.

2. Я-концепція – це динамічна система уявлення людини про себе, котра містить: усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та інших властивостей; самооцінку; суб'єктивне сприйняття особистістю чинників, які впливають на неї, поведінкові дії, котрі характеризуються проявами перших двох компонентів. Позитивно-гармонійна Я-концепція є складною динамічною системою уявлень людини про себе як про суб'єкт, особистість, індивідуальність та універсум діяльності у взаємозв'язку і взаємодоповненні її когнітивного, емоційно-оцінкового, вчинково-креативного та спонтанно-духовного компонентів у структурі інноваційного соціально-психологічного клімату.

3. Я-концепція як центральна ланка самосвідомості людини є важливим фактором як організації психіки, так і регуляції її різних форм активності у житті. Вона забезпечує, залежно від рівня свого розвитку, відповідну гармонізацію внутрішнього світу особи, утверджує визначеність у стосунках,

надає їй можливість по-своєму тлумачити соціально-культурний досвід, а також дає змогу повно ідентифікуватися з довкіллям та набути ідентичності з Я.

4. Я-концепція, відіграючи роль центрального психоутворення самосвідомості особистості, розглянута нами не лише як складнофункціональне розвиткове явище, що формовиявляється під дією як зовнішніх, соціальних умов, так і внутрішніх, психодуховних, а й як важливий теоретичний конструкт сучасної психології. У зв'язку з цим критично переосмислені напрацювання найбільш відомих зарубіжних та вітчизняних теоретичних підходів (феноменологічного, психосоціального, теорії інтеракціонізму) до обґрунтування структурних, статичних, динамічних та згармонізованих особливостей розвитку Я-концепції як самоорганізаційної цілісності. Аргументовані переваги моделі самотворення позитивно-гармонійної Я-концепції О. Є. Гуменюк у часопросторі системи освіти.

Основні наукові результати розділу опубліковані в працях:

1. Кіреєва У. В. Я-концепція як центральна ланка самосвідомості / Уляна Кіреєва // Вітакультурний млин : методологічний альманах. – Тернопіль, 2008. – Модуль 7. – С. 22–26.

2. Кіреєва У. В. Поняття про Я-концепцію особистості у науково-психологічному пізнанні / У. В. Кіреєва // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Ялта, 2008. – Вип. 20. – Ч. 2. – С. 106–113.

3. Кіреєва У. В. Модель педагогічної підтримки Я-концепції старшокласників / У. В. Кіреєва // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Ялта, 2009. – Вип. 21. – Ч. 3. – С. 133–137.

4. Кіреєва У. В. Теоретичні підходи до психологічного вивчення Я-концепцію особистості студентів / У. В. Кіреєва // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Ялта, 2009. – Вип. 22. – Ч. 1. – С. 86–93.

5. Кіреєва У. В. Теоретичний аналіз тимчасових аспектів Я-концепції особистості / У. В. Кіреєва : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [«Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону»], (9-11 квітня 2009 р.) / МОН України, РВНЗ КГУ. – Ялта : РВВ КГУ, 2009. – Вип. 5., Ч. 1. – С. 221 – 224.

6. Кіреєва У. В. Психологічний аналіз Я-концепції у контексті самосвідомості / Уляна Кіреєва // Психологія і суспільство : журнал / гол. ред. Анатолій Фурман. – 2010. – № 1. – С.120–130.

7. Кіреєва У.В. Теоретичні підходи до психологічного вивчення Я-концепції / У.В. Кіреєва // Психологія і суспільство. – 2010. – №4. – С. 111–119.

РОЗДІЛ 2

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ Я-КОНЦЕПЦІЇ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВНЗ

2.1. Модель розвитку позитивної Я-концепції майбутніх соціальних педагогів

Логіка даного дослідження передбачає аналіз психологічних новоутворень студентського віку і тих соціально-психологічних суперечностей, розв'язання яких ініціює особистісний розвиток, сприяє становленню позитивної Я-концепції студента. Відтак значна увага зосереджується на тих аспектах юнацького віку, що тим чи іншим чином пов'язані з ідеєю породження людиною себе як суб'єкта власної життєдіяльності, утвердження здатності до його само спричинення як особистості. Інакше кажучи, з усіх психологічних новоутворень цього вікового періоду нас цікавлять лише ті з них, які становлять основу розвитку самосвідомості особистості і тим самим сприяють виробленню адекватних стратегій її повсякденної поведінки, підвищенню стійкості до деструктивних впливів, що, своєю чергою, інтенсифікує внутрішнє утвердження позитивної Я-концепції студента. Зауважимо, що у багатьох наукових роботах відзначено широкий спектр чинників, які так чи інакше впливають на Я-концепцію особистості студента, але які висвітлені поза зв'язком з іншими компонентами його психосоціального розвитку.

Існує чимало досліджень, у яких розкриті можливості педагогічних дисциплін у професійному та особистісному становленні майбутнього педагога (Ю. М. Орлов [119], Е. М. Шиянов [213]). Однак у них спеціально не вивчалася проблема зміни становлення студентів до себе. Автори відзначають, що система навчання студентів у ВНЗ в даний час потребує

доопрацювання і корегування з урахуванням потреби викладача й студента в нових методах навчання і виховання, що сприяють їх творчій самоактуалізації, особистісному та професійному самовизначенню. Відзначається також недостатня вивченість психологічних особливостей розвитку Я-концепції особистості майбутнього соціального педагога.

Існує обмаль спеціальних наукових праць, у яких ставляться і вирішуються завдання вивчення особистісного розвитку студента залежно від якості викладання у ВНЗ дисциплін психологічного циклу. Вивчаючи проблему розвитку Я-концепції, дослідники, здебільшого розглядають її перебіг у підлітковому віці (В. Агапов, С. Баклушинський, А. Крилов та ін.). Наше дослідження потребує звернення до психологічних особливостей юнацького віку.

Студентство як окрема соціально-психологічна вікова група було виділено Ленінградською психологічною школою в контексті дослідження психофізіологічних функцій дорослих людей, починаючи з 1965 року. Передусім вивчалася «організація оптимальних режимів розумової діяльності студентів, оскільки якісна сторона її стає засадовим компонентом у багатьох професіях» [96]. Так, Б. Г. Ананьєв, розглядаючи студента як суб'єкта навчальної діяльності, висвітлює те, як він перетворює предметну дійсність, у тому числі й самого себе, вступаючи в активне ставлення до власного досвіду, до своїх потенційних мотивів, характеру, здібностей та продуктів своєї праці [10]. Водночас він виділяє студентський вік як центральний етап становлення особистості і відзначає його особливе значення як періоду найбільш активного розвитку самосвідомості, моральних й естетичних почуттів, становлення й стабілізації характеру, оволодіння повним набором соціальних функцій дорослої людини [11].

Для нашого дослідження становлять інтерес ідеї німецького філософа і психолога Е. Шпрангера, котрий поклав початок систематичному

дослідженню юнацької самосвідомості й ціннісних орієнтації. Зокрема, він пише, що головне завдання психології – пізнавання внутрішнього світу особистості, тісно пов'язаного з культурою та історією. Звідси постають головні новоутворення цього віку – відкриття “Я”, розвиток рефлексії, усвідомлення власної індивідуальності та її властивостей; поява життєвого плану, настановлення на свідому побудову власного повсякдення; поступове за діяння особи до різних сфер суспільного виробництва. Процес цей розгортається зсередини на зовні – від відкриття “Я” до практичного долучення до різних видів життєдіяльності [214].

Студентство, співвідносячись з етапами розвитку дорослої людини, на думку Б. Г. Ананьєва, являє собою “перехідну фазу від дозрівання до зрілості” і визначається як пізня юність – рання дорослість (18–25 років). Зауважимо, що в останні роки студентство “помолодшало”, основний загальний його становлять молоді люди до 22 років. Отож, студентський вік (від 17–18 і до 23 років) онтогенетично розташований між юністю (і часто визначається як пізній юнацький вік) і зрілістю. Це надзвичайно значимий у розвитку особистості етап, підсумком якого є цілісність поведінки, внутрішня єдність, розуміння зв'язку внутрішніх і зовнішніх подій [див. 45].

У періодизації загального психічного розвитку, запропонованої В. І. Слободчиковим і Г. А. Цукерман, віковий період з 17 до 21 року визначається як критичний, і характеризується розривом ідеалу і реальності. Криза юності розглядається ними як одна з «криз народження», що пов'язана із входженням молодого людини в нову спільність. Ця криза – це завжди криза самості, позитивне розв'язання якої зумовлене наявністю в культурі масштабніших форм чітко упредметненої спільної життєдіяльності дорослих і молоді [177].

Аналіз ситуації розвитку особистості у студентському віці дає змогу окреслити суперечності психологічного, соціального і педагогічного

характеру, що становлять джерело якісних перетворень особистості та безпосередньо впливають на розвиток її Я-концепції. Так, на думку деяких дослідників, основним психологічним протиріччям юнацького віку є те, що фіксує розрив між подальшим розвитком механізму ідентифікації та загостренням потреби до відокремлення (В. А. Петровский [131], В. І. Слободчиков і Г. А. Цукерман [177, 179], В. В. Столин [186] та ін.). Мовиться, власне, про таку суперечність: між сутністю нового соціального статусу особи й пов'язаним з ним зростанням потреб (фізичних, матеріальних, соціальних, духовних) і реальними умовами життя, що характеризуються лімітом часу, відсутністю економічних можливостей для задоволення цих потреб.

З іншого боку, результатом змін у самосвідомості студентів та у їхньому соціальному статусі, є прагнення до самостійності, що виявляється у різних аспектах повсякденного життя. Це прагнення нерідко наштовхується на нерозуміння старшого покоління (батьки, викладачі й ін.), що закономірно породжує суперечності педагогічного характеру. Скажімо, прагнення студентів до самостійності у відборі змісту, форм і методів навчання вступає в суперечність із вимогами ВНЗ, що готує фахівця певного профілю за заданими програмами. Іншою його стороною є той факт, що велика кількість інформації, у тому числі й навчальної, що надходить через різні канали, при відсутності можливості її адекватної переробки (ліміт часу, відсутність життєвого досвіду, недостатня сформованість смислової сфери особистості) часто призводить до поверховості у знаннях і мислєдїяннї.

Так, виділяють три типові риси майбутніх соціальних педагогів, які впливаються на формування їхньої професійної Я-концепції: 1) усвідомлення соціального статусу у ВНЗ, 2) інтенсивність спілкування як умова соціалізації й зміцнення зв'язку з майбутніми клієнтами, 3) пошук сенсу життя, прагнення до нових ідей і прогресивних перетворень у суспільстві.

Крім того, у психології виокремлюють такі фактори психічного дискомфорту в студентів: а) пасивного незадоволення, б) зовнішнього узалежнення, в) егоцентризму, г) тривожності, водночас вказуючи на високу вираженість стану психічного дискомфорту у студентів, який часто наявний у головних сферах відносин – пізнавальної, емоційної, поведінкової [215]. Названі фактори становлять інтегральну передумову психологічної дезадаптації, а відтак безпосередньо й опосередковано негативно впливають на розвиток Я-концепції.

Відомо також, що головним новоутворенням цього віку є формування особистої ідентичності як центральної психологічної тенденції. Феноменальні прояви самосвідомості у цьому періоді – усвідомлення своєї індивідуальності, неповторності, мотивів власної поведінки, інтимізації внутрішнього життя [186]. Одне із важливих особистісних утворень – професійна готовність соціальних педагогів до ділового повсякдення як передумова ефективної діяльності після закінчення ВНЗ. Як складне психоутворення воно охоплює й психологічну готовність, «котра характеризує можливості студента вирішувати в умовах навчання завдання, близькі до реальних обставин професійного майбутнього...», його особливий «настрій, актуалізація і пристосування спроможностей особистості до успішних дій у конкретній ситуації» [47]. Так, одним з провідних показників професійної готовності студента виділяється «координація різних типів діяльності у різних спільнотах при збереженні власного Я, і вплив на розвиток цих спільнот» [див. 102]. На наш погляд, збереження власного Я можливе лише за наявності позитивної Я-концепції як важливого чинника професійної готовності студента.

Суспільне становище і статус юнацтва головно спричиняє особливості його психіки. Юнаків ще гостро хвилюють проблеми, успадковані від підліткового етапу, – вікова специфіка, право на автономію від старших. Але

соціальне й особистісне самовизначення передбачають не стільки автономію від дорослих, скільки чітке орієнтування і визначення свого місця у світі дорослих. Поряд з диференціацією розумових здібностей та інтересів, у виборі професії важливе значення має розвиток інтеграційних механізмів самосвідомості, вироблення світогляду і життєвої позиції. На відміну від підлітка, який в основному належить ще до світу дитинства, і від юнака, що займає проміжне становище між дитиною й дорослим, 18-23-річна особа є дорослою і в біологічному розумінні, і в соціальному відношенні. Суспільство в ньому бачить уже не стільки об'єкт соціалізації, скільки відповідального суб'єкта громадського повсякдення і професійної діяльності, оцінюючи її результати за “дорослими” стандартами. Про цю вікову групу вже не можна говорити «взагалі»: розвиток людини у цей період визначають не стільки вікові особливості, скільки її соціально-професійне становище. Так, диференційований, позитивний “образ-Я” слушно інтерпретувати як вагомий внутрішній чинник особистісного й професійного розвитку соціального педагога.

Розглядаючи генезис самосвідомості, І. С. Кон пише, що “періодом виникнення свідомого Я, як би поступово не формувалися окремі його компоненти, здавна вважається підлітковий та юнацький вік” [86, с. 145]. Розвиток самосвідомості – центральний психічний процес цього перехідного етапу. Майже всі вітчизняні психологи називають цей вік “критичним періодом формування самосвідомості” [93; 109; 162]. Причому він настільки яскравий, що його характеристика та оцінка значення для формування особистості справді виняткова; він є сензитивним для розвитку саме позитивної Я-концепції, для формування системи власних цінностей і посилення особистісного, психодинамічного аспекту світосприйняття і світобачення особи.

Наявні психологічні дослідження так чи інакше зачіпають проблеми становлення Я-концепції людини у процесі її життєдіяльності. Перш за все вивчаються зрушення у змісті Я-концепції та самосвідомісному наповненні її компонентів. Крім того, аналізуються зміни структури образу Я в цілому, передусім ступінь його диференційованості (когнітивної складності), внутрішньої послідовності (цілісності), стійкості (стабільності у часі), суб'єктивної значущості, контрастності, а також рівень самоповаги. Стверджується, що когнітивна складність і диференційованість елементів образу Я послідовно зростають від молодшого віку до старшого, причому без помітних розривів і криз [84]. Дорослі розрізняють у собі більше якостей, ніж юнаки, юнаки – більше, ніж підлітки, підлітки – більше, ніж діти. Здатність старших підлітків реконструювати особистісні риси-якості ґрунтується на прискореному розвитку в цьому віці фундаментальної когнітивної здібності – абстрагування [15]. Цікавий той факт, що інтегративна тенденція, від якої залежить внутрішня послідовність, цілісність образу Я, посилюється з віком, але трохи пізніше, ніж здатність до абстрагування. Підліткові і юнацькі самоописи краще організовані і структуровані, ніж дитячі, вони групуються навколо декількох центральних властивостей. Однак невизначеність рівня домагань і труднощі переорієнтації із зовнішньої оцінки на самооцінку породжують низку внутрішніх, змістовних суперечностей самосвідомості, які постають джерелами подальшого розвитку. Дописуючи фразу “я у своєму уявленні...”, багато юнаків підкреслюють саме свою суперечливість: “я у своєму уявленні – геній і водночас нікчемність”.

Психофакти про стійкість образу Я не зовсім однозначні. Загалом вона, як і стійкість інших установок і ціннісних орієнтацій, з віком збільшується, що підтверджують студентські самоописи, які менше залежать від випадкових, ситуативних обставин. Що стосується контрастності, ступеня чіткості образу Я, то тут також відбувається зростання: від дитинства до

юності і від юності до зрілості особа ясніше усвідомлює свою індивідуальність, відмінність від навколишніх і надає їм більше значення, так що образ Я стає однією з центральних установок особистості, з якою вона співвідносить власну поведінку. Однак зі зміною психологічного змісту образу Я істотно варіює значимість окремих його компонентів, на яких особистість рефлексивно зосереджується. В юності масштаб самооцінок помітно зростає: «внутрішні» якості усвідомлюються пізніше «зовнішніх», зате старші надають їм більшого значення. Підвищення ступеня усвідомленості юнаками і дівчатами своїх переживань нерідко супроводжується також гіпертрофованою увагою до себе, егоцентризмом.

Дослідження змісту образу Я, проведені під керівництвом І. В. Дубровіної, показали, що на межі підліткового і юнацького віку когнітивний компонент Я-концепції характеризується істотними змінами, що свідчить про перехід самосвідомості на новий більш високий рівень розвитку [192]. Одним з результатів вивчення розвитку Я-концепції в юнацькому віці, що здійснений Б. В. Кайгородовою, дозволяє висновувати, що зв'язок процесів соціалізації й індивідуалізації» припадає на період 18–19 років, коли усвідомлення своїх здібностей дозволяє, з одного боку, вирішувати завдання цілепокладання, а з іншого – виявити у себе ті здібності, які потрібні саме для досягнення життєвих цілей. Життєва мета дає змогу актуалізувати розуміння себе, збагнути сенс свого існування в контексті поставленого надзавдання. На перше місце у цих дослідженнях виходить Я, тобто актуалізується процес індивідуалізації, що характерно для студентів других і третіх курсів [56, с. 120–121].

Вікові зрушення у сприйнятті особою довкілля і самої себе охоплюють збільшення кількості описових категорій, зростання гнучкості та визначеності у їх використанні; підвищення рівня вибірковості, послідовності, складності та системності цієї інформації; впливання більш

тонких оцінок і зв'язків; зростання здатності аналізувати і пояснювати поведінку людини; поява турботливості щодо точного викладу матеріалу, бажання зробити його переконливим. Так, експериментальні дослідження показують, що самоописи у студентському віці мають більш особистісний і психологічний характер. До того ж найбільш помітні зміни мають місце у їх змісті, головню в образі Я, що виявляються в 15-16 років і розвиваються в напрямку більшої суб'єктивності, психологічності [див. 127; 191]. Відомий той факт, що і у сприйнятті іншої людини психологізація опису після 15 років різко зростає.

У дослідженнях В. П. Трусова когнітивного дисонансу в проекції на образ Я виявлено, що самоопис та описи іншої людини за вказаним параметром істотно відрізняються між собою. У себе людина, підкреслюючи зміну, фіксує гнучкість своєї поведінки, її залежність від ситуації; в описах іншої, навпаки, переважають указівки на стійкі особистісні особливості, що стабільно визначають її поведінку в найрізноманітніших життєвих обставинах [191]. В. Алексєєв підкреслює, що підліток – це “особа для інших”, у той час як юнак – “особистість для себе” [9, с. 104]. У цьому аналітичному розрізі І. Чеснокова вказує на наявність двох рівнів самопізнання: нижчого – “Я та інший”, і вищого – “Я і Я”; специфіка другого виявляється у спробі співвіднесення своєї поведінки “з тією мотивацією, котру реалізує особа і яка її детермінує” [210, с. 98]. Становлення нового рівня самосвідомості в юності йде за напрямком, виділеним ще Л. С. Виготським, – “...інтегрування образу самого себе, переміщення його ззовні всередину” [32, с. 229 – 230].

Перехід від окремих самооцінок до цілісної картини Я створює умови для формування власного ставлення до себе, досить автономного від ставлення та оцінок навколишніх, власних успіхів і невдач, усіляких ситуативних впливів. Причому оцінка окремих якостей, сторін особистості

відіграє у такому власному ставленні до себе підлеглу роль, а провідним тут є деяке загальне, цілісне “прийняття себе” і “самоповага”. Примітно, що складові Я-концепції піддаються лише умовному концептуальному розмежуванню, оскільки у психологічному плані вони неподільно взаємозалежні. Формування когнітивного компонента самосвідомості (образ Я) у студентському віці безпосередньо пов’язане як з емоційно-оцінковою складовою (самооцінка), так і з поведінковою (регуляційна сторона Я-концепції).

Одним з важливих показників поведінкової складової Я-концепції є динаміка зміни домагань особистості під впливом успіху чи неуспіху при виконанні нею завдань різного ступеня труднощів. Починаючи з класичної роботи Ф. Хоппе, рівень домагань утворюється з двох суперечливих тенденцій: з одного боку, підтримувати своє Я, самооцінку на максимально високому рівні і, з іншого – знижувати свої домагання, щоб уникнути невдачі і тим самим не завдати шкоди самооцінці (Р. Норре за І. В. Дубровіною [192]). Б. С. Братусь, Б. В. Зейгарник вважають, що для підліткового віку типово активне прагнення різними шляхами реалізувати лише першу з названих тенденцій, у той час як для зрілої особистості, навпаки, характерне вміння розвести ці тенденції у процесі діяльності [50]. За даними досліджень, проведених Л. В. Бороздіною, при переході до юнацького віку відбувається зміна особливостей функціонування домагань у сторону особистісної зрілості, тобто в напрямку психодуховного збагачення самопізнання, образу Я, ставлення до себе. Скажімо, якщо останнє характеризується все більшою цілісністю, інтегративністю, то ставлення до результатів власної діяльності – диференційованістю, формуванням здатності чітко відокремлювати успішність чи неуспішність у конкретній роботі від оцінки себе [24; 26].

Отже, незалежно від того, що існують різні погляди на появу та розвиток Я-концепції, дослідники найрізноманітніших шкіл і напрямків

переконані в тому, що розвиток самосвідомості в юнацькому віці настільки яскравий та інтенсивний, що сутнісно спричиняє формування особистості. Причому побудова моделі розвитку позитивної Я-концепції майбутніх соціальних педагогів, на нашу думку, має значущість: по-перше, з погляду глибини пізнання людського Я; по-друге, у контексті пошуку шляхів вирішення завдань щодо вдосконалення особистісного, професійного розвитку соціальних педагогів; по-третє, задля виявлення резервів внутрішнього потенціалу їхньої професійної компетентності. Водночас значущість дослідження Я-концепції з позиції психологічного моделювання дозволяє нам досягнути її структурні компоненти та визначити підходи до їх вивчення, розвитку, саморозвитку і корекції.

Моделювання – один із сучасних напрямків вітчизняної психології, який уможливорює розгляд психічного явища не тільки з їх якісної, змістовної сторони, а й дає змогу сформуванню його цілісний образ як психологічного феномена. Одночасно моделювання – це теоретико-пізнавальна процедура, здійснювана на основі абстрактно-логічного мислення незалежно від того, чи йдеться про рівні емпіричного чи теоретичного пізнання [38]. Термін «модель» застосовується в недосить чіткому визначенні та використовується для позначення певного типу конструкції, “ідеального” зразка, з якого копіюються інші об’єкти цього ж типу. Загалом модель розуміють як систему елементів, що відтворює певні сторони, зв’язки, функції предмета психологічного дослідження. При цьому теоретичні дослідження проблеми Я-концепції дозволяють нам виділити основні структурні компоненти її позитивного функціонування, які знаходять відображення у роботах Р. Бернса [19], О. Є. Гуменюк [40; 41; 42], В. Джемса [44], Е. Еріксона [216; 217], І. С. Кона [82; 83; 84; 85; 86], К. Роджерса [153; 154], А. В. Фурмана [202; 203] І. І. Чеснокової [210; 211], В. О. Ядова [219]. Так, І. С. Кон зауважив: “Якщо застосувати думку В. Ядова про ієрархічну систему

диспозицій до образу Я, то нижній поверх його складають неусвідомлені, наявні тільки у переживанні, установки, які традиційно асоціюються у психології із “самопочуттям” та емоційним ставленням до себе; вище розташовані усвідомлення і самооцінка окремих властивостей і якостей; потім ці привласнені самооцінки організуються у відносно цілісний образ і, нарешті, сам цей “образ Я” вписується у загальну систему ціннісних орієнтації особистості, пов’язаних з усвідомленням нею цілей своєї життєдіяльності і засобів, потрібних для досягнення цих цілей” [85, с. 72].

Модель розвитку позитивної Я-концепції майбутніх соціальних педагогів подано на **рис. 2.1**. При її побудові нами враховані вищевикладені теоретичні узагальнення. У їх основі перебуває модель позитивно-гармонійної Я-концепції, що розроблена О. Є. Гуменюк. Позитивно-гармонійна Я-концепція є складною динамічною системою уявлень людини про себе як про суб’єкт, особистість, індивідуальність та універсум діяльності у взаємозв’язку і взаємодоповненні її когнітивного, емоційно-оцінкового, вчинково-креативного та спонтанно-духовного компонентів у структурі інноваційного соціально-психологічного клімату [41].

Когнітивна складова позитивно-гармонійної Я-концепції, конкретизуючись у Я-образі, характеризує зміст уявлень особи про себе як суб’єкта поведінки, діяльності, спілкування; емоційно-оцінкова, формовиявляючись у Я-ставленні, відображає ставлення до себе в цілому, діяльну систему самооцінок; поведінкова, центруючись у Я-вчинку, постає формою самореалізації у світі, а спонтанно-духовна – психосамісним чинником самопізнання і самотворення.

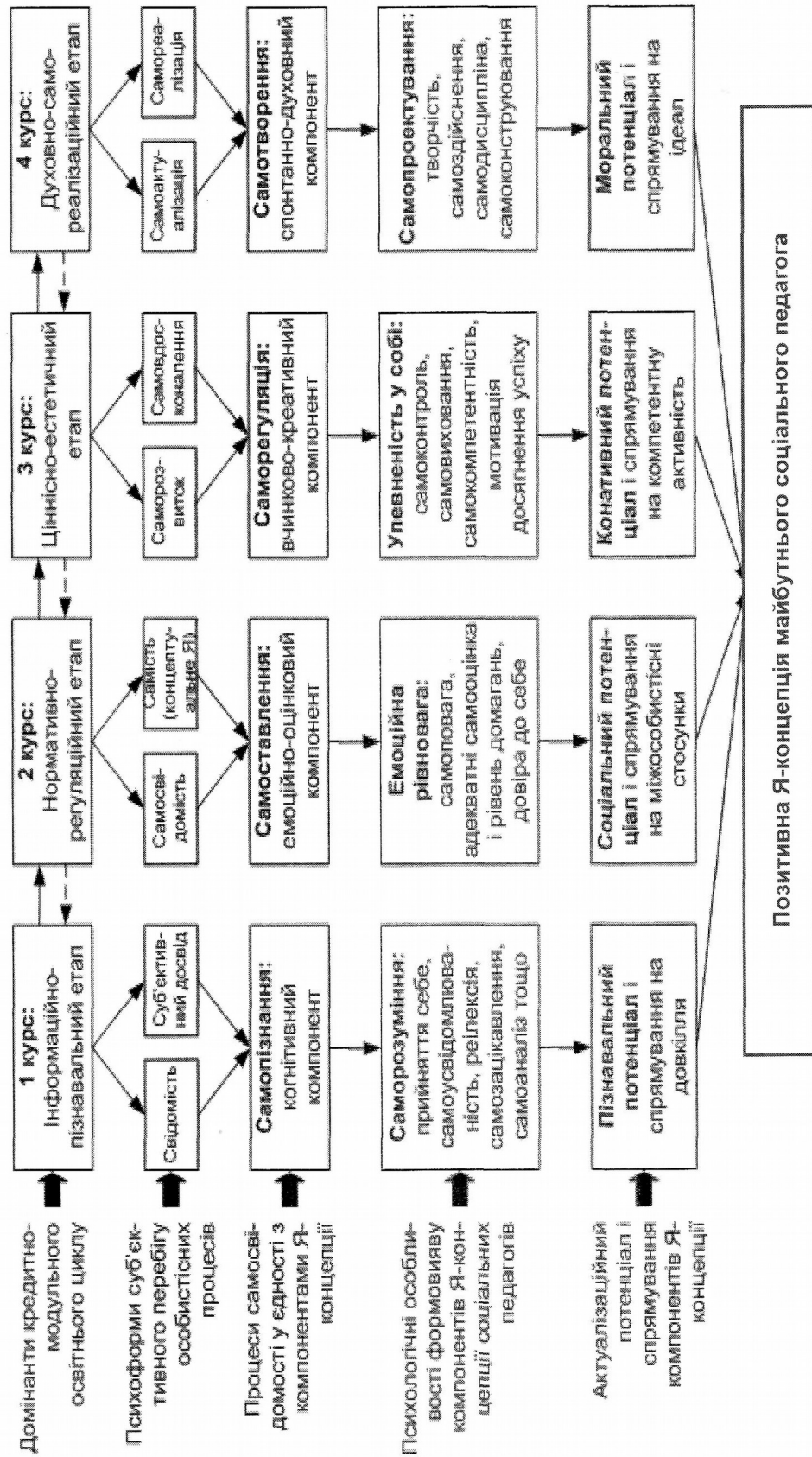


Рис 2.1. Модель розвитку позитивної Я-концепції майбутніх соціальних педагогів

Функціонування Я-концепції у сфері самосвідомості студентів за кредитно-модульної системи організації навчання обґрунтовує зміст його самотворення залежно від етапів освітнього циклу. Інформаційно-пізнавальний етап відбувається на першому курсі та реалізується як проблемно-ситуативна технологія добування знань. На другому курсі здійснюється нормативно-регуляційний етап, який характеризується критично-регуляційною технологією нормування наукових знань студентів, що збагачує їхній вітакультурний досвід. Третій курс навчання – ціннісно-естетичний етап, коли впроваджується вартісно-світоглядна технологія поширення здобутого соціального досвіду майбутніх соціальних педагогів. Духовно-самореалізаційний етап визначається духовно-спонтанною технологією самореалізації людського потенціалу учасників освітньої розвивальної взаємодії в аудиторії чи лабораторії на четвертому курсі навчання у системі вищої школи [40, с. 238].

Загалом процес самопізнання актуалізує когнітивну складову Я-концепції студента на інформаційно-пізнавальному етапі освітнього циклу, процес самостворення – емоційно-оцінкове наповнення нормативно-регуляційного етапу, процес саморегуляції – поведінкову домінанту ціннісно-естетичного етапу, а процес самотворення – спонтанно-духовну сферу його життєзреалізування на духовно-самореалізаційному етапі.

Можливість побудови даної моделі зумовлена психологічними принципами онтогенезу – розвитковості, структурності, цілісності, інтегральної індивідуальності, діалектичності. Так, онтогенетичний вимір життєдіяльності дозволив структурувати генезис самосвідомості, який розглядається за етапами його формування зі стадії відчуттів, сприйняття, які є основою свідомості і далі – самосвідомості. Потім формується суб'єктивний досвід як реорганізація наступних один за одним образів сприйняття, спогадів, емоцій і дій у єдину подію зі своїм початком і кінцем.

У подальшому складається самість, або Я і нарешті, як наслідок та умова функціонування цього Я, складається самосвідомість. Вершинами особистісного розвитку постають саморозвиток і самореалізація. Це означає, що “позитивна Я-концепція як система розвивається у процесі самоактуалізації особистості на основі позитивного ставлення до себе” [54, с. 19].

Традиційний зміст освіти визначається як сукупність систематизованих знань, умінь і навичок, поглядів і переконань, а також певний рівень розвитку пізнавальних спроможностей і практичної підготовки, що досягається у результаті цілеспрямованої навчально-виховної роботи професорсько-викладацького складу ВНЗ. Він зорієнтований головним чином на знання як відображення духовного багатства людства, накопиченого протягом його історичного розвитку. Кредитно-модульна система організації освітнього процесу сприяє не лише входженню молодій людини у професійно зорієнтоване соціальне середовище, її пристосуванню до культурних, психологічних, соціологічних факторів, а й забезпечує становлення її як субекта життєдіяльності, відповідальної особистості та компетентної індивідуальності. Причому вона спрямована на розвиток цілісної особистості – її природних особливостей (здоров'я, здібностей відчувати, мислити, діяти), соціальних властивостей (бути громадянином, сім'янином, трудівником), окультуреної субектності (гуманності, толерантності, смисложиттєвості), духовних психоформ (свободи, добра, віри, любові тощо).

За кредитно-модульної технології освітньої діяльності підсилюється гуманістична спрямованість процесу навчання, власне його соціальна складова, за якої є повноправним суб'єктом цієї діяльності, інтенсивно розвивається особистість як системо утворювальна ланка продуктивної освітньої взаємодії, поряд з інтеріоризацією як механізмом усупільнення

особи важливого значення набувають техніки і процедури саморозвитку, самовдосконалення, самоактуалізації особистої та соціальної самореалізації, культуру творення і само творення.

Домінантами кредитно-модульної організації освітнього процесу у ВНЗ є чотири етапи, які реалізуються на кожному курсі підготовки майбутніх соціальних педагогів [див. детально 42; 203]. Перший етап – інформаційно-пізнавальний – організує первинне сприйняття, відкриття та інтелектуальне осмислення студентом як суб'єктом учіння конкретного освітнього змісту, втілюється на першому курсі навчання. На другому курсі здійснюється нормативно-регуляційний етап підготовки, який сприяє відпрацюванню студентом як особистістю навчальних умінь і навичок, норм та еталонів освітньої діяльності. Наступним є ціннісно-естетичний етап, який залучає студента як індивідуальність до низки вчинкових актів-подій щодо узагальнення, критичної і творчої рефлексії свого досвіду, ціннісного світобачення людського життя. Четвертий етап – духовно-самореалізаційний – забезпечує пізнання студентом себе як універсаму шляхом самоосягнення сенсу власного життя, суспільного покликання і благородної справи, що прискорює саморозвиток його Я-духовного.

Отож ефект цілеспрямованого психосоціального розвитку виникає тільки за таких освітніх умов, коли все успадковане і набуте, виплекане і вистражане студентом певним чином ним творчо синтезується, набуває ознак якісно нового цілого – соціокультурного досвіду. Центральну ланку останнього становить суб'єктно-особистісне ядро психічного життя студента, у якому Я-концепція і самосвідомість у цілому детермінують цілісність його внутрішнього життєздійснення. Зокрема, якщо традиційна освіта наближає кожного студента до параметрів особистості з попередньо заданими властивостями, то “кредитно-модульна оргсистема виходить із визнання унікальності суб'єктно-особистісного досвіду самого студента як важливого

джерела індивідуальної життєдіяльності” [42, с. 37]. Скажімо, на інформаційно-пізнавальному етапі відбувається “зустріч” в емоційно-інтелектуальному світі студента того змісту, що вивчається, та його суб’єктно-особистісного досвіду, внаслідок якої останній підлягає збагаченню і розширенню. На нормативно-регуляційному етапі навчання інтегральною психоформою суб’єктивного перебігу особистісних процесів є самосвідомість, під якою розуміють усвідомлення особистістю себе як суб’єкта майбутньої професійної діяльності та самості із її концептуальним Я, що інтегрує досвід минулого, теперішнього й очікуваного майбутнього.

Загалом самоусвідомлення як вищий рівень розвитку свідомості виявляється у системі уявлень особи про саму себе, про її місце і роль у суспільному житті, про властиві їй потреби, інтереси, мотиви та мотивацію поведінки й діяльності, які функціонують у межах Я-концепції. Активізація самоусвідомлення студента у процесі навчання дає змогу глибше усвідомити себе та систему соціальних вимог, адекватно зрозуміти свої освітні завдання, чіткіше уявити перспективу свого подальшого професійного та особистісного зростання.

Самовивчення у процесі освітньо зорієнтованого самопізнання студента спрямоване на вивчення якостей його особистості, зіставлення їх з вимогами, які ставляться суспільством до нього як професіонала і громадянина. Воно відбувається через самостереження, самоаналіз майбутнім соціальним працівником своїх учинків, поведінки, конкретних результатів діяльності, через критичне ставлення до висловлювань на свою адресу з боку інших студентів, науково-педагогічних працівників, керівництва ВНЗ. На основі самовивчення формується самооцінка, яка є судженням особи про міру наявності в неї рис і властивостей у зіставленні з культурним еталоном чи суспільним зразком.

Формою прояву самосвідомості майбутніх соціальних педагогів є переважно усвідомлення своєї соціальної позиції, своїх інтересів, нахилів, здібностей і характерологічних особливостей, рівня власної загальної і спеціальної готовності. При цьому усвідомлення психодуховних особливостей неподільно пов'язано з певним ставленням до себе, із самооцінкою. Тому самосвідомість – це не лише пізнання себе, але й емоційне ставлення до себе, інтегральним результатом якого є самоповага.

Для саморозвитку майбутнього фахівця найбільш значущими, на думку К. Роджерса, є поле суб'єктивного досвіду, реальна та ідеальна самості, тенденція самоактуалізації, особистісне зростання і його перепони, соціальні стосунки [див. 153–154]. Тому за кредитно-модульної оргсистеми навчання викладачі проникають у поля особистісного досвіду студентів усвідомлюючи ті проблеми, які є важливими для їх розвитку, проте ними ще не усвідомлені як особистісно значущі та індивідуально вагомі. Якщо студент не приймає себе таким, яким він є насправді, а орієнтується в оцінці власної поведінки, прийнятті рішень лише на ідеальний образ себе, то це призводить до постійного дискомфорту, незадоволення собою, невротичних станів, гальмування особистісного розвитку. Тому завдання викладача на нормативно-регуляційному етапі навчання полягає в тому, щоб допомогти кожному студенту прийняти і полюбити себе природним, розкрити власне Я як привабливий образ себе самого.

Наступними формовиявами вчинково-креативного компоненту позитивної Я-концепції є: а) саморозвиток як усвідомлений і керований особистістю процес, що результативно передбачає удосконалення фізичних, розумових і моральних потенцій студента як індивідуальності; б) самовдосконалення як цілеспрямований процес підвищення рівня власної особистісної та фахової компетенції, розвитку професійно значущих якостей відповідно до соціальних вимог, умов професійної діяльності та власної

програми розвитку життєвого шляху. Зауважимо, що професійне самовдосконалення майбутнього соціального педагога відбувається у двох взаємопов'язаних формах – самоосвіти і самовиховання. У першому випадку мовиться про добування нових знань, формування умінь і навичок задля досягнення бажаного рівня професійної компетенції, у другому – про збагачення внутрішнього репертуару само ставлень, головню шляхом свідомого само формування внутрішньої культури особистості. Щоб самовиховання стало повно усвідомленим і професійно спрямованим, майбутній фахівець має відчути та реально оцінити свою придатність до обраної професії, що й здійснюється на ціннісно-естетичному етапі кредитно-модульного освітнього циклу.

Головна мета самовиховання – досягнення згоди особи із самим собою, знаходження нею сенсу життя, самоактуалізація і самореалізація потенційних можливостей, природних здібностей та активне самоутвердження в суспільному повсякденні. Знаходження сенсу життя – відповідальний етап у розвитку і становленні особистості студента, коли відбувається процес формування і розвитку його ціннісних орієнтацій та уреальнення бажань, їх узгодження із загальнолюдськими, національними та професійними вартостями, що формує збагачений світогляд, життєві принципи і стійкі переконання. При цьому сутнісний зміст самореалізації майбутнього соціального педагога розуміємо як таку організовану, активну й цілеспрямовану його освітню діяльність, котра уможлиблює формування й розвиток у нього позитивних та усунення негативних якостей особистості відповідно до усвідомлених потреб і вимог суспільства, професійної діяльності та особистої програми життєздійснення.

Саме у процесах саморозвитку і самореалізації всі аспекти особистості студента (переконання, світоглядні позиції, почуття, воля, звички, риси характеру, інші особистісні риси, конкретні результати діянь і поведінки)

стають добре відрефлексованим предметом постійного вивчення і розвиткової зміни з боку педагогів ВНЗ.

Центральним у генезисі самосвідомості вочевидь є компонент самості. Я-концепція – “похідна установка, вторинне утворення стосовно самості людини. Принципова відмінність Я-самості від Я-концепції полягає у її приналежності до самої особистості. Відтак Я-концепція відповідає типу особистості, типу індивідуальності” [54, с. 29]. Вона охоплює такі складові, підставою для виділення яких є принцип структурності:

1. Самопізнання (Я-образ) – когнітивний компонент Я- концепції, коли соціальний педагог через самосприйняття займається описом своєї особистості (образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значущості; зміст уявлень про себе; усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та інших властивостей). Причому самопізнання як аналіз себе визнається засадовою умовою досягнення психічного здоров'я в усіх системах психотерапії [80].

2. Самоставлення (Я–ставлення) – емоційно-оцінковий компонент Я-концепції, при якому проводиться опис рис своєї особистості, а також дається вся сукупність їх оцінкових характеристик (відображає ставлення до себе в цілому чи до окремих сторін своєї особистості, діяльності і виявляється у системі самооцінок).

3. Саморегуляція (Я-вчинок) – вчинково-креативний компонент Я-концепції, за якого фіксується залежність поведінки не тільки від особистих переконань, а й від соціальних умов, моральних сумнівів, страху і т.п. (характеризує прояв перших двох компонентів у поведінці).

4. Самопроєтування (Я-духовне) – спонтанно-духовний компонент Я-концепції, який обіймає параметри ситуації, відображені свідомістю особи у процесі регуляції своєї поведінки й одночасно робить її учасником даної ситуації, включаючи у процес певної соціальної взаємодії.

Цілісним підходом у розкритті сутності позитивної Я-концепції соціальних педагогів є виділення у самопізнанні таких параметрів, як саморозуміння, прийняття себе, розвинена рефлексія і самоаналіз, самоінтерес, самоспостереження. До блоку самовідносин належать самоповага, впевненість у собі, адекватний рівень домагань, адекватна самооцінка, довіра до себе. Натомість поведінкова сторона охоплює самовиховання, прагнення до самоперетворення, розвинений самоконтроль, психологічну компетентність, емоційну стійкість, переважання мотивації досягнення успіху. В блоці самопроекування виділено творчість, самоздійснення, самодисципліну, самовдосконалення. В узагальненому варіанті це дозволяє нам створити модель позитивної Я-концепції, на основі якої соціальний педагог вибудовує свої стосунки з іншими людьми, ставиться до себе, до повсякденної діяльності і професії, що сприяє ситуаційній самоактуалізації його особистості, тобто здійсненню своєї сутності”«тут і тепер”, ціннісному ставленню до себе і до інших, особистісному зростанню, відповідальності за свій вибір, свої вчинки, а також не декларовані чесність, мужність, щоденна праця із виявлення власних можливостей. У будь-якому разі самоактуалізація – це процес саморозвитку потенційних можливостей особистості, її прагнення до повної реалізації себе у повсякденні, індивідуального зростання і самовдосконалення, що сприяють здійсненню сенсу життя, позитивної ціннісної орієнтації і творчого самовтілення особи в соціумі.

Саморозуміння (когнітивний компонент) активізує пізнавальний потенціал соціального педагога і його суб’єктно-особистісні спрямування на довкілля. У процесі кредитно-модульного навчання кожен студент налагоджує різноманітні міжособистісні стосунки, розвиває власні самостійність і відповідальність, інтенсивно збагачує власний культурний досвід.

Утворення самоствавлення (емоційно-оцінковий компонент), яке сутнісно формовиявляється в емоційній рівновазі соціального педагога як особистості та учасника нормативно-регуляційної складової освітньої діяльності, активізує в нього соціальний патенціал Я-концепції і стимулює формування психосоціальної компетентності, що знаходить своєрідну кристалізацію в особистісних властивостях (самоповага, довіра до себе, дисциплінованість, самоствердження тощо).

Змістове здійснення саморегуляції, спричиняючи розвиткові переважання вчинково-креативного компоненту Я-концепції, формопостає в упевненості у собі, у розкритті своєї індивідуальності, самоконтролі, досягненні успіху і вартісному збагаченні самосвідомості майбутнього соціального педагога, що уможлиблює виконання завжань ціннісно-естетичного етапу освітнього циклу.

Самотворення студента соціально-педагогічного фаху актуалізує спонтанно-духовний компонент його Я-концепції, реалізується у збагаченні морального потенціалу на духовно-самореалізаційному етапі кредитно-модульного освітнього циклу.

Таким чином, позитивна Я-концепція – це той орієнтир, до ідеалу якого потрібно прагнути. Наше завдання надалі полягає в тому, щоб виявити психологічні особливості, підібрати засоби, які сприятимуть розвитку саме такої якості Я-концепції майбутніх соціальних педагогів. Побудова робочої моделі уможлиблює цілісне уявлення про розвиток Я-концепції у студентському віці – від генетично зумовленого до професійно-креативного рівня, а це своєю чергою, допомагає визначити показники її змістовних характеристик, за якими можна висновувати про характер та особливості її розвиткового перебігу.

У поданій моделі виокремлені такі психологічні особливості розвитку позитивної Я-концепції соціального педагога: внутрішні траєкторії

саморозуміння, впевненості у собі, емоційної стійкості, самотворення. Для того щоб вільно оперувати даними поняттями, під час подальшого дослідження, вважаємо за доцільне, представити їх коротку характеристику, засновану на новітніх теоретичних узагальненнях.

Один з важливих моментів особистісного й пізнавального розвитку особистості – саморозуміння, тобто здатність до багаторівневого і багатопланового смислового відображення людиною своєї життєдіяльності; воно функціонує як процес побудови, корекції образу Я, а головним його компонентом є самоповага. У підсумку розуміння себе охоплює і задоволеність собою, і прийняття себе, і почуття власної гідності, і позитивне ставлення до себе, й узгодженість своїх “актуального Я” та “ідеального Я”. За самоповагою перебуває установка на схвалення чи несхвалення себе, що вказує, якою мірою особа вважає себе здібною, значущою, процвітаючою, гідною високих цінностей. Звідси закономірно, що самоповага – це особисте ціннісне судження, виражене в установках і патернах особистості стосовно самої себе.

У цьому аналітичному форматі значимим є дослідження С. Кук-Грейтера, в якому подана когнітивна репрезентація особою себе, її внутрішнього світу, котра й отримала назву саморозуміння [156]. В. Деймон і Д. Харт вбачають у ньому одне з ключових понять для розвитку особистості, що впливає на рівень особистої зрілості та на здатність до самоактуалізації [156]. Їх пошук базується на теоретичному підході до вивчення Я-концепції, запропонованому В. Джемсом, а також розглядає усупільненого індивіда як “прийняття себе таким, який він є” [80, с. 41].

Саморозуміння як когнітивна репрезентація себе – це інтегральне поняття, що змістовно обіймає “набір або навіть систему автосхем, або добре організованих структур знання про себе” [156]. Причому самооцінка підкреслює позитивний чи негативний модус сприйняття себе, своїх

можливостей, якостей, місця серед інших людей, у той час як саморозуміння робить акцент на причинах і значенні власної поведінки і ставлення до інших. Однак у працях Р. Міллса саморозуміння недоречно ототожнюється із самооцінкою [156]. На наш погляд, саморозуміння – це процес і результат знаходження смислу, в тому числі й змісту своїх учинків, відносин з навколишнім світом, що деталізує психофеноменологічний розгляд цього явища самосвідомості. Так, “... розуміння потрібно людині для того, щоб зрозуміти себе, визначити, що вона є, яке місце займає у світі. Зрештою, сенс нашого буття справді полягає у розумінні, а головне призначення суб’єкта – шукати сенс життя, зрозуміти його. Розуміючи світ, особа повинна зрозуміти себе не як об’єкт, а усвідомити зсередини, із позицій сенсу власного існування” [53, с. 10].

Під упевненістю у собі в психології розуміється переживання людиною своїх можливостей як адекватних тим завданням, котрі стоять перед нею у житті, так і тим, які вона ставить перед собою сама. Така впевненість – це діяльність, що наявна тоді, коли самооцінка особи відповідає її реальним можливостям. Якщо самооцінка вище чи нижче реальних спроможностей, то має місце відповідно самовпевненість, або ж непевність у собі [145].

Упевненість у собі (так само як непевність чи самовпевненість) виявляється в окремих видах діяльності або взаєминах особи з довкіллям, що іноді стає стійкою якістю особистості, поширюючись на ті її діяння, в яких у неї ще не має досвіду. Суть розвитку такої впевненості полягає у формуванні в соціального педагога адекватних, відповідних його можливостям, домагань і самооцінок, самоконтролю й самовиховання, самокомпетентності та мотивації досягнення успіху. Це має велике значення для розвитку здібностей, а також для формування всіх сторін особистості, насамперед її емоційної сфери. Водночас непевненість у собі і самовпевненість часто пов’язані з негативними емоційними переживаннями, котрі гальмують і

спотворюють нормальний перебіг психологічного розвитку соціального педагога.

Критичний аналіз логіки розвитку уявлень про впевненість у собі дозволив визначити центральний компонент багатьох моделей упевненості. Найбільш повно змістовні та динамічні характеристики названої впевненості обґрунтовані в дослідженнях В. Ромека, котрий зазначав, що ядром упевненості є генералізоване позитивне ставлення особи до власних навичок, умінь і здібностей, що виявляється за умов актуалізації соціального завдання і передбачає особисте залучення до його виконання [158]. Цікавий факт наводить Т. П. Скрипкіна: “... довіру до себе визначає в кінцевому підсумку впевненість у собі: той, хто впевнений у своїй Я-концепції, той довіряє собі, а впевнений у собі – має позитивну Я-концепцію. Оптимальна міра довіри до себе виявляється у здатності особистості «виходити за межі» себе, свого досвіду або конкретної ситуації, не вступаючи при цьому в суперечність із собою (тобто зі своїми цінностями і смислами). Співвідношенням ступеня «виходу за межі» власного досвіду і змістом певних особистісних смислів і цінностей забезпечується відносна цілісність особистості” [175, с. 129]. Тому актуальний рівень довіри до себе – один із найважливіших показників зрілості останньої. Довіра до себе пов’язана із саморозкриттям, тобто із з’ясуванням самому собі того, хто ти є насправді.

Вочевидь виховання впевненості у собі дасть кращі результати, якщо в основу його буде покладено формування загального позитивного ставлення до власного поведіння і його результатів. При цьому самотренування навичок впевненої поведінки у цьому сенсі недостатньо, адже воно має бути доповнене когнітивно зорієнтованою зміною (у позитивному напрямку) системи самооцінок [159]. Звідси зрозуміло, що упевнена поведінка – це комплект навичок, потрібних для досягнення власних цілей, а впевненість у

собі – генералізована позитивно-суб’єктивна оцінка цих навичок і здатність до їх набування.

Самоствалення часто описують через самоповагу, симпатію, самосприйняття, любов до себе, почуття розчулення, самооцінку, самовпевненість, самозвинувачення. Окремі автори вважають симпатію основою самоствалення, інші наполягають на тому, що останнє – це першочергово переживання власної цінності, яке виявляється у почутті самоповаги, треті намагаються узгодити ці уявлення шляхом виділення у самостваленні того чи іншого фіксованого набору аспектів чи структурних елементів. Так, Д. О. Леонтьєв виділяє у структурі самоствалення самоповагу і самоприйняття [93]. Самоповага зумовлена якимись реальними перевагами чи недоліками, це ставлення до себе немов «зі сторони». Самоприйняття – це безпосереднє емоційне ставлення до себе, незалежне від будь-яких конкретних рис особистості. Прийняття себе, у трактуванні С. Л. Рубінштейна, означає визнання себе і безумовну любов до себе такого, який ти є, ставлення до себе як до особистості, «гідної поваги, здатної до самостійного вибору [163, с. 69]. З вітчизняних спроб реконструювати емоційну систему самоствалення широко відомі дослідження Р. Пантелеєва, В. В. Століна, де виділені три виміри самоствалення – симпатія, повага, близькість [125; 126; 127; 186], що мають методологічне значення для нашого дослідження.

Розглядаючи зміст поняття “емоційна стійкість”, зазначимо, що, незважаючи на окремі, описані в літературі прийоми управління емоційними станами, донині не має цілісного підходу до подолання деструктивних емоційних проявів (тривожність, страх, агресія, дратівливість, запальність). Спроба розробки цілісної теорії емоційної стійкості була здійснена Л. М. Аболіним. У його трактуванні емоційна стійкість розглядається як системна якість особистості, котра набувається нею і виявляється в

напруженій діяльності, всі емоційні механізми якої отримують визначеність у структурі саморегуляції [1]. Загалом – це здатність людини протистояти тим емоційним подразникам, які можуть негативно впливати на протікання діяльності. Звідси найбільш ефективний спосіб подолання емоційної нестійкості полягає у спроможності соціального педагога впливати на ситуацію, що вимагає збільшення особистісних і поведінкових ресурсів, підвищення «запасу міцності», психологічної компетентності. Причому очевидно, що наявність різних компонентів позитивної Я-концепції актуалізуватиме різний психодуховний потенціал особистості.

Самотворення – процес, у якому виявляється самодостатність і повнота психічного Я. Особистість збагачується через власне минуле і майбутнє, розгортаючи і проживаючи свій життєвий шлях і творчий поступ у сьогоденні [17, с. 190].

Отже, подана модель дає змогу гіпотетично виокремити такі психологічні особливості розвитку позитивної Я-концепції соціального педагога: внутрішні траєкторії саморозуміння, впевненості у собі, емоційної стійкості, самотворення.

2.2. Методи й методики дослідження особливостей розвитку Я-концепції студентів

У процесі постановки дослідницьких завдань виникла потреба у проведенні констатувального етапу з метою встановлення фактичного вихідного стану перед проведенням формувального експерименту. Наше експериментальне дослідження проводилося двома шляхами – діагностичного зрізу та психоформувальних нововведень.

Керуючись головною метою дослідження, яка полягала у тому, щоб вивчити і визначити психологічні особливості розвитку позитивної Я-концепції соціальних педагогів у процесі їхнього професійного навчання, визначимо завдання даного параграфу:

1. Обґрунтувати систему діагностичних методик, що дають змогу повною мірою визначити особливості покомпонентного розвитку Я-концепції у студентів.

2. Дослідити психозмістовні характеристики особливостей розвиткового перебігу Я-концепції майбутніх соціальних педагогів.

3. Визначити психологічні умови, спрямовані на розвиток позитивної Я-концепції особистості соціального педагога на етапі його професійної підготовки.

Констатувальне дослідження проводилося на базі РВНЗ “Кримський гуманітарний університет” м. Ялта та філії РВНЗ “Кримський гуманітарний університет” у м. Армянську. Експериментом було охоплено 286 майбутніх соціальних педагогів.

Обґрунтування діагностичної програми стану розвитку Я-концепції обстежуваної категорії студентів вимагало визначення принципів відбору методик її зреалізування. Ми виходили з тих принципів, які розроблені та апробовані в дослідженнях під керівництвом Н. Р. Бітянової [20], О. Є. Гуменюк [41], С. Р. Пантелєєва [125, 126], В. Г. Ромека [157], В. В. Століна [185], що дають змогу максимально об’єктивно досліджувати упредметнене нами психологічне явище. Так, мовиться про такі засновки, що лягли в основу діагностичних процедур: принцип безмежності потенцій розвитку кожної людини; принцип комплексності, що вимагає зіставлення даних всієї групи методів для результативних висновків; принцип корекційності, що передбачає використання отриманих результатів для

особистісного зростання, розвитку позитивного самоствалення і самомплекання обстежуваних.

Під час підбору методик були визначені діагностичні можливості кожної з них щодо розпізнавання виокремлених структурних компонентів Я-концепції, критеріїв позитивності її розвитку. Враховувалася методологічна основа методики тієї теорії, на засадах якої вона була створена і на яку треба було орієнтуватися при інтерпретації результатів. Встановлювалася адекватність ситуації проведення діагностики її конкретним цілям. При цьому критеріями відбору методик у нашому дослідженні були: 1) доступність у використанні та обробці отриманих результатів; 2) можливість використання безпосередньо у вільний від занять час; 3) отримання великого обсягу різноманітних даних про психологічні особливості особистості обстежуваного, пов'язаних із його Я-концепцією; 4) можливість проведення повторних експрес-діагностичних зрізів.

Нами були визначені такі вимоги до експериментальної ситуації: 1) не діагностувати студента без його згоди; 2) перед проведенням психологічного тестування обов'язково попереджувати обстежуваного про те, що у процесі дослідження він мимоволі може висловити інформацію про себе, свої думки і почуття, які сам не усвідомлює; 3) студент має право знати результати свого тестування, а також те, де, ким і коли вони можуть бути використані.

При цьому, враховуючи важливість мотивації до участі в дослідженні для отримання достовірних результатів, майбутні соціальні педагоги з нашого боку зацікавлювалися тим, що: 1) участь у дослідженні могла бути анонімною (у цьому разі вказувалися лише ініціали обстежуваного); 2) після обробки даних результати були доведені до відома кожного його учасника (студенту роздавалися аркуші з його результатами і проводилася групова або індивідуальна консультація за схемою їх інтерпретації). Під час дослідження виходили з припущення, що результати діагностичного обстеження дають

змогу повно виявити особистісні прагнення, специфіку “позитивного” і “негативного” у самосвідомісному наповненні Я-концепції студента як психоформувального інструментарію для розв’язання проблем з реалізації процесу керівництва розвитком.

Водночас процедура проведення вказаного дослідження була заснована на тому, що потрібні відомості про психологічні особливості, які впливають на розвиток позитивної Я-концепції, можна отримати шляхом аналізу письмових відповідей на серію стандартних, спеціально підібраних запитань в анкеті, опитувальнику чи тесті. При інтерпретації даних враховувалося, що в них відображаються суб’єктивні, емоційно-сміслові уявлення особи про себе, які можуть лише частково відповідати реальному стану справ. Однак, як згодом переконав емпіричний матеріал, у рамках нашого дослідження саме вони самі собою мають важливе значення для вивчення особливостей розвитку позитивної Я-концепції майбутніх соціальних педагогів.

Важливим методичним завданням організації нашого пошукування була проблема математично-цифрового подання психологічних параметрів Я-концепції як досліджуваного феномена самосвідомості. Процедура діагностики передбачала підрахування об’єктивно реєстрованих параметрів і опрацювання даних. Останніми були думки студентів, їхні емоційні реакції, а як об’єктивовані фіксувалися їх зовнішні параметри (результати практичної діяльності, особливості поведінки у зімітованих експериментальних ситуаціях).

Для того щоб отримати достовірну інформацію у кількісному та якісному форматах, дотримувалась певна алгоритмічна послідовність при обробці результатів. Для заключних висновків бралися до уваги тільки значущі показники, що мали прикладне значення на обраному рівні достовірності. Саме на їх основі обґрунтовувалася та чи інша психологічна тенденція у розвитковому функціонуванні Я-концепції конкретного студента.

Методи, спрямовані на виявлення ступеня позитивності компонентів Я-концепції (методика “Полярні профілі” Осгуда-Гофштеттера (ПП); методика вивчення самооцінки (Т. В. Дембо–С. Я. Рубінштейн); методика інтерперсональної діагностики Т. Лірі, опитувальник соціально-психологічної адаптованості (СПА) (К. Роджерс, Р. Даймонд), тест смисложиттєвих орієнтацій Д. О. Леонтьєва (СЖО).

Вивчення Я-концепції припускає наявність певних критеріїв для оцінки її змісту і тих показників, за якими можна говорити про позитивність її розвитку. Хоча деякі дослідники пропонують у своїх роботах критерії для оцінки окремих сторін структурних компонентів Я-концепції, однак конкретні способи і методики, за якими отримують інформацію про характер їх розвитку в межах конкретного психологічного дослідження ними не розкриваються. Відтак перше завдання, котре треба було вирішити в нашому дослідженні – це визначити показники змістовних характеристик Я-концепції, за якими можна обґрунтувати особливості їх розвитку. Аргументуємо показники, за котрими оцінювалася психологічна змістовність компонентів Я-концепції, й укажемо на методики пропонованого дослідження.

Когнітивний компонент Я-концепції (блок самопізнання) діагностувався за методикою “Полярні профілі” (ПП) [29], що уможливило повноту вивчення змістовних характеристик когнітивної складової Я-концепції студента через особистісні якості; методикою інтерперсональної діагностики Т. Лірі [22, 181], що дозволяє проводити поглиблену діагностику тих характеристик образу Я, що стосуються міжособистісного простору контактування студента.

Емоційно-оцінковий компонент Я-концепції (блок самоствавлення) виявлявся за показником шкали “Самоприйняття” (опитувальник СПА), який відображає ступінь дружелюбності чи ворожості до власного Я. Крім того,

самооцінка майбутніх соціальних педагогів вивчалася за допомогою відомої методики Т. В. Дембо–С. Я. Рубінштейна.

Наукове розпізнавання вчинково-креативного компонента Я-концепції (блок саморегуляції) здійснювалося через вивчення установок особистості, які знаходили відображення у показниках, що були одержані за шкалами “Прийняття інших” (опитувальник СПА), “Підозрілість”, “Підпорядкованість”, “Залежність” і “Дружелюбність” (методика Т. Лірі). Водночас деякі характеристики Я-концепції за методикою ПП давали змогу пояснювати повсякденну поведінку майбутніх соціальних педагогів.

Тести СПА (К. Роджерс, Р. Даймонд) [120] і смисложиттєвих орієнтації (Д. О. Леонт'єв) дозволяли пізнавати ступінь та особливості розвитку спонтанно-духовного компонента Я-концепції студентів, а також виявляти спрямування Я-концепції – позитивне, негативне, згармонізоване.

Зупинимось докладніше на окремих методах констатувального дослідження у їх обстоюваному нами психодіагностичному упредметненні. Методика “Полярні профілі” (Осгуда-Гофштеттера) створювалася шляхом поширеною в експериментальній психології методу полярних профілів. Перевагою методики ПП є можливість самостійного вибору обстежуваним особистісних якостей, котрі йому притаманні. У нашому дослідженні застосований той варіант цієї методики, що запропонований Н. Р. Бітяною [20] і що містить 16 антонімічних пар особистісних якостей, кожна з яких постає як окрема шкала. Загалом шкали ПП заповнювалися обстежуваними відповідно до інструкції, коли самооцінюванню підлягала виразність їхніх особистісних якостей за 10-бальною шкалою (Додаток В).

Методика Т. В. Дембо–С. Я. Рубінштейна у нашому дослідженні використовувалася для конкретизації психологічних даних про особливості розвитку емоційно-оцінкової складової Я-концепції (Додаток Г). З її допомогою вивчався рівень самооцінки у студентів за окремими

параметрами. Кожному студенту пропонувався бланк, що містив шість шкал та інструкцію, де він оцінював свої здібності, можливості, характер і т.д. Рівень розвитку кожної особистісної якості умовно зображався вертикальною лінією, а саме: здоров'я, розумові здібності, авторитет в однолітків, упевненість у собі, вміння спілкуватися, повага до себе.

Обстежуваним пропонувалося оцінити свої здібності, можливості, характер та інше, поставивши хрестик на кожній з ліній, враховуючи, що нижня точка цієї лінії буде символізувати низький рівень розвитку, а верхня – найвищий (довжина кожної лінії дорівнює 10 см). При обробці методики, отримані результати в міліметрах (від нижньої точки до хрестика) переводилися у бали (1мм = 1 бал).

Теоретичні й практичні основи методики інтерперсональної діагностики свого часу розроблені американським психологом Т. Лірі за участі Г. Лефорж і Р. Сазека. Методика призначена для вивчення уявлень суб'єкта про себе, своє ідеальне Я, дає змогу виявляти домінуючий тип стосунків із людьми у самооцінці та взаємооцінці. У зв'язку з цим виділяються різні аспекти при заповненні бланка методики: самооцінка, опис ідеального Я, оцінка близьких людей, оцінка себе "очима близьких" (так звана подвійна рефлексія). Вибір цих аспектів довільний і визначається цілями і завданнями діагностики. Однак важливо, що за всіма обраними аспектами показники виводяться за допомогою одного і того ж опитувальника [22; 149; 181].

Опитувальник містить 128 оцінкових суджень, з яких обстежуваний вибирає прийнятні, відзначаючи їх в опитувальнику знаком "+". Після підрахунку значень за кожною шкалою, обстежувані самостійно будують графік. Таким чином, опитувальний бланк у різних дослідженнях має різне спрямування залежно від обраних аспектів оцінки (Додаток Д). Так само, як і заповнення бланку, обробка опитувальника проводиться окремо за кожним з

аспектів (8 субшкал (октантів)): I октант (субшкала авторитарність): лідерство – владність – деспотичність; II октант (субшкала егоїстичність): упевненість у собі – самовпевненість – самозакоханість; III октант (субшкала агресивність): вимогливість – непримиренність – жорстокість; IV октант (субшкала підозрілість): скептицизм – упертість – негативізм; V октант (субшкала підпорядкованість): поступливість – лагідність – пасивна підлегливість; VI октант (субшкала залежність): довірливість – слухняність – залежність; VII октант (субшкала дружелюбність): добросердя – несаможітність – надмірний конформізм; VIII октант (субшкала альтруїстичність): чуйність – безкорисливість – жертвовність.

Залежно від кількості набраних обстежуваним балів за кожною з октантів висновується ступінь, виразність тієї чи іншої особистісної якості. Перший ступінь якості в кожному октанті (лідерство, впевненість у собі, вимогливість, скептицизм, поступливість і т.п.) характеризує адаптивний варіант розвитку. Посилення відповідних тенденцій і проявів третього ступеня якості (деспотичність, самозакоханість, жорстокість, залежність і т.д.) свідчать про дезадаптаційний варіант розвитку.

Кількісні показники кожного октанту – від 0 до 16-ти, а в межах 8 балів вказують на гармонійність особистості. Показники, що перевищують 8 балів, є свідченням наявності акцентуації властивостей, виявлених даними октантами. Бали, що досягають рівня 14–16, свідчать про труднощі соціальної адаптації. Низькі показники – 0–3 бали – відображають скритність і невідвертість обстежуваного. В результаті проводиться підрахунок балів за кожною шкалою, а потім за спеціальними формулами визначаються показники за двома основними чинниками: домінування = $(1-4) + 0,7 * (8 - 2 - 4 - 6)$; дружелюбність = $(7 - 3) + 0,7 * (8-2-4+6)$. При проведенні якісного аналізу та інтерпретації даних, нами використані такі описи за шкалами (Додаток В). У цілому октанти I, II, III, IV – це активні шкали, а V, VI, VII,

VIII – шкали реактивності. Люди з високими значеннями за першими чотирма шкалами – сильні, домінантні; з високими за V-VIII шкалами – реактивні. При цьому соціальна пристосованість вища у першій категорії обстежуваних.

Т. Лірі пропонував використовувати методику для оцінки поведінки людей (“зі сторони”), для самооцінки, оцінки близьких, свого реального й ідеального Я. Відповідно до рівня діагностики змінюється й інструкція. Методика застосовувалася нами для виявлення у студентів уявлення про себе; вивчення психологічних особливостей особистості майбутніх соціальних педагогів, пов’язаних з Я-концепцією, а в підсумку уможливила поглиблену діагностику тих характеристик останньої, котрі стосуються міжособистісних відносин та змісту її когнітивної складової.

В основу методики тесту смисложиттєвих орієнтації (СЖО) була покладена російськомовна версія тесту свідомості життя Дж. Крамб, розроблена на основі теорії прагнення до смислу В. Франкла [193] та адаптована Д. О. Леонтєвим (1986-1988 р.) [93]. Він охоплює, поряд із загальним показником усвідомленості життя, також п’ять субшкал, що відображають три конкретні змістовні орієнтації (мету в житті, його насиченість і задоволеність ним, самореалізацію) і два аспекти локусу контролю – Я і Життя) (Додаток Е).

Враховуючи, що важливим структурним компонентом Я-концепції є процес формування єдиної смислової системи, в якій поєднані уявлення про себе і про світ, закономірно пов’язуємо ступінь позитивності її розвитку з показниками усвідомленості життя особистості. Основа для теоретичної та емпіричної типології смислів життя була, як відомо, закладена В. Франклом, котрий розглядав прагнення до пошуку та реалізації особою сенсу свого життя як вроджену мотиваційну тенденцію, властиву всім людям, що є засадничим рушієм її поведінки і психодуховного розвитку [194]. Тест СЖО

дає змогу оцінити такі характеристики особливостей розвитку Я-концепції у студентському віці, як цілі у житті, інтерес та емоційна насиченість життя, локус контролю – Я (Я – господар життя), локус контролю – Життя або керованість життям. На наш погляд, саме ці показники характеризують ступінь позитивності розвитку Я-концепції, успішність процесу особистісного самовизначення майбутніх соціальних педагогів.

Тест СЖО В. Франкла використовується у практиці, здебільшого починаючи зі старшого юнацького віку. Причому багато дослідників зазначають, що найбільше досягнення цього періоду – бурхливий розвиток рефлексії – усвідомлення себе і можливих перетворень у довкіллі та самому собі. Завдяки цьому закріплюються і вдосконалюються усвідомлювані настановлення особистості, що набувають мотивуючої сили в організації і самоорганізації поведінки студента. Внаслідок цього у його рефлексивному досвіді зростає значення впливу власне особистісних спроможностей, зокрема самооцінювання, прийняття себе та інших, соціальна спрямованість особистості, прагнення до домінування, виразність інтернальності у повсякденних рішеннях і діях та ін. Перераховані фактори особистісного розвитку знайшли своє відображення у понятті “соціально-психологічна адаптація”, яке все більше поширюється в сучасній психологічній та педагогічній літературі. Під адаптацією психологи найчастіше розуміють «поведінку і вчинки, що відповідають даній культурі і конкретній ситуації, перед якою опинилася людина» [64, с. 288]. При цьому вважається встановленим той факт, що “людина з позитивною Я-концепцією адаптується краще, ніж люди з негативною Я-концепцією” [там само].

Тест СЖО дає змогу здійснювати діагностику в ранговій шкалі та містить шкали, що відображають усвідомлення суб’єктом свого життя як цілісного явища. Так, високі результати за шкалами відповідають домінуванню позитивного розвитку аспектів Я-концепції, а тому цей тест

змістовно адекватний завданням нашого дослідження. Він містить 20 пар протилежних тверджень, що відображають уявлення про фактори свідомого життя особистості. Проведений у нашій роботі аналіз змісту тверджень показав неадекватність тверджень за субшкалою “Задоволеність самореалізацією або результативність життя” стосовно студентського віку. Тому пари тверджень за цією шкалою були виключені з тесту при обробці й аналізі даних (п.п. 8, 9, 12, 20). В інструкції подані пари протилежних тверджень. Завдання обстежуваного полягало в тому, щоб вибрати одне із тверджень, яке, на його думку, найбільше відповідає дійсності, і відзначити одну із цифр 1, 2, 3 залежно від того, наскільки він упевнений у виборі (чи 0, якщо обидва твердження однаково вірні). Обробка даних здійснювалася за 7-бальною шкалою відповідно до бланку та ключа до тесту.

Опитувальник соціально-психологічної адаптованості розроблений К. Роджерсом і Р. Даймондом для виявлення ступеня адаптованості-дезадаптованості у системі міжособистісних стосунків. У дослідженні нами використовувався зазначений опитувальник, адаптований А. Осніцким [120] (Додаток Є). “Як вимірювальний інструмент шкала СПА виявляє високу диференціальну здатність у діагностиці не лише станів адаптації-деадаптації, а й особливостей ставлення до себе, вікові критичні періоди розвитку, критичні ситуації, що спонукують до переоцінки себе і своїх можливостей” [120]. З цією метою названий опитувальник передбачає осмислення обстежуваним таких різноманітних ситуацій, що вказують на певний рівень їхнього само прийняття та прийняття інших, тобто на конфронтацію з ними, емоційний дискомфорт, який може бути різним за своєю природою, на сильну чи слабку залежність від інших, тобто на екстернальність, прагнення до домінування.

Опитувальник СПА містить 101 висловлення [120, с. 54–64]. Обробка даних здійснювалася в два етапи. На першому підрахунок проводився

простим підсумовуванням тих балів, які обстежуваний зазначав у бланку для відповідей за субшкалам згідно з ключем. На другому обчислювалися інтегральні показники у відсотках як співвідношення балів парних шкал за спеціальними формулами. Отож названий опитувальник давав змогу отримати цікаві дані завдяки великій диференційованості можливих варіантів відповіді й підрахунку низки важливих інтегральних показників.

Важлива перевага вищеназваних методик стосовно вивчення Я-концепції – можливість фіксації якісних змін у розвитку особистості та змога досліджувати й аналізувати її змістовні компоненти.

2.3. Аналіз результатів констатувального дослідження особливостей Я-концепції особистості майбутніх соціальних педагогів

Аналіз результатів дослідження покомпонентних рівнів розвитку Я-концепції особистості студентів у процесі навчання у ВНЗ здійснювався у такий спосіб: вивчалися психологічні особливості студентів, пов'язані із їхньою Я-концепцією; виявлялися психозмістові характеристики когнітивного, емоційно-оцінкового, вчинково-креативного і духовно-спонтанного її компонентів.

Для визначення психологічних особливостей розвитку Я-концепції соціального педагога в умовах професійного навчання, нами розроблена анкета із самовиявлення психологічних особливостей Я-концепції соціальних педагогів (Додаток А). Дослідження проводилося у 2008-2010 роках на базі РВНЗ «Кримського гуманітарного університету» м. Ялта та філії цього університету, що знаходиться у м. Армянськ.

Критеріальними ознаками вимірювання психологічних особливостей студентів були такі змістові блоки: 1) психозмістова спрямованість,

2) формовияв цих особливостей, 3) повнота їх функціонування, 4) самодіяльна розвитковість.

Експериментальна анкета, зважаючи на групи критеріальних ознак, включає чотири блоки питань, кожне з яких складене відповідно до виділених критеріїв. У першому блоці питання спрямовані на вивчення самоусвідомлюваності, у другому – на самоставлення, у третьому – на самокомпетентність, й у четвертому – на самотворення. Кожна відповідь оцінювалася від 0 до 4 балів. Згідно з набраними балами є змога емпірично виявити психологічні особливості розвитку Я-концепції студентів за таким набором показників.

Перша група питань спрямована на виявлення особливостей Я-образу студентів.

1.1. Самоусвідомлює себе як: особистість та індивідуальність у взаємодоповненні (4 бали), як особистість (3 бали), індивідуальність (2 бали), окремі риси (1 бал), не усвідомлює (0 балів).

1.2. Фіксує своє самоусвідомлювання у: продуктах та формах самосвідомості (4 бали), продуктах самосвідомості (3 бали), формах самосвідомості (2 бали), окремих елементах (1 бал), не фіксує (0 балів).

1.3. Усвідомлює психодуховні межі власного індивідуального Я: повне усвідомлення безмежних можливостей власного Я (4 бали), усвідомлення конкретного психологічного формату власного Я (3 бали), однобічне усвідомлення власного Я (позитивного чи негативного) (2 бали), фрагментарне усвідомлення власного Я (1 бал), повне неусвідомлення (0 балів).

1.4. Визначає реалізацію себе в суспільстві: повна самореалізація (4 бали), нечітке визначення власної картини самореалізації (3 бали), визначення в конкретних моментах самореалізації (2 бали), фрагментарне

визначення повноти самореалізації (1 бал) , невизначена самореалізація (0 балів).

Друга група питань спрямована на виявлення особливостей Я-ставлення студентів.

2.1. Цінує себе за: ціннісні орієнтації, ставлення, позицію, досягнення, вчинки, дії (4 бали), ставлення, досягнення, вчинки, дії (3 бали), ставлення, вчинкові дії (2 бали), локальні вчинкові дії (1 бал), не цінує себе (0 балів).

2.2. Виявляє самоповагу серед навколишніх через: діяльність, вчинки, ставлення, досягнення (4 бали), діяльність, вчинення, ставлення (3 бали), ситуаційне вчинення, окремі ставлення (2 бали), діяльнісні зусилля і наміри (1 бал), не поважає себе (0 балів).

2.3. Поважає себе за: всі погляди, вчинки, особистісні риси та підтримує себе у ситуаціях неуспіху (4 бали), за окремі погляди, вчинки, особистісні риси, завжди підтримує себе у ситуації неуспіху (3 бали), за окремі погляди, вчинки, особистісні риси, не завжди підтримує себе у ситуаціях неуспіху (2 бали), за окремі погляди, вчинки, риси, не підтримує себе у ситуації неуспіху (1 бал), не поважає себе та не підтримує у ситуаціях неуспіху (0 балів).

2.4. Розвиває позитивне самоствавлення через: ціннісні орієнтації, реальні досягнення (4 бали), діяльність (головно освітню) (3 бали), вчинкові зусилля (2 бали), локальні дії (1 бал), не розвиває позитивне самоствавлення (0 балів).

Третя група питань спрямована на виявлення особливостей Я-вчинку студентів.

3.1. Самоконтроль є розвиненим стосовно: поведінки, діяльності, спілкування, вчинків та цілком задовольняє особистість (4 бали), поведінки, діяльності, спілкування, вчинків та не задовольняє особистість (3 бали), поведінки і діяльності, що ситуаційно задовольняє потреби особи (2 бали),

окремих форм самосвідомості та не завжди задовольняє особу (1 бал), самоконтроль є розвиненим і не задовольняє особу (0 балів).

3.2. Самокомпетентність буденно виявляється в: поведінкових актах та вчинкових діях як особистості та індивідуальності (4 бали), вчинкових діях як особистості-індивідуальності (3 бали), поведінкових актах і вчинкових діях як особистості (2 бали), ситуативно у поведінкових актах і вчинкових діях (1 бал), самокомпетентність не виявляється (0 балів).

3.3. Контролювати себе в критичних ситуаціях вдається: завжди (4 бали), не завжди (3 бали), інколи (2 бали), дуже рідко (1 бал), не вдається (0 балів).

3.4. Ідеальний портрет самокомпетентності змальовано: стосовно особистості та індивідуальності (4 бали), особистості (3 бали), індивідуальних фрагментів життєдіяльності (2 бали), окремих особистісних рис (1 бал), не змальовано (0 балів).

Четверта група питань спрямована на виявлення особливостей Я-духовного студентів.

4.1. Продуктами самопроекування є: особистісні та духовні риси (4 бали), духовні риси-ознаки (3 бали), особистісні риси-ознаки (2 бали), окремі риси-ознаки (1 бал), не має ознак самотворення (0 балів).

4.2. Підтверджую своє самопроекування: поведінковими актами та вчинковими діями як особистості та індивідуальності (4 бали), лише вчинковими діями як особистості та індивідуальності (3 бали), лише поведінковими актами та вчинковими діями як особистості (2 бали), особистими діями локального індивідуального життєздійснення (1 бал), самотворення немає (0 балів).

4.3. Наявність внутрішнього зростання: активне внутрішнє зростання та розширення горизонтів продуктивної віри та любові (4 бали), зафіксовано наявність моментів внутрішнього зростання і розширення горизонтів

продуктивної віри та любові (3 бали), виявлені елементи внутрішнього зростання (2 бали), має місце фрагментарне (ситуативне) внутрішнє зростання (1 бал), відсутнє внутрішнє зростання (0 балів).

4.4. Завдання програми самопроекування: чітко виділені на тлі розробленої програми самотворення (4 бали), чітко виділені на тлі не розробленої програми самотворення (3 бали), не чітко виділені в контексті відсутності програми самотворення (2 бали), виділено окремі завдання без програми самотворення (1 бал), не виділені завдання та не розроблена програма самотворення (4 бали).

Результати здійсненого нами анкетування майбутніх соціальних педагогів подані в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Показники анкетування майбутніх соціальних педагогів (у %)

Показники	Критеріальні ознаки вимірювання психологічних особливостей студентів				Усереднені показники
	психозмістова спрямованість	особливостейформовияв цих	повнога їх функціонування	самодіяльна розвитковість	
1. Самоусвідомлювання					
	1	2	3	4	
Високий рівень самоусвідомлення	26	11	5	0	10,5
Рівень самоусвідомлення вище середнього	23	31	32	19	26,25
Середній рівень самоусвідомлення	6	9	28	40	20,75

Рівень самоусвідомлення нижче середнього	39	40	23	29	32,75
Низький рівень самоусвідомлення	6	9	12	12	9,75

Продовження табл. 2.1

Показники	Критеріальні ознаки вимірювання психологічних особливостей студентів				Усереднені показники
	1	2	3	4	
2. Самоповага					
Високий рівень самоусвідомлення	29	11	4	4	12,0
Рівень самоусвідомлення вище середнього	23	47	4	23	24,25
Середній рівень самоусвідомлення	39	4	61	45	37,25
Рівень самоусвідомлення нижче середнього	9	38	22	28	24,25
Низький рівень самоусвідомлення	0	0	9	0	2,25
3. Самокомпетентність					
Високий рівень самоусвідомлення	12	14	2	12	10,0
Рівень самоусвідомлення вище середнього	26	17	37	40	30,0
Середній рівень самоусвідомлення	31	45	33	38	36,75
Рівень самоусвідомлення нижче середнього	17	14	26	10	16,75
Низький рівень самоусвідомлення	14	10	2	0	6,5
4. Самотворення					
Високий рівень самоусвідомлення	19	4	10	12	11,25
Рівень самоусвідомлення вище середнього	23	26	33	32	28,5
Середній рівень самоусвідомлення	19	24	16	36	23,75
Рівень самоусвідомлення нижче середнього	22	37	29	14	25,5
Низький рівень самоусвідомлення	17	9	12	6	11,0

Зведені результати анкетування особливостей розвитку Я-концепції студентів різних курсів дають підстави для таких узагальнень: 26 % студентів самоусвідомлюють себе як особистість та індивідуальність, 23 % – як особистість, 6 % – індивідуальність, 39 % – самоусвідомлюють лише окремі риси та 6 % – не усвідомлюють себе зовсім. Водночас 11 % фіксують своє самоусвідомлювання у продуктах та формах самосвідомості, 31 % – тільки її продуктах, 9 % – лише у її формах, 40 % – в окремих елементах самосвідомості, а 9 % – не фіксують зовсім свого самоусвідомлення. Натомість 5 % студентів повністю усвідомлюють безмежні можливості власного Я, 32 % – усвідомлюють його конкретний психологічний формат, 28 % – мають однобічне усвідомлення власного Я (позитивного чи негативного) і 23 % – фрагментарне, а 12 % – не усвідомлюють й образно не сприймають психодуховні межі власного індивідуального Я. У дослідженні реалізації себе в найближчому соціумі було встановлено, що 19 % студентів не чітко визначають ситуації самореалізації, 40 % – фіксують себе в конкретних моментах самореалізації, 29 % – мають фрагментарні уявлення про повноту самореалізації, а у 12 % від загалу самореалізація є невизначеною.

При дослідженні особливостей самоствавлення здобуто такі результати: 29 % студентів цінують себе за світоглядні орієнтації, ставлення, позицію, досягнення, вчинки і справи, 23 % – за ставлення, досягнення, вчинкові дії, 39 % – за ставлення і дії та 9 % – лише за ситуативні вчинкові дії. Водночас 11 % виявляють самоповагу серед навколишніх через діяльність, вчинки, ставлення, власні досягнення, 47 % – через діяльність, учинки й адекватне ставлення, 4 % – через вчинкові дії, ставлення, 38 % – лише через ситуативні акти-діяння. Крім того, 4 % студентів поважають себе за свої погляди, вчинки, особистісні риси та завжди підтримують себе у ситуації неуспіху, 4 % – за окремі погляди, вчинки, особистісні риси, завжди підтримують себе у

ситуації неуспіху, 61 % – тільки за окремі погляди, вчинки, риси і не завжди підтримують себе у ситуації неуспіху, 22 % – лише за окремі погляди, вчинкові дії та характерологічні риси, до того ж не підтримують себе у ситуації неуспіху, 9 % – не поважають себе та не підтримують себе у ситуації неуспіху. 4 % від усіх студентів названої спеціальності розвивають позитивне самоствавлення через ціннісні орієнтації, реальні досягнення, 23 % – через діяльність, 45 % – через окремі вчинки, 28 % – через окремі дії.

У третьому блоці опитувальника досліджувались особливості розвитку самоконтролю майбутніх соціальних педагогів у ситуаціях освітньої діяльності та повсякденного вчинення. Так, 12 % студентів вважають самоконтроль розвиненим стосовно поведінки, діяльності, спілкування, вчинків та рефлектують його як задовільний, 26 % – щодо поведінки, діяльності, спілкування та задоволення власних потреб, 31 % – стосовно поведінки, діяльності та спілкування, хоча він і не задовольняє їхніх домагань, 17 % – відносно окремих форм самосвідомості у форматі помірного внутрішнього задоволення, 14 % – мають розвинений самоконтроль, який не задовольняє їхні потреби та інтереси. У 14 % студентів самокомпетентність буденно виявляється у поведінкових актах і вчинкових діях як особистості та індивідуальності, у 17 % – їхніх учинкових діях як особистості та індивідуальності, у 45 % – лише поведінкових актах та вчинкових діях як особистості, у 14 % – тільки поведінкових актах і вчинкових діях як моментах індивідуального самоствердження, і в 10 % – самокомпотентність не виявляється зовсім. 2 % студентів удається завжди себе контролювати в критичних ситуаціях, 37 % – не завжди, 33 % – інколи, 26 % – дуже рідко, 2 % – не вдається зовсім. Причому 12 % студентів ідеальний портрет самокомпетентності змальовано стосовно особистості та індивідуальності, 40 % – щодо особистості, 38 % – стосовно індивідуального характеру, 10 % – відносно окремих темпераментальних рис.

При дослідженні самотворення виявлені такі психологічні особливості розвитку Я-духовного. Для 19 % студентів продуктами самотворення є особистісні та духовні якості, для 23 % – духовні ознаки, для 19 % – особистісні риси, для 22 % – окремі суб'єктивні властивості, 17 % майбутніх соціальних педагогів не виявили будь-якого потенціалу самотворення. 4 % підтвердили наявність самотворення поведінковими актами та вчинковими діями як особистості, індивідуальності та універсуму, 26 % – вчинковими діями як особистості та індивідуальності, 24 % – поведінковими актами як особистості, 37 % – поведінковими актами на індивідуальній своєрідності, 9 % не мають потенціалу самотворення. Для 10 % студентів соціально-педагогічного профілю характерно активне внутрішнє зростання та розширення горизонтів продуктивної віри і любові, для 33 % – наявне помірно позитивне внутрішнє зростання та розширення горизонтів продуктивної віри і любові, для 16 % – властиві елементи внутрішнього зростання, для 29 % – виявлено фрагментарне (ситуативне) внутрішнє зростання, і для 12 % – воно зовсім не виявлено. У 12 % студентів чітко визначені завдання та розроблена програма особистісного самотворення, у 32 % – чітко визначені завдання, але не розроблена програма самотворення, у 36 % – нечітко сформульовані завдання та не розроблена програма самотворення, у 14 % – виокремленні лише окремі завдання самотворення, у 6 % – не визначені завдання, ані найпростіша програма само плекання власного Я.

Високі та середні показники розвитку самоусвідомлювання (57,5 %), самоповаги (73,5 %), самокомпетентності (76,75 %) та самотворення (63,5 %) свідчать о позитивності Я-концепції 67,8 % майбутніх соціальних педагогів.

Отже, ґрунтуючись на теоретичних положеннях і даних анкетування, аргументована наявність таких психологічних особливостей Я-концепції майбутніх соціальних педагогів: а) інваріантні схеми саморозуміння та

самоусвідомлювання характеризують своєрідність когнітивного компонента Я-концепції у його центральній ланці – Я-образі та його ситуаційних формовиявленнях; б) суб`єктно-особистісні траєкторії розвитку емоційної стійкості виявляють несхожість та унікальність емоційно-оцінкового компонента Я-концепції у його системно-функціональному наповненні – Я-ставленні та його багаточисленних формоорганізованостях; індивідуалізовані моделі розвитку впевненості у собі повно відображають специфічність учинково-креативного компонента Я-концепції у його інтегральному психоутворенні – Я-вчинку та його різноманітних формовиявленнях; г) самісно-індивідуальні проекти і програми розвитку самотворення охоплюють своєрідність та непересічність спонтанно-духовного компонента Я-концепції у його згармонізованій психодуховній цілісності – Я-духовному та його певному набору самопроектних спонтанних образів.

Для підтвердження отриманих даних анкетування нами було проведено досліджування складових Я-концепції за допомогою стардатованих методик. Під час вивчення психологічних формовиявив Я-концепції за допомогою методики “Полярні профілі” (Осгуда-Гофштеттера) були отримані такі результати, подані у табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Показники вивчення Я-концепції студентів експериментальної та контрольної груп за методикою “Полярні профілі” на констатувальному етапі дослідження

Назви шкал	Середні значення		Дисперсія		F-критерій
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	
Відкритість	7,18	7,84	3,77	1,58	11,8
Інтелект	6,0	7,66	5,01	1,69	62,1
Емоційна стійкість	5,0	5,23	3,91	2,00	1,25
Домінування	7,03	5,68	4,84	4,42	24,9

Імпульсивність	5,11	4,75	3,83	2,33	2,87
Совісність	7,13	6,00	4,12	3,04	23,4

Продовження табл. 2.2

Назви шкал	Середні значення		Дисперсія		F-критерій
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	
Сміливість	7,22	5,89	2,80	3,91	30,9
М'якість	5,38	6,52	4,26	2,49	26,5
Підозрілість	7,19	6,43	3,32	4,24	9,03
Непрактичність	5,03	5,75	3,58	4,22	7,80
Дипломатичність	5,81	6,00	3,73	3,29	0,64
Спокій	7,13	6,52	3,06	3,14	7,45
Схильність до нового	5,48	6,25	4,41	5,22	7,40
Незалежність	6,63	5,75	3,81	3,08	14,55
Самоконтроль	6,27	6,75	5,03	3,82	3,43
Збудженість	6,39	6,98	4,13	2,96	6,47

*Примітка: для ступенів свободи 9 граничні показники F-критерію 3,86 при рівні значущості 0,05%.

За даними методики “Полярні профілі” (Додаток Ж) студенти ЕГ (54 %) схильні сприймати себе більш безпосередніми і прямолінійними, більш сумлінними і чутливими, ніж студенти КГ. Натомість студенти останньої оцінюють себе більш інтелектуально розвиненими, консервативними і розважливими. Також встановлено, що студенти КГ (65 %) більш відкриті, збуджені, сміливі, спокійні і незалежні, що свідчить о позитивності розвитку саморозуміння, впевненості у собі та самопроектівані.

При цьому в розвитку концептуального Я студентів за показниками F-критерію не спостерігається значної різниці за такими шкалами, як дипломатичність, імпульсивність, емоційна стійкість та самоконтроль.

Найнижчі середні значення виділяються за шкалами “емоційна стійкість” та “дипломатичність”, яка є показником поведінкового компонента Я-концепції і фіксує наявність емоційної нестійкості у студентів соціально-педагогічного фаху.

Для конкретизації самоповаги, як показника емоційно-оцінкового компонента Я-концепції та вивчення рівня самооцінки у студентів за окремими параметрами застосовувалася методика Т. Дембо–С. Рубінштейна. Після обробки даних (Додаток Ж) отримані такі значення, що наведені у табл. 2.3.

З таблиці 2.3 видно, що середні значення за шкалою “впевненість у собі” – 55,9 та 46,5 балів; отож значна частина студентів невпевнені у своїх силах, здібностях, мають занижену самооцінку і несприятливі внутрішні передумови розвитку своєї Я-концепції; на це вказує оцінка ними своїх розумових здібностей як посередніх – 72,5 та 69,1 балів.

Таблиця 2.3

Рівень самооцінки студентів експериментальної та контрольної груп за методикою Т. Дембо-С. Рубінштейна на констатувальному етапі дослідження

Шкали	Середні значення		Дисперсія		F-критерій
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	
Розумові здібності	72,5	69,1	100,5	68,2	9,17
Авторитет однолітків	75,4	77,6	159,0	159,0	1,78
Впевненість у собі	55,9	46,5	655,2	591,0	8,88
Уміння спілкуватися	75,6	75,2	284,8	226,3	0,04
Повага до себе	74,5	78,4	63,4	203,2	100,7

*Примітка: для ступенів свободи 9 граничні показники F-критерію 3,86 при рівні значущості 0,05%.

Середні значення за шкалою “авторитет в однолітків” – 75,4 та 77,6 балів; відтак студенти вважають, що вони користуються авторитетом у своїх однолітків і здебільшого підтримують позитивний клімат усередині колективу, комфортно почуваючи себе у студентській групі. Показники за шкалою “повага до себе” (74,5 та 78,4 балів), імовірно, фіксують, що більшість студентів (65 % студентів ЕГ та 78 % КГ) оцінюють себе як особистостей, можуть адекватно сприймати життєві ситуації та реально рефлексувати різні події.

Середні значення за шкалою “вміння спілкуватися” – 75,6 та 75,2 бали. Виходячи з цього, вірогідно те, що багато студентів вважають, що вони володіють комунікативними вміннями, можуть легко вступити в контакт з навколишніми.

В цілому за показниками F-критерію переважання значень за шкалами “авторитет в однолітків” і “вміння спілкуватися”, з нашого погляду, відображає значущість для майбутніх соціальних педагогів цих шкал і про те, що студенти експериментальної та контрольної груп однаково хочуть проявити себе саме через спілкування з однолітками.

Методика “інтерперсональної діагностики Т. Лірі” застосовувалася для виявлення у студентів уявлення про себе; вивчення психологічних особливостей особистості кожного студента, пов'язаних із їхньою Я-концепцією (Додаток Ж). У результаті обробки методики Т. Лірі отримані такі дані (табл. 2.4).

Кількісний аналіз даних табл. 2.4 показує, що найбільш поширеними октантами є VII – співробітницько-конвенційний – 14% і VIII – відповідально-великодушний – 13% студентів. Ті студенти, у системі уявлень яких домінує VII октант, указують на такі індивідуально-особистісні особливості, як емоційна нестійкість, високий рівень тривожності і низький – агресивності, на підвищену чутливість до середовищних впливів, на

залежність самооцінки від думки значущих інших, на потребу в дружелюбності до навколишніх, на пошук визнання в очах найбільш авторитетних представників групи, на сприйнятливість до емоційного настрою одногрупників. Середні значення за даною шкалою рівні 7,0 та 8,5 балів, що свідчить про акцентуації властивостей, котрі виявляються названим октантом.

Таблиця 2.4

Показники вивчення Я-концепції студентів експериментальної та контрольної груп за методикою Т. Лірі на констатувальному етапі дослідження

Октанти	Середні значення		Дисперсія		F-критерій Фішера
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	
I	9,3	8,1	7,9	2,0	21,3
II	8,2	7,0	6,7	2,8	23,7
III	6,3	4,5	2,5	2,1	91,7
IV	6,4	6,8	2,2	2,8	2,9
V	7,4	5,4	7,1	1,9	69,4
VI	8,3	7,3	6,3	1,9	18,9
VII	7,0	8,5	5,5	1,5	49,7
VIII	7,9	7,6	6,7	2,8	1,0

*Примітка: для ступенів свободи 9 граничні показники F-критерію 3,86 при рівні значущості 0,05%.

Студенти, у системі уявлень яких домінує VIII октант, є носіями таких особистісних особливостей, як виражена потреба відповідно до соціальних норм поведінки, схильність до ідеалізації гармонійних міжособистісних стосунків, виражена емоційність, яка почасти має поверховий характер. У цих студентів наявні легке вживання у різні соціальні ролі, доброзичливість, жертвність, прагнення до діяльності, корисної для всіх, потреба справляти приємне враження, закономірно подобатися навколишнім. Середні значення

цього октанту рівні 7,9 та 7,6 балів, що фіксує домінування в майбутніх соціальних педагогів зазначених властивостей.

Найменш поширеними є показники октантів III (прямолінійно-агресивний) – 7% студентів, IV (недовірливо-скептичний) – 8%. Середні значення за октантом III рівні 6,3 та 4,5, що вказує на те, що обстежувані не відверті у своїх відповідях, намагаються уникнути аналізу, заданого цим октантом. Вочевидь це пояснюється таким фактом: вони ще мало розкрили свої потенційні можливості, в них відсутня належна мотивація до самовдосконалення. До групи “недовірливий-скептичний” відносяться ті майбутні соціальні педагоги, яким властиві замкнутість, критичний настрій стосовно інших думок, незадоволеність своєю позицією в мікрогрупі, підозрілість, надчутливість до критичних зауважень на свою адресу. Середні значення за цим октантом становлять 6,4 та 6,8 балів, що відображає помірну вираженість вищевказаних властивостей.

Високі значення за I (9,3 та 8,1 балів) і II (8,2 та 7,0 балів) октантами, імовірно, означають вираженість психологічних захистів. Водночас високі значення за шкалою VI (8,3 та 7,3) вказують на наявність у студентів особистісних якостей, котрі стосуються групи “залежний-слухняний”. Вони характеризуються високою тривожністю, підвищеною чутливістю до зовнішніх впливів, залежністю мотиваційної спрямованості від створених із значущими іншими відносин, а власної думки – від думки навколишніх. Невпевність у собі в них тісно пов’язана з нестійкою самооцінкою. Старанність та відповідальність створює їм хорошу репутацію в колективі, проте інертність у прийнятті рішень, конформність установок і непевність у собі не сприяють позитивному розвитку їхньої Я-концепції. Такі показники, очевидно, свідчать про потребу в допомозі 38 % студентів експериментальної групи та 20 % контрольної групи, довірі з боку значущих навколишніх, про намагання до визначеності у справах.

Для дослідження спонтанно-духовного компонента Я-концепції був використаний тест смисложиттєвих орієнтації. З його допомогою виявлявся ступінь позитивності Я-концепції у студентів (Додаток Ж) . Після первинної обробки даних та порівняння середніх величин за F-критерієм Фішера значущих відмінностей між шкалами “цілі у житті”, “локус контролю – життя”, “осмисленість життя” виявлено не було (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

**Показники вивчення Я-концепції студентів за методикою
“Смисложиттєві орієнтації” на констатувальному етапі дослідження**

Шкали	Середні значення		Дисперсія		F-критерій Фішера
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	
Цілі у житті	28,7	29,4	25,9	26,5	1,14
Процес життя	34,9	29,8	24,7	22,4	69,3
Локус контролю – Я	19,5	21,2	18,6	16,9	10,2
Локус контролю – життя	29,1	28,4	26,4	16,9	1,5
Осмисленість життя	80,4	79,4	39,8	40,0	1,7

*Примітка: для ступенів свободи 9 граничні показники F-критерію 3,86 при рівні значущості 0,05%.

Натомість середні показники за шкалою “цілі у житті” у студентів КГ дещо вищі порівняно з ЕГ. Студенти КГ частіше вибирають варіанти відповідей “життя має сенс”, що, ймовірно, пов’язано із їхніми віковими психологічними особливостями. Значення результатів за шкалою «процес життя» не дозволяють однозначно говорити про те, що для КГ характерні істотно більш високі показники. Кількісні дані вибірки КГ у цілому відхиляються у бік високих показників.

Результати за шкалою “локус контролю – Я” мало диференційовані з тенденцією до збільшення в КГ і переважно характеризуються невисокими значеннями. Цікавим, на наш погляд, видається той факт, що, при незначних

розбіжностях значень за шкалами “локус контролю – Я” і “локус контролю – життя” між студентами ЕГ і КГ, здебільшого загальні значення за шкалою “локус контролю – життя” значно вищі за інші показники. Очевидно, даний факт свідчить про характерне поєднання загального уявлення студентів про принципову керованість перебігом життя з досить слабким усвідомленням своєї ролі у цьому самокеруванні і недостатнім саморозумінням (42 % ЕГ и 35 % КГ), що й становить основний механізм розвитку спонтанно-духовного компонента Я-концепції їх особистості.

На підставі даних методики СЖО висновуємо, що у студентів – майбутніх соціальних педагогів КГ та ЕГ за шкалами “цілі у житті”, “локус контролю – Я” і “свідомість життя” показники не мають значущої різниці.

Таким чином, за допомогою стандартизованих методик проаналізовано позитивність компонентів та формовиявів Я-концепції: саморозуміння, самоповаги, упевненості у собі, самопроєтування (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Зведені результати вивчення Я-концепції студентів експериментальної та контрольної груп на констатувальному етапі дослідження (у %)

Формовияви Я-концепції	Позитивна Я-концепція		Негативна Я-концепція	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Когнітивний компонент (саморозуміння)	54	65	46	35
Емоційно-оцінковий компонент (самоповага)	65	78	35	22
Вчинково-креативний компонент (упевненість у собі)	62	80	38	20
Спонтанно-духовний компонент (самопроєтування)	58	65	42	35
Усереднені показники	60	72	40	28

Узагальнюючи дані, отримані при аналізі результатів вищенаведених діагностичних методик цілком аргументовано можна стверджувати, що

значна частина студентів (40 % ЕГ та 28 % КГ) має негативно зорієнтовану Я-концепцію у тому чи іншому аспекті функціонування Я-реального. Так, у когнітивному компоненті Я-концепції 46 % студентів ЕГ та 35 % КГ нами окремі такі особливості психозмістовних характеристик: неглибоке усвідомлення себе, слабкий інтерес до свого внутрішнього світу, недостатнє розуміння і прийняття себе. Водночас у цьому ж психологічному контексті емоційно-оцінковий компонент у 35 % студентів ЕГ та 22 % КГ характеризується спорідненими особливостями: невисокою повагою до себе і заниженим рівнем самооцінки; певним невдоволенням своїми фізичними даними, сумнівами у своїх здібностях, незадоволеністю власним психовольовим потенціалом. Специфіка вчинково-креативного компонента у цьому сенсі у 38 % студентів ЕГ та 20 % КГ виражається в емоційній нестійкості (тривожність, запальність, імпульсивність), недостатньому самоконтролі і слабкій саморегуляції, переважанні мотивації соціального схвалення, а також у характеристиці себе як несамостійних, нерішучих і невпевнених. Для спонтанно-духовного компонента Я-концепції майбутніх соціальних педагогів (42 % ЕГ та 35 % КГ) властиве поєднання загального уявлення про принципову керованість перебігу життя із досить слабким усвідомленням своєї ролі у його реальній самоорганізованості із фрагментарним саморозумінням його труднощів, завдань, методів і засобів здійснення.

Дані проведеного діагностичного зрізу підтверджуються низкою робіт інших дослідників. Так, говорячи про труднощі становлення майбутнього фахівця, Л. Попов, виділяє найбільш повторювані: "...недостатня сила волі студента, його нездатність до самоврядування, непевність у собі, нестриманість, дратівливість, запальність, невміння співпереживати іншому, відсутність самовладання" [140, с. 94], що є показниками незначної психосоціальної інфантильності.

Таким чином, узагальнюючи результати констатувального дослідження особливостей розвитку позитивної Я-концепції висновуємо, що розроблена нами, головню на основі теоретичних узагальнень, модель позитивної Я-концепції особистості студента підтверджується й експериментальним шляхом.

Висновки до розділу

1. Позитивна Я-концепція охоплює позитивне ставлення до себе, самоповагу, прийняття себе, відчуття власної вагомості в усіх аспектах – фізичному, соціальному, розумовому, емоційному. Вона розвивається у процесі самоактуалізації особистості на основі позитивного ставлення до себе і виявляється у саморозумінні, впевненості у собі, емоційній стійкості та переважанні мотивації досягнення успіху над іншими спонуканнями.

2. На на основі теоретичних узагальнень створена модель позитивної Я-концепції особистості студента, у якій визначено групи показників позитивної Я-концепції особистості студента та структурні компоненти, через які реалізується її розвиток, – самопізнання (саморозуміння), самоствавлення (впевненість у собі), саморегуляція (емоційна стійкість); самотворення (самопроектування) .

3. Встановлено, що змістовні характеристики Я-концепції особистості майбутніх соціальних педагогів у 40 % студентів ЕГ 28 % КГ в цілому характеризуються неглибоким усвідомленням себе, нерозвиненим саморозумінням, зазначені студенти не володіють позитивним самоствавленням, достатньою впевненістю у собі та емоційною стійкістю, що перешкоджає розвитку позитивної Я-концепції. При цьому на зміну змісту

уявленнь студентів про себе впливає своєрідність сучасної ситуації розвитку та вікові особливості ранньої і пізньої юності.

4. Вивчення психологічних особливостей Я-концепції майбутніх соціальних педагогів дозволило визначити такі різноманітні показники: наявність цілей у житті, прийняття себе, саморозуміння, загальне світоглядне переконання в тому, що є змога контролювати своє повсякдення, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя (локус контролю – життя); віра у власну спроможність здійснити такий контроль (локус контролю – Я); емоційна стійкість, упевненість у собі й позитивне самоставлення в цілому.

5. Дослідження показало, що спонтанного розвитку позитивної Я-концепції значною мірою не відбувається, для студентів характерна картина малодиференційованих самоставлень. Натомість дослідження тенденцій особистісного розвитку (зон неузгодженості “Я-реального” і “Я-ідеального”) виявило особистісні прагнення майбутніх соціальних педагогів, що визначило потенційний рівень її розвитку, спрямований на зростання саморозуміння, впевненості у собі та емоційної стійкості.

6. Отримані дані дозволили уточнити основні психологічні особливості розвитку позитивної Я-концепції особистості майбутніх соціальних педагогів, а також підтвердили необхідність створення експериментальної програми, направленої на її розвиток.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях:

1. Кіреєва У. В. Аналіз розвитку когнітивної та емоційно-оцінкової складових Я-концепції майбутніх соціальних педагогів в контексті болонського процесу / У. В. Кіреєва // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія : Соціологія. Психологія. Педагогіка. – Київ, 2009. – Т. 3 (15). – С.35–44.

2. Кіреєва, У. В. Методологічне обґрунтування особливостей Я-концепції майбутніх соціальних педагогів / У. В. Кіреєва // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Ялта, 2010. – Вип. 29. – Ч. 1. – С. 62–67.

3. Кіреєва У. В. Дослідження особливостей Я-концепції майбутніх соціальних педагогів / У. В. Кіреєва // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія : Соціологія. Психологія. Педагогіка. – Київ, 2011. – С. 220–226.

4. Кіреєва У. В. Компоненти Я-концепції майбутніх соціальних педагогів / У. В. Кіреєва // матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [«Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор»], (Ялта, 10-12 березня 2011 р.) / МОН України, РВНЗ КГУ. – Ялта: РВВ КГУ, 2011. – Ч. 2. – С. 147–149.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ПОЗИТИВНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

3.1. Організація та проведення формульного експерименту

Мета формульного етапу експерименту – розробити експериментальну програму, спрямовану на практичний розвиток позитивної Я-концепції студентів спеціальності “соціальна педагогіка”.

Результати теоретичного аналізу, проведеного нами в першому розділі, а також дані констатувального етапу пошукування показують, що Я-концепція студента соціально-педагогічного фаху містить у собі потенціал позитивного розвитку, який стихійно не відбувається і можливий лише при створенні певних психодидактичних умов, що визначає важливість подальшого пошуку ефективних засобів її розвитку. В дослідженні нами обґрунтовані чотири базових психологічних складники розвитку позитивної Я-концепції особистості студента: а) розвиток саморозуміння (когнітивний компонент), б) розвиток упевненості в собі (емоційно-оцінний компонент); в) розвиток емоційної стійкості (вчинково-креативний компонент), г) розвиток самотворення (спонтанно-духовний компонент).

При розробці програми та змісту формульного експерименту теоретико-методологічне підґрунтя склали такі узагальнення:

1. Я-концепція являє собою складне психологічне утворення і водночас є теоретичний конструкт сучасної психології, що охоплює думки, почуття, перцепції, котрі склалися у результаті взаємодій людини із соціальним оточенням і з навколишнім світом. Її емоційний потенціал утворюють чотири типи специфічних форми психічної активності: а) чуттєва – забезпечує надходження вихідної інформації про себе у формі чуттєвих даних про

наявність, інтенсивність та особливості перебігу своїх станів і переживань (самовідчуття, психологічне самосприйняття, первинне само хвилювання тощо); б) перцептивна – уможлиблює самовідношення психічних процесів, і реалізацію емоційних форм самовідтворення “Я” суб’єкта (самоініціювання, самоактуалізація, негативна і позитивна ідентифікація, підтримка аутоідентичності свого “Я”); в) рефлексивна, інтелектуально-аналітична – є основою і засобом теоретично зорієнтованої самопізнавальної діяльності (самопостереження, самоосмислення, самоаналіз); г) цілеспрямовано-діяльна – здійснює відображення та коригування зворотних зв’язків психіки із предметною і власною суб’єктивною реальностями (самоконтроль, самоорганізація і саморегламентация особистості; самооцінка і самокритика; самовираження і самореалізація).

2. Виникнення та узмістовлення в особистості усвідомлення себе закономірно розвивають потребу в позитивній оцінці, яка все більше вирізняється всеохватністю. Умовами гуманізації міжособистісних відносин, що забезпечують конструктивну зміну Я-концепції, є безоцінкове позитивне прийняття іншої людини, активне емпатійне слухання особи та адекватне самовираження у спілкуванні з навколишніми.

3. Людей з досконалою Я-концепцією немає, адже, за твердженням А. Маслоу, “людина є одночасно тим, що є у цей момент, і тим, якою прагне бути”.

Вищезазначене зумовило при побудові експериментальної програми головно спиратися на ресурси діяльнісного та екзистенціально-гуманістичного підходів. Перший передбачав таку організацію спеціального навчання студентів, за якої кожен із них опановував психологічними засобами, що дозволяли на новому рівні здійснювати контроль та керівництво його власною внутрішньою і зовнішньою активностями.

Другий зосереджував увагу учасників експерименту на відповідальності за своє особистісне становлення, за повноту реалізації власного позитивного потенціалу. Тому студентів експериментальної групи ми навчали не лише усвідомлювати засоби, які впливають на їхній досвід і дії, а й саморефлексії, тобто спроможності сприймати, пам'ятати, думати про світ та уявляти його у багатьох можливостях у контексті рефлексування власного способу пізнання.

В останні роки популярність і широке застосування у практиці роботи зі студентами отримав метод соціально-психологічного тренінгу, розроблений Л. О. Петровською [132]. У літературі він має різні назви. Так, О. Г. Ковальов говорить про активне соціальне навчання, А. У. Хараш тренінгові групи називає групами відкритого спілкування, Т. С. Яценко практикує активне соціально-психологічне спілкування, Ю. М. Ємельянов пише про навчально-тренувальні групи.

Соціально-психологічні тренінги, залежності від поставлених цілей і завдань, слушно розподілити на інструментальні (поведінкові), що спрямовані на розвиток окремих умінь спілкування, та особистісно зорієнтовані (реконструктивні), що ставлять завдання глобальної перебудови особистості як суб'єкта спілкування. Пропонований нами психоформувальний експеримент не передбачав глобальних перетворень особистості в короткі терміни, а був спрямований на поступове усвідомлення студентами можливості й спроможності самопізнання, саморозвитку та самовдосконалення, на посилення потреби і здатності у позитивному психодуховному розгортанні їхньої Я-концепції.

Організація формувального експерименту здійснювалася за логікою і в рамках організованого освітнього процесу. В ньому брали участь студенти філії РВНЗ "Кримський гуманітарний університет" (м. Армянськ)

спеціальності “соціальна педагогіка” у кількості 90 осіб. Апробація експериментальної програми здійснювалася у чотири етапи.

На початковому етапі була сформована група студентів, зацікавлена змістом програми. На вступному занятті проводилася ознайомча бесіда, що дала змогу з’ясувати актуальні проблеми студентів, розв’язання яких вимагає психолого-педагогічної підтримки. При цьому із самого початку занять мало місце наше цілеспрямоване прагнення перейти від функціонально-рольової взаємодії до особистісно зорієнтованої. Крім того, подоланню стереотипів у взаєминах між викладачем і студентами сприяли такі кроки назустріч: свобода студентів у відвідуванні занять, суб’єкт-суб’єктні стосунки, засновані на принципі рівності партнерів із різним соціальним статусом, емпатійність атмосфери взаємодії і безумовне позитивне прийняття педагогом студентів.

Другий етап передбачав проведення діагностичних заходів для отримання кількісних даних до початку формувального експерименту в групі. Робота проводилася на заняттях, які були спрямовані на організацію процесу самопізнання студентів і виявлення психологічних особливостей їх смислової сфери. Пізнання самого себе тут виявлялося у розширенні внутрішніх горизонтів самоствавлення учасників експерименту, що зумовлювалося не тільки особливостями актуальної психотренінгової ситуації, а й їх Я-концепцією, рівнем усвідомлення внутрішніх факторів, що впливають на вибір стратегії повсякденної поведінки. У зв’язку з цим були підібрані методики, застосування яких дозволило студентам уточнити знання про свої особистісні особливості, усвідомити ступінь адекватності набутих уявлень про себе і про навколишній світ.

Третій етап цілісно охоплював експериментальну програму, що головно реалізувалася у форматі проведення позанавчальних занять. На цьому етапі через певні проміжки часу проводилася оцінка змін, які

відбувалися в ході розгортання експерименту, отримані дані порівнювалися з вихідними, виявлялися відмінності, що вказували на ефективність досліджуваного фактора.

Четвертий етап містив повторні психодіагностичні обстеження, за результатами яких проводився статистичний та якісний аналізи отриманих кількісних та емпіричних даних.

Пропонована експериментальна програма допомагала студентам краще пізнати себе, свої “сильні” і “слабкі” сторони, розвинути почуття власної гідності, навчала долати невпевненість, страх, підвищене хвилювання, тривожність у різних життєвих ситуаціях. Вона спрямована на забезпечення студентів засобами самопізнання, корекція їхніх уявлень про власну вагомість, зміцнення в них почуття власної гідності, розвиток навичок і вмінь, потрібних для впевненої поведінки, подолання труднощів у навчанні, інших видах діяльності, у спілкуванні, а також підвищення стійкості до деструктивних впливів і формування мотивації самовиховання.

Загалом експериментальна програма передбачає вдосконалення чотирьох рівнів особистісної саморегуляції: смислового (когнітивний аспект), інструментально-експресивного (емоційно-оцінковий аспект), екзистенціального (вчинково-креативний аспект), творчого (спонтанно-духовний аспект). Відповідно до цього у рамках даної програми передбачалося рішення чотирьох груп окремих завдань:

1 група – вдосконалення смислової сфери особистості: формування у студентів уявлення про себе як про головне джерело подій власного життя; допомога їм в осмисленні глибинної суті своїх проблем; посилення потреби і здатності в актуалізації позитивної Я-концепції;

2 група – цілеспрямований розвиток інструментальних умінь та емоційної стійкості: адекватне розуміння себе і коригування самооцінки, відпрацювання комунікативних (соціальних) навичок;

3 група – здійснення перших кроків студентів в освоєнні вищого рівня психологічної саморегуляції – екзистенційного: усвідомлення того, що він сам у відповіді за власне життя і сам вибирає шляхи свого розвитку, має значний особистісний потенціал, який потрібно реалізувати;

4 група – вирішення творчих знань і формування самотворювальних умінь студентів, які відображені їхньою свідомістю у процесі регуляції своєї поведінки в контексті повсякденної соціальної взаємодії із довкіллям.

Звернення до смислового рівня самоорганізації Я-концепції сутнісно зводилося до сприяння студентам в усвідомленні власних особистісних смислів як внутрішніх першопричин їх діяльності та поведінки, а відтак і розуміння осягнення глибинної сутності власних психологічних проблем. Удосконалення інструментально-експресивного потенціалу передбачало виявлення типологічних особливостей особистості, наявності акцентуацій, самооцінки, рівня домагань, упевненості у собі, тривожності з подальшим сприянням у розвитку її соціальних умінь та навичок, що сприяло його позитивній соціально-психологічній адаптації. Водночас збагачення екзистенційних ресурсів кожного учасника ЕГ забезпечувалося шляхом його особистісних виборів та автономії дій у навчально-проблемних ситуаціях, що проектувалися, а потім моделювалися на заняттях; і хоча екзистенційний шлях розвитку особистості є досить протяжним у часі, а механізми його саморегуляції характеризуються глобальністю [див. 95], усе ж у процесі психоформувальної взаємодії вдалося допомогти кожному студенту зробити певний крок у потрібному напрямі – співвіднести свої особистісні цінності з громадськими, актуалізувати його прагнення до самопізнання і самовдосконалення.

Отже, в нашому емпіричному досвіді розширення внутрішнього формату психічної саморегуляції студента охоплювало цілеспрямований і свідомий вплив як на підсвідомий рівень функціонування його психіки

специфічними методами зміни психічної активності, так і на самосвідомість із її центральною ланкою – Я-концепцією. При цьому інтегральну роль тут відігравали процеси оволодіння ним способами самозбереження, що навчали прийомам протистояння несприятливим чинникам і зміцнення психічного здоров'я.

Особливу увагу було приділено формуванню у студентів умінню використовувати конструктивні стратегії оволодіння важкими обставинами життя [13], щонайперше – перетворювальною стратегією, коли юна особа критичну ситуацію формулює як проблему, намічає кінцеві та проміжні цілі її розв'язання, йдучи як униз у зіставлення з людьми, котрі перебувають у гіршому становищі, так і вгору, тобто згадуючи про свої успіхи та знецінюючи невдачу і зберігаючи позитивне ставлення до себе [див. 123; 124]. Додамо, що, поряд із використанням в експерименті спеціальних методів і відомих прийомів психологічної самокорекції, нами зреалізовувалися вимоги інтегративного підходу, що сутнісно зводилися до синтезу концептів, психотехнічних прийомів і засобів ефективної психодуховної саморегуляції кожним студентом [54].

У будь-якому разі є підстави констатувати наявність експериментального факту навмисної зміни у стимулюванні по компонентного розвитку такого психологічного феномена, як Я-концепція. Така зміна – це завжди усвідомлена активність і самоактивність суб'єктів взаємодії, спрямована на гармонізацію їхнього особистісного та професійного співжиття за конкретних умов контактування і з урахування індивідуальних особливостей кожного, долученого до актуальних моментів психологічного експерименту. Зауважимо, що навмисні зміни стали можливими завдяки: а) доцільному насиченні студентів психологічною інформацією, б) організації зворотного зв'язку між викладачем і студентами, в) цілеспрямованій регуляції рівня задоволення потреб усіх учасників ЕГ, г)

організації діяльності кожного члена групи. Формування психорозвивального довкілля забезпечувалося за допомогою різноманітних методичних засобів: лекцій, групових дискусій, рольових ігор, невербальних методів взаємодії, проєктивних технік.

При цьому в оргтехнологічній частині експериментального курсу були реалізовані ідеї особистісно зорієнтованої психотерапії [213]. Зокрема, специфіка організації занять полягала у тому, що кожен студент був повноправним суб'єктом навчальної та дослідницької діяльності. До того ж наповнення змісту занять елементами психологічної діагностики створювало передумови для подальшого усвідомлення і перетворення студентом себе і свого ставлення до світу, що, своєю чергою, діяло як чинник вибору ним конструктивних стратегій і зростання особистості. Використовувані вправи підбиралися з психологічної літератури відповідно до вищевикладених критеріїв та положень, а також прийомів зміни її психоемоційних станів. Серед останніх найхарактернішими були такі: 1) «розігрів» учасника, забезпечення його відкритості, зниження непотрібного психічного напруження, подолання особистісного опору змінам, 2) лабілізація – усвідомлення ним неадекватності своєї поведінки у певних життєвих ситуаціях, незадоволеність колишніми формами діяння, створення позитивної мотивації до навчання, готовності до засвоєння нового; 3) подача «технік», прийомів «позитивної» поведінки, закріплення нових способів діяльності, інтеграція їх у структуру особистості.

Програма експерименту розроблена нами з урахуванням проведення її у формі групової взаємодії. Організаційно цикл занять становив 62 години. Структурно сама програма містила п'ять змістових блоків – теоретичний, діагностичний, інформаційно-мотиваційний, перетворювальний, рефлексивний (див. рис. 3.1.).

I. Теоретичний блок. Його метою було ознайомлення студентів із феноменом Я-концепції, що вивчається різними психологічними школами, у форматі яких формуються уявлення про розвиток позитивної Я-концепції як активного, усвідомленого процесу, спрямованого на збереження цілісності особистості та реалізацію закладеного в ній кращого потенціалу.

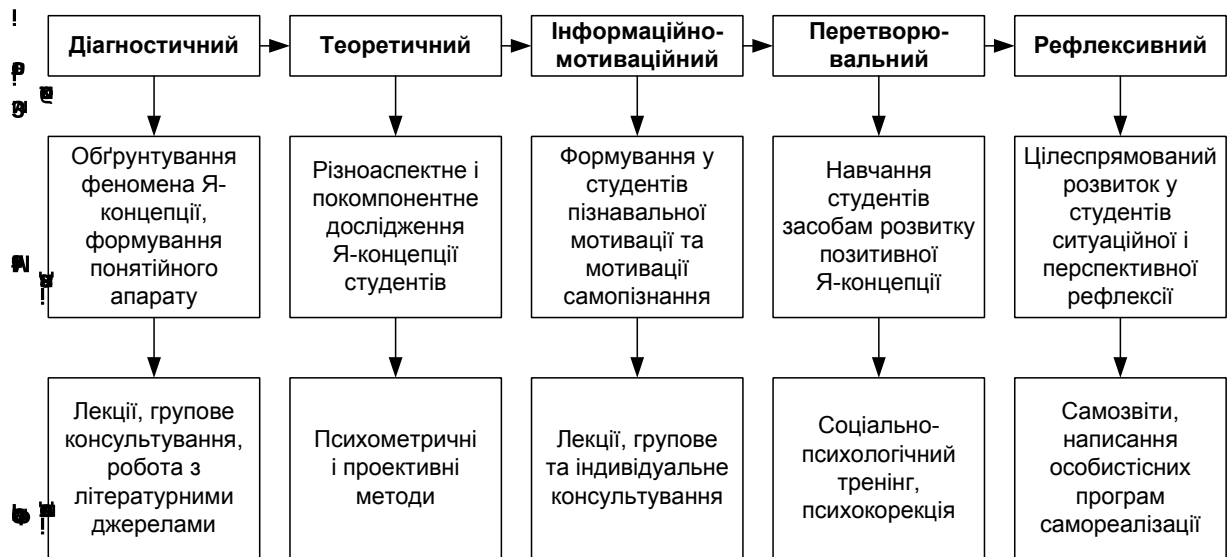


Рис. 3.1. Концептуальна модель структурної організації експериментальної програми розвитку позитивної Я-концепції майбутніх соціальних педагогів

Крім формування понятійного апарату, даний блок передбачав також ознайомлення студентів з механізмами психологічного захисту та елементами трансактного аналізу, що є основою формування інструментальних соціальних умінь (переважно у ситуаціях конфлікту і маніпулювання). Таке ознайомлення здійснювалося на лекційних заняттях, під час яких використовувалися групове консультування та індивідуальні реферативні виступи студентів у рамках запропонованої тематики. Попередня теоретична підготовка до тренінгових занять охоплювала такі теми: “Поняття, значення і структура Я-концепції особистості”, “Позитивна і

негативна Я-концепція”, “Професійна Я-концепція працівника соціогуманітарної сфери”, “Методи дослідження структурних компонентів Я-концепції”, “Трансактний аналіз та механізми психологічного захисту”, “Я-концепція і психічне здоров’я людини”. Водночас висвітлювався зміст таких основних понять: “Я-концепція”, “самосвідомість”, “самооцінка”, “рівень домагань”, “ідеальне Я”, “актуальне Я”, “психологічний захист”, “трансактний аналіз”, “впевненість у собі”, “довіра до себе”, “самоповага”, “сила Я”, “соціально-психологічна адаптація”, “психічне здоров’я”, “саморегуляція”, “самопізнання”, “самостворення”, “саморозвиток”, “самоактуалізація”, “самотворення”, “самореалізація”.

На першому вступному занятті організовувалася презентація тем програми, проводилася бесіда з метою встановлення довірчих взаємин між викладачем-психологом і студентами, а також методика “Незакінчені пропозиції”, складена автором для виявлення “актуального рівня сформованості групи”. Студентам пропонувалося завершити такі незавершені пропозиції: “Мотив участі у програмі ...”; “Я хотів (ла) би, щоб психологія допомогла мені в ...”; “Я хочу розвинути у собі, придбати такі якості, як ...”, “Мені у собі подобається ...”, “Я себе люблю за ...”; “Мені у собі не подобається ...”, “Я себе не люблю за ...”.

Щоб глибше зрозуміти справжню вагомість цього попереднього тестування для організації нашої подальшої роботи, наведемо приклади деяких типових відповідей студентів експериментальної групи на даний тест:

– Мотив участі у програмі... “Цікаво дізнатися про себе, що дасть змогу якось себе виправити”, “Цікаво попорпатися у собі”, “Мене завжди цікавила проблема саморозвитку”, “Хочу спробувати розвинути свою особистість далі”, “Хочу пізнати себе”.

– Я хотів (ла) би, щоб психологія допомогла мені... “Розібратися у собі, зрозуміти себе”, “Правильно вибудовувати відносини з іншими людьми,

краще розуміти навколишніх”; “Зміцнити силу волі і впевненість у собі, виправити свої недоліки”, “У вихованні дитини, у самовдосконаленні”.

– Я хочу розвинути в собі, придбати такі якості, як... “Терпимість, силу волі, спокій”, “... оптимістичність, рішучість, упевненість у собі”, “... вміння говорити “ні”, терпимість до помилок інших людей”; “Доброзичливість, наполегливість, уміння з гідністю виходити зі складної ситуації; хочу дійти згоди із самим собою”.

– Я себе не люблю за... “Зайву сором’язливість (для мене велика проблема виступати перед аудиторією)”, “...не можу відмовляти”, “Слабовілля, запальність, дратівливість, непунктуальність, нетерплячість”, “Суперечливість, нерішучість, надмірну поступливість, нетовариськість”, “... важко заводжу нові знайомства”, “Замкнутість, зайву чутливість”.

Далі у процесі занять використовувалися вправи, спрямовані на вирішення поставлених нами завдань [64; 99]. Наведемо приклад деяких із них, що найбільш точно відображають сутність і доцільність проведеної нами роботи:

Вправа № 1. Інструкція: “Вкажіть, які з перерахованих нижче якостей припускають високу самооцінку (позитивна “Я-концепція”), а які – низьку самооцінку (негативна “Я-концепція”)”.

А. Впевненість у собі _____

Б. Товариськість _____

В. Наявність великих відмінностей між образом ідеального “Я” і реальною поведінкою _____

Г. Висока критичність стосовно навколишніх _____

Д. Самостійність _____

Є. Можливість маніпулювати окремою людиною _____

Ж. Щирість _____

З. Готовність прийняти критику _____

Вправа № 2. Інструкція: “Користуючись такими питаннями, перевірте, наскільки добре Ви засвоїли матеріал даного розділу. Знайдіть і позначте єдино правильну відповідь на кожне питання”.

1. Про кого з перерахованих нижче персонажів можна сказати, що він прагне до зовнішньої адаптації?: а) чоловік, у якого сформувалася негативна Я-концепція; б) хлопчик, який незадоволений своєю зовнішністю, в) дівчинка, яка задоволена своїми шкільними оцінками.

2. Який взаємозв'язок між Я-концепцією і самооцінкою?: а) у людини з позитивною Я-концепцією буває висока самооцінка; б) у людини з негативною Я-концепцією буває висока самооцінка; в) у людини з позитивною Я-концепцією дуже рідко буває висока самооцінка.

3. Коли починається формування Я-концепції?: а) в дитячому віці, б) у першому класі початкової школи, в) в юності; г) у зрілому віці.

4. Що таке образ ідеального «Я»? а) високий рівень самооцінки; б) позитивна Я-концепція, в) сукупність тих якостей, які людина хотіла б мати.

5. Хто з наступних персонажів найімовірніше має високу самооцінку?: а) Ігор, який любить грати з дітьми, молодшими за себе, б) Катя, котра віддає перевагу самостійності; в) Олег, який любить компліменти.

6. Який з наступних факторів сприяє підвищенню самооцінки?: а) критика, б) похвала; в) тиск; г) гнів.

Вправа № 3. Інструкція: “Для кожного з нижчеподаних методів оцінки особистості вкажіть по одному властивому йому недоліку”: проєктивні тести, опитувальники та інтерв'ю, оцінкові шкали. Що може зробити психолог для подолання цих недоліків? Під час цього заняття проводилися дискусії з питань: 1) наскільки важливою частиною особистості є Я-концепція людини та як можна діагностувати?; 2) наскільки важливо для нас мати “стабільну” Я-концепцію і що наші переживання відповідали нашої Я-концепції?; 3) що ми робимо, коли почуття знаходяться в конфлікті з нашою думкою про себе?;

4) назвіть ті чинники розвитку в дитячому віці, які породжують позитивне почуття власної цінності?

Як продовження зазначеного, обговорювалися індивідуальні реферативні виступи студентів у рамках запропонованої тематики, яка містила запитання: опишіть відмінності між внутрішньою і зовнішньою адаптацією; дайте визначення Я-концепції, самооцінки та ідеального Я; охарактеризуйте фактори, що впливають на самооцінку, і розкажіть, які риси характерні для людей з низькою і високою самооцінкою; поясніть, чому регуляційні можливості людини залежать від рівня розвитку її особистості; дайте визначення механізмів психологічного захисту і поясніть, чому саме вони спрацьовують. Свої відповіді аргументуйте.

Вочевидь цінність такої системи роботи зі студентами полягала у тому, що вона вимагає від них максимально повного використання теоретичних знань із психології. Проте досвід проведення вказаних теоретичних занять виявив труднощі в оволодінні обстежуваними багатьма поняттями, поданими вище. Одну із причин цього вбачаємо в недостатній розвиненості у сучасного студентства феномена саморозуміння, адже в основі оперування психологічним знанням є смислове відшукування досліджуваного явища, механізму, якості у власній психіці, діяльності, особистості. І справді, пізніше, під час проведення діагностичних процедур і тренінгових занять, у результаті вказівок експериментатора на відповідні феномени самопізнання і саморозвитку, учасники почали освоювати теоретичні положення на більш глибокому психозмістовому рівні, тим самим розширюючи свій практичний досвід психологічного саморозуміння і самопроектування.

Таким чином, теоретичний етап на початку психоформувального експерименту став максимально важливим фактором, що розширив палітру формовивів позитивної Я-концепції у свідомості студентів, розширив актуальне поле останньої у їх особистісному і професійному розвитку.

2. Діагностичний блок. Відомо, що успішність реалізації цілей особистісного розвитку багато в чому залежить від ступеня позитивності та адекватності Я-концепції. У змістовному плані цей блок являв собою спеціально організований процес самопізнання, спрямований на виявлення та усвідомлення студентами окремих сторін своєї особистості (саморозуміння, самоствавлення, впевненості у собі, емоційної стійкості тощо), на поглиблення й уточнення психозмістової картини Я-концепції, яка розглядалася як основа вдосконалення інструментально-експресивного, смислового і екзистенціального рівнів функціонування особистісної регуляції.

Долучення студентів до дослідницької діяльності стало однією з форм реалізації принципу суб'єктності і постало фактором, котрий спричинив перетворення смислової сфери особистості студента. Такий підхід був продиктований тим, що, відповідно до положень гуманістичної психології, ступінь самоактуалізації особистості знаходиться у зв'язку зі ступенем адекватності її уявлень про себе і, як наслідок, – про світ. Методи дослідження застосовувалися студентами під нашим керівництвом у рамках наукової самодіагностики, сприяючи тим самим усвідомленню кожним власних актуальних проблем у проекції на самосвідомісний потенціал інтегральної Я-концепції.

Крім того, застосування діагностичних методик дозволило студентам уточнити знання про свої особистісні особливості, усвідомити повноту своїх уявлень, думок, смислоформ. При цьому в процесі інтерпретації даних проводилося групове та індивідуальне консультування студентів.

3. Інформаційно-мотиваційний блок. З урахуванням результатів проведеного діагностичного дослідження зреалізовувалася корекційна частина програми подолання негативних проявів Я-концепції студентів, а саме невпевненості у собі, заниженої самооцінки, дратівливості, тривожності

тощо. Тематика лекцій і консультацій відображала перелік проблем, виявлених у процесі емпіричного дослідження на попередньому етапі і була такою: “Впевненість у собі як соціально-психологічна характеристика особистості”, “Вербальні і невербальні ознаки впевненості у собі”, “Вплив емоцій на поведінку людини, способи вираження емоцій”, “Емоційна стійкість як критерій ефективності професійного та особистісного становлення студента”, “Саморегуляція психічного здоров’я”, “Позитивне мислення і його роль у саморегуляції”.

Отже, названий етап формував у студентів інтерес до психологічного змісту їхнього життя і стимулював підвищення готовності до внутрішньої роботи над собою, посилював потребу й актуалізував здібності у зростанні позитивного наповнення Я-концепції майбутніх соціальних педагогів.

4. Перетворювальний блок. Був найважливішою ланкою у процесі формування позитивної Я-концепції студентів ЕГ, оскільки передбачав проходження низки адекватних методів психологічної корекції, що зумовлювали системний розвитковий вплив на її структурні компоненти. У такий спосіб максимально виявлялися саморозуміння, позитивне само ставлення, впевненість у собі, емоційна стійкість. На цьому етапі проводилося навчання новим формам поведінки, нарощуванню особистісних ресурсів та підвищенню компетентності студентів у здоланні психотравмуючих ситуацій. Він охоплював тренінгові вправи, спрямовані на психологічну корекцію виявлених порушень у різних сферах розвиткового функціонування концептуального Я – когнітивний, емоційно-оцінковий, вчинково-креативний і спонтанно-духовний.

Тренувальний блок складався із 10 занять по 4-6 годин кожне, що структурно містило три етапи: а) орієнтовний (1-2 заняття), б) розвивальний (5-6 занять), в) психопроєктувальний (2-3 заняття). Кожен крок інтенсивного навчання передбачав роботу із чотирьох основних розділів: “Вербальні і

невербальні форми впевненого поведінки”, “Способи подолання труднощів та здолання проблем”, “Засоби і форми самопізнання”, “Підтримка та підвищення уявлень студента про власну значущість”.

Загалом практичні заняття перетворювального блоку обійшли вісім тем: 1. “Поняття про впевнене, невпевнене і грубе поводження та його невербальні форми”; 2. “Почуття власної гідності, вербальні і невербальні форми вираження його наявності або відсутності. Зворотний зв’язок”; 3. “Прохання. Уміння його висловити, прийняти згоду або відмову в його виконанні”; 4. “Я у своїх очах і в очах інших людей”; 5. “Я для себе та для інших. Образа. Заздрість”; 6. “Як впоратися із роздратуванням, тривогою, поганим настроєм. Наші почуття, бажання, настрої”; 7. “Вираз свого емоційного стану невербальними і вербальними засобами”; 8. “Самодопомога у ситуаціях емоційного дискомфорту”. Водночас основними принципами взаємодії учасників ЕГ на заняттях були активність і самоактивність, мислекомунікація, відкритий зворотний зв’язок у ділових стосунках, зреалізування “тут і тепер”, довірливість у спілкуванні.

При підборі психологічних засобів із розвитку позитивної Я-концепції, ми виходили з того, що “...методи психологічної корекції і психотерапії різноманітні, тому їх вибір залежить від того, яка постала проблема і до якої психологічної школи належить психолог, якого підходу він дотримується” [212, с. 314]. Робота здійснювалася за допомогою ігрових методів, групової дискусії, проєктивних методів вербального типу, методів “репетиції поведінки” з елементами психогімнастики, методів роботи з позитивної та негативної зворотним зв’язками, релаксаційні та, групові методи терапії і корекції. Також у процесі роботи зі студентами, для домашніх завдань нами використовувалися питання для самоконтролю, наприклад, такі:

- Яким чином учинки людини визначаються її уявними образами?
- Якою мірою уявні образи підконтрольні свідомості людини?

- Як упевненість у собі здатна породити рішучість діяти?
- У чому відмінність упевненості від віри у себе?
- Яка роль самонавіювання у виробленні впевненості у собі?
- Як можна прокоментувати відоме правило, сформульоване Д. Карнегі: “Якщо Вам дістався лимон, зробіть з нього лимонад”?
- Яка природа почуття невпевненості у собі?
- Чому аналіз слабких сторін допомагає розкрити приховану силу?
- Як негативні емоції і переживання здатні впливати на фізіологію людини?
- Чому, стримуючи свої емоції, ми найчастіше посилюємо їх?
- Чому в розслабленому стані, спокої вкрай важко відчувати страх, роздратування, занепокоєння і т.д.?
- Які механізми блокують відчуття щастя?
- Чому ставлення до власних помилок є своєрідним показником мудрості людини?
- Як людина формує портрет власного «Я»?
- Для чого потрібно полюбити все у собі і себе у всьому?

Одним з використовуваних нами психологічних засобів на цьому етапі були бесіди-розповіді, теоретичною основою яких є відома концепція Е. Еріксона: буденні бесіди-розповіді містять ідею непрямого навіювання, а відтак дозволяють через несвідоме впливати на його особистість, розвивати позитивне самосприйняття. “... Якщо читаєш і щось надихає, то несвідоме змінюється. Якщо зустрічаєшся з людиною, яка особисто для тебе дуже важлива – твоє несвідоме змінюється. Отож, позитивні моменти засновані на здатності людини змінюватися під впливом спілкування з іншою людиною або групою. Зміни відбуваються швидко і незворотно, коли поставлена мета – вплинути на несвідомі стереотипи шляхом роботи із ціннісними орієнтаціями особи і системою її відносин” [217, с. 13].

У розробці змісту практичних занять нами були використані методичні матеріали з проведення тренінгів особистісного зростання, комунікативних умінь і впевненості у собі [139; 180; 208; 212]. Серед різних видів груп психологічного тренінгу в даний час найбільше поширення отримав тренінг із розвитку впевненості у собі. Основними елементами його техніки є оцінка самовпевненості, репетиція впевненої поведінки, релаксаційне тренування, переорієнтація переконань і “домашня робота”.

Оцінка впевненості в собі. Бути впевненим – це означає вміти визначити і висловити свої бажання і потреби, мати самоповагу. Ось чому впевнена поведінка виявляється у спроможності звернутися з проханням до іншого так, щоб не образити його і не принизити себе, або тактовно відповісти відмовою на його прохання. Компонентами впевненого прохання чи відмови можуть бути не тільки слова, а й жести, міміка, поза. Так, Дж. Келлі наводить перелік основних прав людини, які підтримують упевненість у собі: права бути одному, незалежним, успішним, вислуханим і прийнятим всерйоз, отримувати те, за що платиш (працюєш); відповідати відмовою на прохання, не відчуваючи себе при цьому винуватим та егоїстичним; просити те, чого хочеш; робити помилки і бути відповідальним за них. При цьому виділяють шість типів тверджень, що виражають самовпевненість: просте (базове), емпатійне, зростаюче, конфронтаційне, монологічне, переконувальне.

Репетиція впевненої поведінки. Методика є рольовим програванням життєвих ситуацій, де рольові ігри чимось нагадують психодраму, проте відрізняються від неї кінцевою метою, тобто виробленням оптимальної, заснованої на впевненості у собі, поведінці у тій чи іншій складній ситуації повсякдення. Ключовий компонент цієї методики – моделювання як формування кращого способу поведінки кожного учасника групи в конкретній ситуації, що розігрується; далі – інструктаж як втручання

керівника, котрий допомагає учасникам за допомогою порад, зворотного зв'язку, підтримки знайти оптимальний вихід із важкої ситуації; й насамкінець – підкріплення як заохочення або покарання, що стимулює правильну поведінку кожного учасника у ситуації подієвого розігравання.

Переорієнтація переконань. Починалася з «атаки» на ортодоксальні установки і переконання, якими студенти керуються у своєму житті, але які є для них ірраціональними і ведуть до психічного дискомфорту чи неврозу. Раціонально-емоційна терапія (РЕТ), за А. Еллісом, полягає у виявленні ірраціональних переконань, які заважають жити, і у заміщенні їх раціональними, більш адекватними цінностями [215].

Домашня робота. Забезпечувала перенесення отриманих в експериментальній групі нових поведінкових навичок у повсякденне життя. Кожному учаснику пропонувалося вести щоденник, де б він записував ситуації, при опануванні якими зазнає труднощів. Надалі ці ситуації програвалися у груповій психологічній роботі.

Релаксаційний тренінг. Цей метод застосовувався самостійно для зняття емоційного напруження, тривоги, котрі виникають у складних ситуаціях [212, с. 489–491]. Під час психоформувальної роботи здійснювалося включене спостереження, у якому ми спиралися на зовнішні вербальні і невербальні ознаки впевненої і невпевненої поведінки, обґрунтовані В. Ромеком [157]. Це дозволило співвіднести суб'єктивні судження студентів та їх реальну повсякденну поведінку, а також виявити дієвість їхніх знань, отриманих на заняттях. Запис протоколів спостереження був вільним, що дало змогу фіксувати великий діапазон елементів поведінки і забезпечувало гнучкість, точність у відображенні предмета емпіричного пізнання.

У психотренінговому навчанні особливе значення приділялося роботі з емоціями. З'ясувалося, що високотривожні студенти відчувають: а) труднощі

у розумінні власних емоцій і їх вербальному вираженні, б) їхні формальні соціальні контакти утруднюють встановлення глибоких і теплих міжособистісних стосунків з навколишніми. У процесі формувального експерименту серія занять була присвячена навчанню тому, як розуміти і виявляти емоції.

Задля створення умов саморозкриття і встановлення довірливості нами використовувалися розігрівуючі ігри, ігри-вітання, а саме: “Представлення”, “Правила групи”, “Зони усвідомлення”, “Бігучі вогні”, “Жахливий секрет” [22, с. 170–175]. Для набуття студентами навичок звернення до свого “Я”, внутрішнього досвіду – “Візуалізація образів” [124, с. 318], “Сила мови”, “Лист собі коханому” [78, с. 207]; “І почуття клином вибивають”, “Знайомство із собою” [168, с. 47, 51]; “Мудрець” [166, с. 55], “Квітка потенціалів особистості”.

Під час навчання студентів психічній саморегуляції, спрямованої на розвиток емоційної стійкості, застосовувалися такі вправи: “Релаксація”, “Поплавок”, “Храм тиші”, “Маяк”, “Медитація внутрішньої посмішки” [49]; “Біла мавпа”, “Розчинення почуття образи”, “Подолання дратівливості”, “Подолання почуття приниженості” [124, с. 320–321]; “Маріонетка” [168, с. 48], “Притулок”, “Внутрішній промінь” [166, с. 51]. Водночас для розвитку в них упевненості у собі – гра-тренінг “Я – Господар?” [78]; “Проблема” [166, с. 53]; елементи тренінгу впевненості у собі [22]; “Вчись не подобатися”, “Священна безтурботність” [91, с. 83].

5. Рефлексивний блок. Розвиток позитивного самосприйняття і досягнення позитивної зміни у мисленні студентів, як показав досвід експериментування, забезпечили вправи: “Самооцінка”, “Мій ворог – мій друг”, “Ситуація”, “Могло бути гірше”, “Ваги” [166, с. 62, 69]; “Чого я хочу; чого я не хочу” [124, с. 229–231]; “Контраргументи”, “Хто Я”, “Уявіть себе дитиною”, “Сильні сторони”, “Кінопроба”, “Шлюбне оголошення” [34, с. 40];

“Плюс – Я”, “Сонячний дім” [91, с. 101] (див. Додаток Г). Для самостійного виконання у поза аудиторний час майбутнім соціальним педагогам пропонувалося виконати завдання “Самосповідь”, “Написання собі листа” [171, с. 44].

На останньому занятті учасникам ЕГ було запропоновано здійснити рефлексію курсу, оцінити те, який вплив справив на них формувальний експеримент, які зміни відбулися у психозмістовій картині їхньої Я-концепції, а також висловити свої зауваження та побажання. У висновку викладачем було звернуто увагу на те, що остаточна ефективність спільно виконаної роботи багато в чому залежить від подальшої активності самих учасників, їх прагнення до самовдосконалення.

Отже, психологічний формувальний експеримент, дає змогу розвивати у майбутнього фахівця особистісні якості й уміння, які є визначальними в утвердженні його позитивної Я-концепції як базової внутрішньої основи гармонійності його особистості. Активне соціально-психологічне навчання є не тільки засобом розвитку позитивних мислення і самосвідомості, а й засобом діагностики та прогнозування: судження, думки і позиції, які використовують учасники експерименту, дозволяють висновувати про позитивну динаміку розвитку Я-концепції майбутніх соціальних педагогів.

3.2. Статистичний і якісний психологічний аналіз результатів формувального експерименту

Система методів діагностики на формувальному етапі дослідження передбачала використання: по-перше, методів, передбачених програмою дослідження на констатувальному етапі, по-друге, деяких додаткових методик з метою отримання відсутньої інформації про динаміку структурних

компонентів розвитку позитивної Я-концепції у результаті формувального експерименту, її формовиявів (саморозуміння, самоповага, впевненість у собі, само проектування) по-третє, методу аналізу суджень, які були вербалізовані учасниками під час тренінгових занять.

У ролі запобіжного статистичного зв'язку між показниками вихідного і підсумкового рівнів сформованості позитивної Я-концепції використовувався параметричний критерій – F-критерій Фішера [39; 182]. Підведення підсумків експерименту здійснювалося через порівняння виділених критеріїв позитивної Я-концепції кожного учасника ЕГ на початковому і завершальному етапах дослідження.

Задля ґрунтовного вивчення динаміки саморозуміння як когнітивного компонента Я-концепції особистості студентів у процесі формувального експерименту, нами використана “Методика дослідження самоствавлення” (МДС) С. Р. Пантелєєва [125], що є стандартизованим опитувальником, який містить 110 тверджень, з якими потрібно погодиться чи ні [127] (Додаток И). Вона містить 9 шкал:

Шкала 1: закритість – відкритість; відображає зміст, що має зв'язок з Я-концепцією; визначає одну з двох тенденцій: або критичність, глибоке усвідомлення себе, внутрішню чесність, або конформність та мотивацію соціального схвалення; діагностує глибоке чи поверхове проникнення у себе, відкрите чи закрите (захисне) ставлення до себе; що близько до вимірювання усвідомленості “Я”, яке, наприклад, М. Розенберг, включає в загальну структуру емоційно-оцінкового аспекту Я-концепції.

Шкала 2: самовпевненість; визначає ставлення до себе як впевненої, самостійної, вольової та надійної особи, де позитивний полюс відповідає самовпевненості, самоповазі, високому самоствавленню, відчуттю сили свого “Я”, негативний – пов'язаний з незадоволеністю своїми можливостями,

відчуттям слабкості, невпевненості у собі, сумнівами у своїх здібностях, що вказує на негативні тенденції у розвитку Я-концепції особистості.

Шкала 3: самокерівництво; виявляє уявлення про те, якою мірою основним джерелом активності і результатів діяльності є сам суб'єкт; тут високі бали характеризують особу, яка чітко переживає власне "Я" як внутрішній стрижень, що інтегрує й організує особистість, діяльність і спілкування, та здатна ефективно керувати і справлятися з емоціями і переживаннями з приводу самої себе; натомість протилежний полюс пов'язаний із вірою суб'єкта в залежність свого "Я" від зовнішніх обставин, поганою саморегуляцією, розмитим локусом "Я", відсутністю тенденцій шукати причини вчинків, результатів та особистісних особливостей у самому собі.

Шкала 4: самоприйняття; відображає уявлення особи про те, що як її характер, діяльність, учинки здатні викликати в інших симпатію, схвалення, повагу, розуміння або протилежні почуття.

Шкала 5: самоцінність; характеризує емоційну оцінку свого "Я", відчуття цінності власної особистості й одночасно припускає вагомість свого "Я" для інших; з іншого боку, протилежний полюс шкали вказує на сумнів у самоцінності, на недооцінку свого "Я", байдужість до нього, втрату інтересу до власного внутрішнього світу, що негативно впливає на розвиток Я-концепції студента.

Шкала 6: самоприхильність; діагностує почуття симпатії до себе, злагоду зі своїм внутрішнім світом, прийняття себе такою особою, якою буденно є, важливо для характеристики позитивної Я-концепції; вона не має протилежних тверджень, пов'язаних з негативним ставленням до себе, хоча ймовірно його іншим полюсом є самозвинувачення.

Шкала 7: дзеркальне Я; вивчає бажання чи небажання особи змінюватися стосовно теперішнього стану, а відтак фіксує деяку ригідність

Я-концепції, консервативну самодостатність, заперечення можливості і бажаності розвитку власного Я; тоді як протилежний полюс пов'язаний із сильним бажанням змінитися, із незадоволеністю собою, потягом до відповідності на тлі ідеального уявлення про себе [126].

Шкала 8: внутрішня конфліктність; констатує наявність в особи внутрішніх конфліктів, сумнівів, незгоди з собою, що відображають тенденцію до надмірного «самокопання» і рефлексії на загальному негативному тлі ставлення до себе; на іншому полюсі – закритість, поверхове самоствавлення, заперечення проблем; отож мовиться про почуття конфліктності власного «Я», котре супроводжується тривожно-депресивними станами, низькою самооцінкою, фрустрованістю, а також невдоволенням цією ситуацією.

Шкала 9: самозвинувачення; умістовлює дію негативних емоцій на адресу “Я”; при цьому установка на самозвинувачення супроводжується внутрішньої напруженістю, відкритістю до сприйняття негативних емоцій, існуванням стійких афективних комплексів, що наповнені тривогою і підвищеною увагою до внутрішніх переживань, першочергово негативного характеру.

Аналіз результатів досліджень за даною методикою показав, що в цілому до проведення формувального експерименту для обстежуваних була характерна картина малодиференційованого самоствавлення з невисокими показниками відмінностей між факторами (Додаток І). Для виявлення динаміки показників самоствавлення були розраховані середньогрупові значення «до» і «після» експериментального втручання та проведено аналіз показників. Результати подані в табл. 3.1 і на рис. 3.2.

Таблиця 3.1

Показники розвитку самоставлення студентів на контрольному етапі дослідження

Фактори самовідносини	Середні значення		Дисперсія		F-критерій Фішера
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	
Відкритість	6,5	7,0	2,62	1,27	3,22
Самовпевненість	6,3	7,0	1,68	2,08	6,5
Самокерівництво	5,8	7,1	1,35	1,48	29,9
Самоприйняття	6,1	7,0	1,81	1,39	12,7
Самоцінність	6,8	7,9	1,96	1,52	17,4
Самоприхильність	7,4	7,1	1,51	1,52	1,5
Дзеркальне «Я»	5,8	6,2	1,76	0,9	3,01
Конфліктність	5,1	4,3	2,38	0,7	10,4
Самозвинування	5,7	4,3	1,4	1,19	37,8

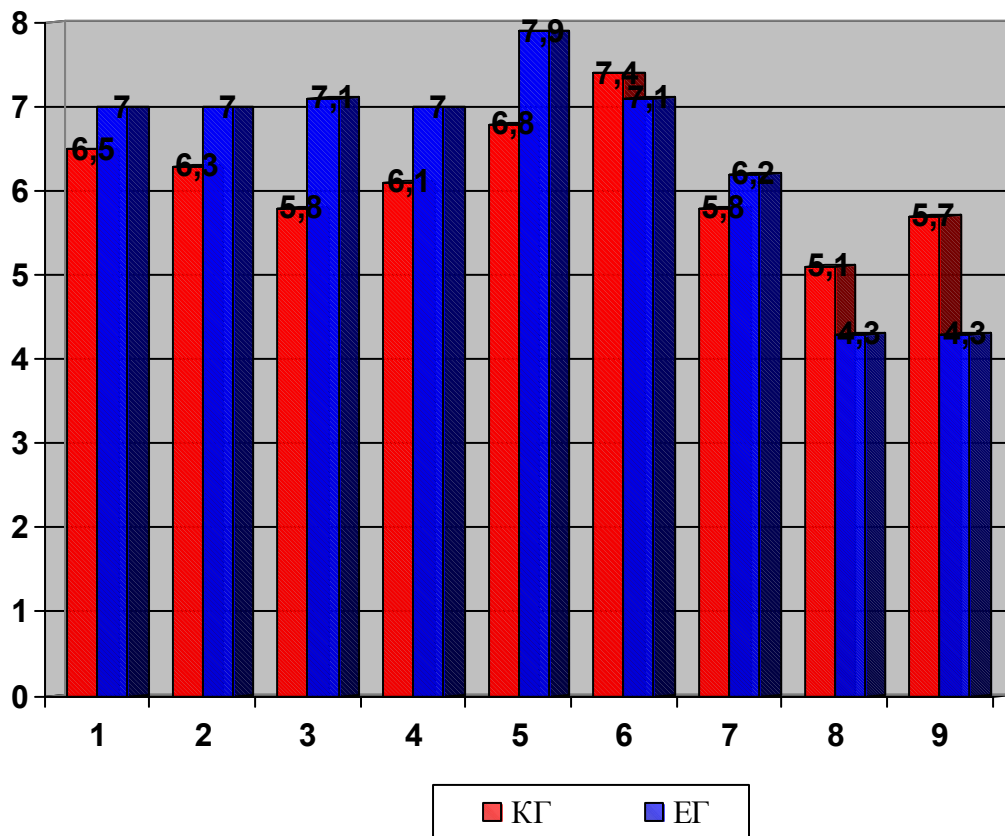
*Примітка: для ступенів свободи 9 граничні показники F-критерію 3,86 при рівні значущості 0,05%.

Так, на базі помірно вираженої внутрішньої конфліктності (5,1), і ще більшого самозвинування (5,7), що свідчать про наявність суперечливих мотивів, оцінок, цілей і бажань студентів стосовно самих себе, досить часто бачать себе причиною неблагополуччя і об'єктом власних докорів, помірної здатності до самокерівництва (5,8), що виявляється у внутрішній непослідовності та високому самоприйнятті (6,1), котрі й забезпечують у цілому добре ставлення до себе. Дане суперечливе поєднання показників може бути розцінено, на наш погляд, як наявність виражених психологічних захистів, які забезпечують комфортність "Я", певну збалансованість різних змістових полюсів Я-концепції.

Показник "дзеркального Я", що характеризує очікування певної міри позитивності оцінок і відносин навколишніх, склав 5,8 балів, а тому дозволяє припустити, що обстежувані нерідко готові були почути негативні відгуки або побачити неадекватне ставлення до себе. Саме з цим може бути пов'язаний середній рівень відкритості – 6,5. Загалом картина самоставлення

«середньо позитивна» (70 % ЕГ та 68 % КГ), що і призводить до розвитку захисних і деструктивних варіантів особистісної активності та актуалізації різноспрямованих психоформ самоактивності студентів соціально-педагогічного фаху.

Спрямованість змін самоствавлення у процесі психологічного експерименту також була досить показовою і багато в чому закономірною (рис. 3. 2).



Примітка: 1 – відкритість; 2 – самовпевненість; 3 – самокерівництво; 4 – самоприйняття; 5 – самоцінність; 6 – самоприхильність; 7 – дзеркальне «Я»; 8 – конфліктність; 9 – самозвинувачення.

Рис. 3.2. Середньо групові показники динаміки самоствавлення на контрольному етапі дослідження Я-концепції студентів

Застосування F-критерію Фішера підтвердило, що після його проведення статистично значимо зросли показники за такими факторами, як

самокерівництво, самоприйняття і самоцінність, що слушно розглядати як індикатор зростання позитивності Я-концепції у контексті розширення психоемоційного позитивного самоствавлення студентів. Так, підвищення показників самоцінності (7,9) і самоприйняття (7,0) вказує на позитивацію сприйняття ними соціальної цінності власного “Я”, що корелює зі зростанням почуття власної гідності. А збільшення впливовості фактора “самокерівництво” (7,1) у їхньому повсякденні – це результат актуалізації процесів самопізнання і саморегуляції, основним механізмом дії яких є процес саморозуміння та самоосмислення.

З вищеописаною динамікою узгоджується і загальна спрямованість змін інших аспектів самоствавлення, котрі не досягають рівня статистичної достовірності, але розглядаються нами як важливі психологічні тенденції. Так, у результаті проведення експерименту зменшилася конфліктність (до 4,3), самозвинувачення (до 4,3), тоді як відкритість (7,0) і самовпевненість (7,0) – зросли.

Одночасно за показниками F-критерію Фішера не відбулося кількісного збільшення показника за факторами “дзеркальне-Я” та самоприхильність. На фоні зниження конфліктності і самозвинувачення доречно розцінити це як тенденцію до зменшення впливу захисних і деструктивних стратегій стосовно свого “Я” і більш реалістичний, неупереджений погляд на себе зі сторони.

Отже, у цілому характеристика самоствавлення студентів ЕГ спеціальності “соціальна педагогіка” після формувального психологічного експерименту стала більш диференційованою (розрив між показниками збільшився) і більш позитивною, що свідчить, зважаючи на кількісні показники, про гармонізацію не тільки системи їхньої саморегуляції, а й особистості у центральній ланці її самосвідомості – Я-концепції, однак показники у студентів КГ не змінились.

Для дослідження самооцінки та самоповаги, як показників емоційно-оцінкового компоненту позитивної Я-концепції, студентам була запропонована анкета самооцінки особистості О. І. Моткова, що включає такі якості особистості, як: поступливість, сміливість, наполегливість, терплячість, життєрадісність, привабливість, сором'язливість, пасивність, впевненість та, що ілюструють рівні самооцінки студентів, їх само сприйняття та самоповаги в аспектах модальностей Я-реального та Я-ідеального, відображені в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Показники рівня розвитку самооцінки студентів на контрольному етапі експерименту

Рівні	Самооцінка студентів ЕГ (у %)	Самооцінка студентів КГ (у %)	Аспекти Я-концепції			
			Фізичний	Соціальний	Розумовий	Емоційний
Низький	10,3	29,3	33,5	20,5	20,4	25,6
Середній	64,7	55,3	44,2	54,7	45,9	44,5
Високій	25,0	15,4	22,3	28,8	33,7	29,9

Отримані дані свідчать про те, що 10,3 % студентів ЕГ та 29,3% КГ мають низький рівень самооцінки, при цьому фізичний (33,5%) і емоційний (25,6%) аспекти Я-концепції мають велику кількісну представленість. У 15,4% студентів КГ та 25,0 % ЕГ зафіксовано високий рівень самооцінки, з них найбільш високий показник в розумовому аспекті Я-концепції (33,7%). Отже, студенти оцінюють більш позитивно свої розумові якості, уявлення про себе у соціальному та емоційному аспекті.

Для дослідження впевненості у собі як виділеного нами показника позитивності Я-концепції був використаний «Тест упевненості у собі» В. Г. Ромека (Додаток І). Цей тест заснований на розумінні впевненості, як стабільного генералізованого позитивного ставлення до власних навичок і здібностей, включаючи їх ефективність. Він дозволяє більш точно виділити

групи впевнених і невпевнених, зачіпаючи мотиваційні структури особистості, оцінюючи не тільки навички впевненої поведінки, але і їх “специфічність” у конкретного обстежуваного, характер звичних і бажаних для нього ситуацій, що вимагають впевненості.

Для якісного аналізу нами використовувалася наступна інтерпретація шкал:

Шкала I (впевненість у собі – невпевненість у собі): до неї переважно входять твердження, що містять загальні оцінки обстежуваними своїх здібностей до прийняття рішень у складних ситуаціях, контролю власних дій та їх результатів.

Шкала II (соціальна сміливість – боязкість, сором’язливість): головно діагностує емоційні процеси, що супроводжують вибір тієї чи іншої альтернативи поведінки та оцінювання власних навичок і здібностей; також фіксує індикатори боязкості та соромливості, що супроводжують негативні самооцінки (зняквовілість, боязкість, сором).

Шкала III (ініціатива у соціальних контактах – пасивність): характеризує ініціативу особи в соціальному житті; знаходиться у тісному зв’язку з двома першими шкалами і реалізується, імовірно, у високої впевненості особи у собі та у соціальній сміливості.

Порівняльний аналіз середніх значень КГ та ЕГ (табл. 3.3) показує, що значення за шкалою “впевненість у собі” збільшилися від 2,22 до 3,13. При цьому ступінь вираженості даної властивості змінилася таким чином: із загальної кількості студентів (38) у I – низького ступеня вираження даної якості до експерименту – 31, а після – вже 24, у II – відбулося збільшення удвічі середнього ступеня вираженості ознаки.

Таблиця 3.3

Показники розвитку позитивної Я-концепції за методикою впевненості у собі В. Г.

Ромека

Шкали	Стандартизовані значення студентів КГ
-------	---------------------------------------

Ступінь вираженості	(стени / студенти)									
	I (низька)			II (середня)				III (висока)		
Впевненість у собі	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	10-13	14-15	16-17	18-20	21-22	23-24	25-26	27-28	29	30
	11	12	8	7	0	0	0	0	0	0
Ср.арифм.величина	2,222									
Соціальна сміливість	10-13	14-15	16-18	19-20	21-22	23-24	25-26	27	28-29	30
	3	5	9	6	5	4	2	1	2	1
Ср.арифм.величина	4,306									
Ініціатива в соціальних контактах	10-12	13-14	15-16	17	18-20	21-23	24	25-26	27-28	29-30
	0	0	2	1	2	10	4	13	4	2
Ср.арифм.величина	7,167									
Стандартизовані значення студентів ЕГ (стени / студенти)										
Ступінь вираженості	I (низька)			II (середня)				III (висока)		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Впевненість у собі	10-13	14-15	16-17	18-20	21-22	23-24	25-26	27-28	29	30
	0	8	16	13	1	0	0	0	0	0
Ср.арифм.величина	3,139									
Соціальна сміливість	10-13	14-15	16-18	19-20	21-22	23-24	25-26	27	28-29	30
	0	1	12	7	6	4	3	1	4	0
Ср.арифм.величина	4,806									
Ініціатива в соціальних контактах	10-12	13-14	15-16	17	18-20	21-23	24	25-26	27-28	29-30
	0	0	1	2	5	10	5	9	6	0
Ср.арифм.величина	6,917									

Середні значення за шкалою “соціальна сміливість” у динаміці студентів упевненості у собі змінилися від 4,3 до 4,8, а найбільша кількість їх після експерименту виявилася у II – середнього ступеня вираженості – 20 осіб. Показники за шкалою “ініціатива у соціальних контактах” характеризуються високими середніми значеннями – (7,1 – “до”

експерименту і 6,9 – “після”), що означає найбільше вираження даної властивості. Порівняльний аналіз вказує на наявність певної автономності цієї шкали від двох попередніх. При цьому в ЕГ відзначається зміна балансу в II і III ступенях вираженості названої властивості у бік зменшення, що відображає факти прискореного розвитку в майбутніх соціальних педагогів рефлексивних процесів, їх спрямованості на свій внутрішній світ, “інтимізації внутрішнього життя”, розгортання процесу індивідуалізації, характерний для цього вікового періоду.

Гістограми, подані нижче (рис. 3.3), дозволяють більш наочно, передусім у процентному співвідношенні зіставити оцінки впевненості (за шкалами) за ступенем їх вираженості, а відтак простежити зміни в динаміці показників на різних етапах формувального експерименту.

Зокрема, показники за шкалою “впевненість у собі” в КГ в I (низькому) ступені вираженості мають найвищі значення – 83,3%. Це підтверджує той емпіричний факт, що група невпевнених у собі студентів є досить великою. Після експерименту значення за цією шкалою даної якості зменшуються до 55,5%, що свідчить про істотне зменшення кількості невпевнених у собі студентів. При цьому показники за шкалою “соціальна сміливість” у динаміці кількісно спадають від 44,4% до 36,1%, що відображає збільшення вираження даної якості у студентів. Процентне співвідношення за шкалою “ініціатива у соціальних контактах” у цьому ступені вираженості дуже мале – всього 2,7%, і в динаміці не змінюється, що означає сталість формовияву даної якості у майбутніх педагогів.

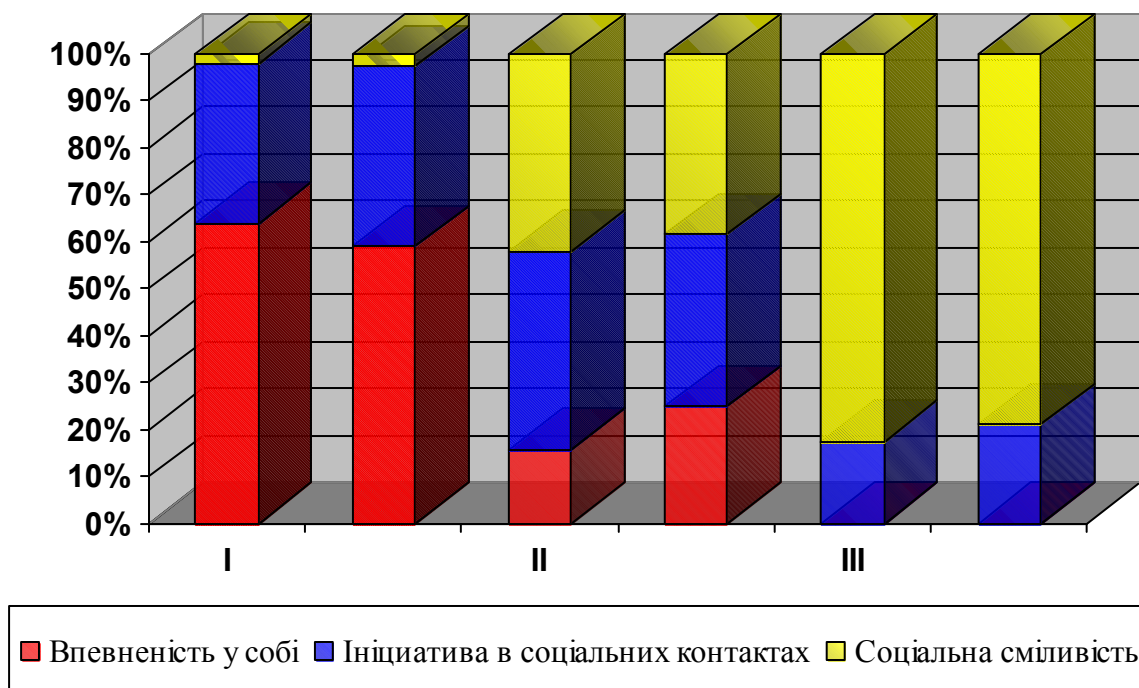


Рис 3.3. Динаміка розвитку впевненості у собі на контрольному етапі дослідження (за методикою В. Г. Ромека)

Розглядаючи показники II (середнього) ступеня вираженості властивостей за шкалами в динаміці, відзначимо їх значне зростання за шкалою “впевненість у собі” – від 16,6% до 36,1%. Збільшилися також кількісні показники за шкалами “соціальна сміливість” – від 44,4% до 52,7 та “ініціатива у соціальних контактах” – від 44,4% до 55,5. Аналіз отриманих даних у III (високому) ступені вираженості досліджуваних якостей вказує на те, що після експерименту зменшилися значення лише за шкалою «ініціатива у соціальних контактах» – від 52,7 % до 41,6%.

Отже висновуємо, що шкала “ініціатива у соціальних контактах” характеризується кількісними показниками, які істотно відрізняються від показників двох попередніх шкал, і зберігає від них деяку незалежність. Динаміка змін за шкалами в цілому характеризується тенденцією збільшення вираженості впевненості у собі та соціальної сміливості, що вказує на

прискорений розвиток даних якостей студентів під впливом формувального експерименту, що закономірно сприяє позитивному збагаченню їхньої Я-концепції.

З допомогою опитувальника соціально-психологічної адаптованості нами виявлялася динаміка внутрішнього перебігу спонтанно-духовного компонента Я-концепції. Після двоетапної обробки даних дослідження за цією методикою отримали результати, що подані в табл. 3.4

Таблиця 3.4

Показники розвитку позитивної Я-концепції за методикою соціально-психологічної адаптованості студентів на контрольному етапі експерименту

Назва шкали	Середні значення		Дисперсія		F-критерій Фішера
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	
Самоприйняття	71	68,5	195,0	110,8	2,8
Прийняття інших	68,2	66,2	198,2	132,2	1,62
Емоційний комфорт	52,9	53,5	75,0	33,6	0,48
Інтернальність	61,1	65,9	106,0	113,5	12,4
Прагнення до домінування	63,6	63,9	153,9	80,5	0,05

*Примітка: для ступенів свободи 9 граничні показники F-критерію 3,86 при рівні значущості 0,05%.

Після застосування методу порівняння усереднених кількісних даних (F-критерій Фішера) значимих відмінностей за показниками опитування СПА між студентами ЕГ і КГ нами не виявлено. Водночас якісний аналіз дозволяє виділити деяке підвищення показників за шкалами “самоприйняття”, “прийняття інших” і, натомість, їх явне підвищення за шкалою “інтернальність” (12,4).

Однак підвищення середніх показників за шкалами “самоприйняття” і “прийняття інших”, на наш погляд, може бути пов’язано в цілому із збільшенням усвідомленості життя у цих студентів, проявом розвитку

емоційно-оцінкової і спонтанно-духовної складових Я-концепції як центральної ланки їх самосвідомості.

Таким чином, за допомогою стандартизованих методик проаналізовано позитивність формовиявів Я-концепції: саморозуміння, самоповаги, упевненості у собі, самопроекування на контрольному етапі експерименту (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Зведені результати вивчення Я-концепції студентів експериментальної та контрольної груп на контрольному етапі експерименту (у %)

Формовияви Я-концепції	Позитивна Я-концепція студентів ЕГ		Критерій Φ	Позитивна Я-концепція студентів КГ		Критерій Φ
	етапКонстувальний	Контрольний етап		етапКонстувальний	Контрольний етап	
Когнітивний компонент (саморозуміння)	54,4	70,0	1,69	64,7	67,8	-0,5
Емоційно-оцінковий компонент (самоповага)	65,5	88,8	*3,3	78,1	69,8	1,61
Вчинково-креативний компонент (упевненість у собі)	62,2	81,2	*2,4	80,1	83,2	-0,71
Спонтанно-духовний компонент (самопроекування)	57,7	61,1	-0,4	64,7	64,8	-0,01

*Примітка: при рівні значущості 0,05%.

Для підтвердження результатів контрольного експерименту та визначення ефективності проведеної експериментальної програми, ми використали метод кутового перетворення Фішера та програму Excel. Розрахунок критерію Φ підтверджує достовірність позитивності та розвитку

Я-концепції майбутніх соціальних педагогів експериментальної групи та незначні зміни у студентів контрольної групи.

Після проведення експериментальної програми нами визначені насупні зміни смислової сфери особистості студентів: появу уявлень про феномен “Я-концепція”, про її зміст, фактори і механізми розвитку, трансформацію самоставлення у бік більшої усвідомленості Я, самоповаги, самокерівництва (70% студентів); зміну уявлень про конструктивність застосовуваних тактик і стратегій міжособистісної взаємодії (88,8%); усвідомлення особливостей функціонування своїх захисних механізмів (81,2%); зміну уявлень про власні можливості у збереженні і зміцненні свого психічного здоров’я (61,1%).

Крім того, для результатів обстоюваного експерименту та для дослідження самопроектування студентів, як показника позитивності Я-концепції, для нас важливі особистісні оцінки його учасників. Дослідження відгуків і самозвітів майбутніх соціальних педагогів є одним із способів аналізу результатів впливу тренінгових занять на структуру і зміст їхньої Я-концепції. Як справедливо зазначає Л. А. Петровська, “важливо взяти до уваги, що суб’єктивні відчуття, котрі фіксуються учасниками у відповідях, часто становлять той ефект, який є основною метою тренінгу. Якщо учасник, наприклад, повідомляє, що внаслідок відвіданих занять він перестав відчувати певний дискомфорт у спілкуванні, то така суб’єктивна оцінка, відповідно, не поступається за своєю значущістю якомусь об’єктивному показнику”.

Незважаючи на відмінності в індивідуально-психологічних характеристиках учасників, певні особливості їх особистісно-професійного самовизначення, більшість з них дали високу оцінку поданої вище програми як форми занять, її можливостей стосовно повноти їх озброєння навичками й уміннями, які сприяють розвитку позитивної Я-концепції, та допомагають

розв'язувати особистісно значущі психологічні проблеми. Для прикладу наведемо кілька характерних самозвітів.

Студент М.: “Я навіть не уявляв, що можливо «тренувати» впевненість у собі, вміння спілкуватися, здатність долати конфліктні ситуації у житті, використовуючи різні стратегії поведінки. Я краще пізнав людей, а головне, я краще пізнав себе ...”.

Студентка К.: “Мені особливо сподобалися вправи психічної саморегуляції. Я вважала, що запальність – непоправна риса мого характеру, успадкована від батька. У групі я зрозуміла, що нестриманість можна долати, спрямовуючи її у “позитивне русло”. Я краще стала розуміти людей: оцінювати не тільки те, що вони говорять, але і те, як це роблять, як учиняють”.

Студент А.: “На минулих заняттях я отримав цікавий досвід підвищення психологічної стійкості. Цей досвід потребує осмислення. Хоча зараз я можу сказати про те, що ті інтелектуальні труднощі, конфліктність, які я переживав, не мають для мене негативного забарвлення. Навпаки, вони спонукали мене не шукати їх причини на стороні, а як слід розібратися у собі, у своїх силах і здібностях. Дозволило мені це зробити, напевно, й те, як були організовані процедури тренінгів, а особливо – їх психологічне змістове наповнення”.

Студентка Т.: “Мені важко описати сьогодні конкретні результати. Особливо мене вразило те, наскільки неефективно у повсякденному житті ми витрачаємо як свої інтелектуальні, так і емоційні можливості. Тренінг допоміг мені повірити у себе, в те, що я успішно освою професійну діяльність. Наприклад, для мене не стало проблеми виступити перед аудиторією, адже страх публічних висловлювань зник сам собою”.

Зміна найважливіших внутрішніх смислів і цінностей у студентів соціально-педагогічного фаху підтверджується, скажімо, й, такими

висловами: “Над собою треба працювати”, “Людина може сама позбавитися від своїх негативних рис”, “Усе ж можна керувати своїми настроями”, “Треба любити себе”, “Все залежить від самого себе”, “Все можна змінити в кращу сторону” та ін. При цьому студенти звертають увагу на те, що самопізнання відбувається насамперед завдяки іншим людям, і це відкриття наповнює їх відчуттям вдячності до своїх одногрупників. Наведемо деякі їхні відгуки:

– “Найкориснішим для мене було: обговорення життєвих ситуацій; незвичайне неординарне спілкування; навчитися розслаблятися емоційно і психологічно; полюбити себе; розкриття себе і свій потенціал; спілкування, доброта, участь; духовне спілкування та ін.”.

– “Більше всього мені сподобалося: слухати про себе; спокій, атмосфера на занятті; природність атмосфери і невимушеність у стосунках; працювати над собою; самодіагностика; аутотренінг; практичні справи та ін.”.

– “В ході занять я зрозуміла: можна і потрібно працювати над своїми станами; раніше я вважала, що краще приховувати свої емоції, у цьому була моя помилка; виявляється, що все в моїх руках”.

Отримані дані дозволяють висновувати про те, що одним із шляхів розвитку позитивної Я-концепції майбутнього соціального педагога в умовах навчання у ВНЗ є проведення позааудиторних занять, програма яких охоплює засоби з розвитку саморозуміння, впевненості у собі та емоційної стійкості. Оцінюючи значущість результатів експериментальної роботи, варто підкреслити, що отримані дані мають прогностичне значення, виявляють можливості впливу соціально-психологічних програм на особистість сучасного студента. Реалізація цих можливостей пов'язана з конструюванням особистісно розвивального довкілля в освітньому процесі ВНЗ.

Висновки до розділу

1. Результати проведеного експериментального дослідження дозволяють зробити висновок про необхідність і можливість розвитку позитивної Я-концепції особистості майбутнього соціального педагога у системі його університетської професійної підготовки. Оскільки стихійного наростання виділених нами критеріїв позитивної Я-концепції не відбувається, то провідним чинником її розвитку стають спеціально організовані, у тому числі й тренінгові, заняття, центровані на розвитку саморозуміння, впевненості у собі, емоційної стійкості і позитивного самоствавлення в цілому.

2. Експериментальним шляхом доведено, що позитивний розвиток Я-концепції найбільш інтенсивно відбувається в інноваційній, спеціально організованій діяльності, що вимагає застосування у практиці вузівського навчання утворення відповідних форм діяльності, спілкування, соціальних чинників.

3. Використання психотерапевтичних методів у навчальному процесі становить високі вимоги до викладача, який здійснює той чи інший, проте завжди істотний, вплив на розвиток особистості студентів. Це пов'язано з тим, що у процесі психокорекційної роботи викладач стає своєрідною моделлю для студентів, сприяючи тим самим усунення тривоги і стимулюючи їх самореалізування.

4. У результаті експерименту відбулися істотні зрушення у розвитку саморозуміння як процесу побудови і корекції образу Я, психологічного механізму і прийому самопізнання і самовизначення. Це підтверджується даними аналізу змістовних характеристик “Я-реального” і “Я-ідеального” і наявністю тенденцій особистісного розвитку студентів. Відбулося значне зменшення неузгодженості між Я-реальним і Я-ідеальним за факторами

“підозрілість”, “підпорядкованість” і “залежність”, що відображає позитивні зміни їх смислової сфери, фіксує розгортання рефлексивних процесів і вказує на гармонізування їхнього особистісного розвитку.

5. Експериментально доведено, що відбулися зміни у структурі само ставлення студентства: воно стало більш диференційованим і позитивним. Це підтверджено достовірно значущим збільшенням показників за факторами “самокерівництво”, “самоприйняття” і “самоцінність”, що сукупно відображають особистісне зростання та гармонійність системи саморегуляції майбутніх соціальних педагогів.

6. Підтверджена позитивна динаміка розвитку впевненості у собі, в основу якої перебуває формування адекватних можливостей домагань і самооцінок, зміна самоорієнтувань і самовербалізацій у ході формувального експерименту. Статистично достовірно, що значимо зросли показники за факторами “впевненість у собі” і “соціальна сміливість”.

7. Водночас дані експерименту можуть розглядатися не лише як актуальний матеріал позитивної перебудови Я-концепції студентів, як свідчення збільшення їхніх особистісних і поведінкових ресурсів у процесі експериментальної практики, а й як умова їх подальшого самопізнання і самовдосконалення.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях:

1. Кіреєва У. В. Модель розвитку позитивної Я-концепції майбутніх соціальних педагогів / У. В. Кіреєва // Проблеми емпіричних досліджень у психології. – Випуск 5. – Київ, Гнозис, 2011. – С. 249–254.

ВИСНОВКИ

У роботі досліджена проблема розвитку позитивної Я-концепції майбутніх соціальних педагогів. У дослідженні уточнено поняття Я-

концепції як базового утворення в структурі особистості студента; створено модель позитивної Я-концепції майбутніх соціальних педагогів; встановлено особливості внутрішньої динаміки самосвідомості, структура і специфіка відносини особистості майбутніх соціальних педагогів до власного Я.

У результаті дослідження цієї проблеми отримано такі узагальнення.

1. Система професійної підготовки студента у ВНЗ має значний потенціал розвитку його позитивної Я-концепції, що являє собою складний, динамічний, суперечливий і досить тривалий процес, пов'язаний із проблемами як суб'єктивного, так й об'єктивного характеру, що виникають від першого до п'ятого курсу навчання. На особливості динаміки емоційно-ціннісного ставлення студентів до себе впливають своєрідність сучасної соціальної ситуації розвитку та вікові характеристики студентства як окремої вікової категорії.

2. Позитивна Я-концепція – це індивідуально-особистісна сторона усвідомлення і розуміння людиною свого Я, що є фактором саморозвитку, самовдосконалення, самоврядування, саморегуляції, самоактуалізації і визначає успішність її професійного становлення. Пропонована психологічна модель позитивної Я-концепції особистості майбутнього соціального педагога апробувалася під час формувального експерименту в єдності таких змістових блоків: а) самопізнання – Я-розуміння (когнітивний компонент Я-концепції); б) самоставлення – Я-ставлення (емоційно-оцінковий); в) саморегуляція – Я-вчинок (вчинково-креативний); самотворення – Я-духовне (спонтанно-духовний). У результаті теоретичних узагальнень та емпіричних розвідок визначені й уточнені базові психологічні особливості розвитку позитивної Я-концепції майбутніх соціальних педагогів, а саме – саморозуміння, впевненість у собі, емоційна рівновага, самопроекування.

3. Емпірично аргументована наявність таких психологічних особливостей Я-концепції майбутніх соціальних педагогів: по-перше,

інваріантні схеми саморозуміння характеризують своєрідність когнітивного компонента Я-концепції у його центральній ланці – Я-образі та його ситуаційних формовиявленнях; по-друге, суб'єктно-особистісні траєкторії розвитку емоційної стійкості виявляють несхожість та унікальність емоційно-оцінкового компонента Я-концепції у його системно-функціональному наповненні – Я-ставленні та його багаточисленних формоорганізованостях; по-третє, індивідуалізовані моделі розвитку впевненості у собі повно відображають специфічність учинково-креативного компонента Я-концепції у його інтегральному психоутворенні – Я-вчинку та його різноманітних формовиявленнях; по-четверте, самісно-індивідуальні проекти і програми розвитку самотворення охоплюють своєрідність та непересічність спонтанно-духовного компонента Я-концепції у його згармонізованій психодуховній цілісності – Я-духовному та його певному наборі самопроектних спонтанних образів.

4. У процесі дослідження був проаналізований широкий діапазон методичних засобів, прийомів і форм розвитку позитивної Я-концепції в контексті сучасних психологічних шкіл і психотерапевтичних технік. На основі зроблених висновків був розроблений та уведений у практику ВНЗ спеціальний психоформульвальний експеримент, спрямований на розвиток позитивної Я-концепції майбутніх соціальних педагогів, що підтвердив ефективність використовуваних нами психологічних засобів. Зокрема, були використані тренінгові методики, методики саморегуляції, методи самонавіяння (бесіди-розповіді) та індивідуальні завдання. Експериментально встановлено, що використання даних психологічних засобів сприяє розвитку саморозуміння, впевненості у собі, емоційної стійкості, самотворчості; формуванню позитивного самоствавлення в цілому.

5. У результаті формульвального експерименту відбулися істотні зрушення у розвитку саморозуміння студентів. Так, зменшення

неузгодженостей між їхнім Я-реальним і Я-ідеальним відображає зміни значеннево-сміслової сфери, вказує на прискорення розвитку рефлексивних процесів і загальну гармонізацію особистісного становлення. Відбулися також позитивні зміни у структурі їхнього самоствавлення, котре стало більш диференційованим й позитивним, що варто розцінювати, як прояв особистісного зростання, гармонізації системи їх персональної саморегуляції. Підтверджена позитивна динаміка розвитку впевненості у собі та емоційної стійкості у майбутніх педагогів.

6. Результати дослідження показали, що розвиток Я-концепції й особистісне зростання студентів – це два взаємозалежних процеси, що підтвердили спеціально організовані умови навчання, котрі сприяли руйнуванню стереотипних моделей мислення й навичок поведінки, і водночас спричинили прийняття ними Я-образу, осмислення й переосмислення ситуацій, власних потреб і наслідків учинкових дій. Цілеспрямований розвиток саморозуміння, впевненості у собі, емоційної рівноваги, самопроектування благодатно вплинув на характер самоствавлення, що є показником зростання позитивності Я-концепції студентства соціогуманітарного профілю професійної підготовки.

Отже, проблема розвитку позитивної Я-концепції майбутніх соціальних педагогів може бути успішно розв'язана тільки у часопросторі спеціально організованої освітньої діяльності і з допомогою інноваційних оргтехнологій і методів навчання. Тим більше, що студентський вік є сензитивним для розвитку позитивної Я-концепції, а також для корекції емоційної й рефлексивної сфер, для зростання психологічної компетентності студентів у форматі посилення особистісних ресурсів, зміцнення їхнього психічного здоров'я й тенденцій самовдосконалення. Запропонована експериментальна програма розвитку і корекції Я-концепції успішно вирішує завдання позитивного саморозуміння, впевненості у собі, емоційної

рівноваги, самотворення й самоствалення шляхом зовнішньої активізації і внутрішньої актуалізації когнітивних, емоційно-оцінкових, поведінкових та психодуховних психологічних засобів.

Однак проведенe дослідження дає підстави окреслити й деякі подальші перспективи розвідок у рамках піднятої проблематики. Так, предметом спеціального вивчення можуть стати використання можливостей розвитку позитивної Я-концепції на різних етапах навчання соціальних педагогів, вивчення соціально-психологічних механізмів становлення Я-концепції студентів. Все це дозволить у перспективі підійти до розробки єдиної системи міжпредметних зв'язків у розвитку позитивної Я-концепції особистості студента й до більш повного використанню даних у теорії й практиці педагогічної психології.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аболин Л. М. Эмоциональная устойчивость в напряженной деятельности, ее психологические механизмы и пути повышения : автореф. дисс. докт.

- психол. наук / Л. М. Аболин. – М., 1989. – 43 с.
2. Абрамова Г. С. Практическая психология / Г. С. Абрамова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1998. – 368 с.
 3. Абульханова–Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова–Славская – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
 4. Абульханова–Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова–Славская. – М. : Наука, 1996. – 336 с.
 5. Авдеев В. В. Психотехнология решения проблемных ситуаций / В. В. Авдеев. – Казань, 2005. – 262 с.
 6. Аверин В. А. Психология личности / В. А. Аверин : Учебное пособие. – СПб., 1999. – 89 с.
 7. Агапов В. С. Становление Я-концепции в управленческой деятельности руководителей : автореф. дисс. канд. психол. наук / В. С. Агапов. – М., 1999. – 21 с.
 8. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М. : Фонд «За экономич. грамотность», 1995. – 296 с.
 9. Алексеев В. А. Самосознание и мотивация деятельности на рубеже подросткового и старшего школьного возраста / В. А. Алексеев // Проблемы мотивации общественно полезной деятельности школьников. – М., 1984. – С. 103–107.
 10. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
 11. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с. – (Серия “Мастера психологии”).
 12. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси. – М. : Педагогика, 2002. – 336 с.
 13. Анцыферова Л. И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования /

- Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1980. – № 2. – С. 52–60.
14. Аронсон Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме / Э. Аронсон, Т. Уилсон, Р. Эйкерт. – СПб. : ПРАЙМ–ЕВРОЗНАК, 2002. – 560 с.
 15. Асмолов А. Г. Психология личности : принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2001. – 416 с.
 16. Ассаджиоли Р. Психосинтез : теория и практика. От душевного кризиса к высшему «Я» / Р. Ассаджиоли. – М. : РЕФЛ–Бук, 1994. – 314 с.
 17. Белинская Е. П. Временные аспекты Я-концепции и идентичность / Е. П. Белинская. // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 24–46.
 18. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений : люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Эрик Берн. – СПб. : Лениздат, 1992. – 400 с.
 19. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Роберт Бернс; пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 421 с.
 20. Битянова Н. Р. Психология личностного роста / Н. Р. Битянова. – М. : Межд. пед. академия, 1995. – 64 с.
 21. Бобров Е. О. О самосознании / Е. О. Бобров – Казань, 1898. – 192 с.
 22. Большаков В. Ю. Психотренинг. Социодинамика, игры, упражнения / В. Ю. Большаков. – СПб. : АО «Светоч», 1994. – 315 с.
 23. Боришевський М. Самосвідомість як фактор психічного розвитку особистості / Мирослав Боришевський // Психологія і суспільство. – 2009. – №4. – С. 128–135.
 24. Бороздина Л. В. Исследование уровня притязаний / Л. В. Бороздина : Учебное пособие. – М., 1993. – 140 с.
 25. Бороздина Л. В., Залученова Е. А. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний / Л. В. Бороздина, Е. А. Залученова // Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С. 104–112.

26. Бороздина Л. В. Что такое самооценка? / Л. В. Бороздина // Психологический журнал. – 1992. – № 4. – С. 99–100.
27. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке / А. В. Брушлинский // Психол. журнал. – 1991. – № 6. – С. 3–11.
28. Боуэн М. Духовность и личностно - центрированный подход / М. Боуэн // Вопросы психологии. – 1992. – № 3. – С. 24–32.
29. Бурлачук Л. Ф. Словарь – справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер Ком., 1999. – 528 с.
30. Вачков И. В. Сказкотерапия: Развитие самосознания посредством психологической сказки / И. В. Вачков – 2-е изд., перераб. и доп.– М. : Ось–89, 2003. – 144 с.
31. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
32. Выготский Л. С. Педология подростка: проблемы возраста / Л. С. Выготский // Собр. соч. В 6 т. Т. 4. – М. : Педагогика, 1984. – 504 с.
33. Выготский Л. С. Психология / Лев Семенович Выготский. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 1008 с. – (Серия “Мир психологии”).
34. Гаджиева Н. М. Основы самосовершенствования. Тренинг самосознания / Н. М. Гаджиева, Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. – Екатеринбург, 1998. – с. 144.
35. Гаркавий В. К. Математична статистика : Навч. посібник. / В. К. Гаркавий, В. В. Ярова – К. : Професіонал, 2004. – 384 с.
36. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук / Георг Вильгельм Фридрих Гегель. – Т.3. Философия духа / Отв. ред. Е. П. Ситковский; ред. коллегия: Б. М. Кедров и др. – М. : Мысль, 1977. – 471 с. – (АН СССР. Ин-т философии. Филос. наследие).
37. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3.

- С. 43–52.
38. Глинский Б. А.. Моделирование как метод научного исследования /гносеологический анализ / Б. А. Глинский, В. С. Грязнов, Б. С. Дынин, Е. П. Никитин. – М. : МГУ, 1985. – 34 с.
 39. Годфруа Ж. Что такое психология? В 2 т. – М.: Мир, 1992. – Т. 2. – 376 с.
 40. Гуменюк О. Особливості ситуативного та вікового розвитку Я-концепції / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2005. – №1. – С. 46–62.
 41. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції: Навчальний посібник. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 310 с.
 42. Гуменюк О. Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: [монографія] / О. Є. Гуменюк. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 340 с.
 43. Данилова В. Л. Как стать собой. Психотехника индивидуальности / В. Л. Данилова. – М., 1994. – с. 60.
 44. Джемс У. Психология / Уильям Джемс: [пер. с англ.; под ред. Л. А. Петровской]. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
 45. Дзугкоева М. Г. Психологические новообразования студенческого возраста : автореф. дисс. канд. психол. наук / М. Г. Дзугкоева. – М., 1999. – 19 с.
 46. Душков Б. А. Психология типов личности / Б. А. Душков. – Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – 285 с.
 47. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Университетское, 1993. – 368 с.
 48. Еромасова А. А. Личностное развитие студентов на занятиях психологией : автореф. канд. психол. наук / А. А. Еромасова. – Н–Сахал., 1997. – 20 с.
 49. Жданов О. Л. Практическая психология и аутопсихотерапия /

- О. Л. Жданов. – М., 1999. – 245 с.
50. Зейгарник Б. В. Очерки по психологии аномального развития личности / Б. В. Зейгарник, Б. С. Братусь. – М., 1980. – 139 с.
51. Зинкевич–Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич–Евстигнеева. – СПб., 2000. – 392 с.
52. Зинченко В. П. Миры сознания и структура сознания / Владимир Зинченко // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 24–36.
53. Знаков В. В. Понимание как проблема психологии человеческого бытия / В. В. Знаков // Психологический журнал. – 2000. – №2. – С. 7–16.
54. Иващенко А. В. Проблемы Я-концепции личности в отечественной психологии / А. В. Иващенко, В. С. Агапов, И. В. Барышникова // Мир психологии. – 2002. – № 2. – С. 17–29.
55. Кайгородов Б. В. Самопонимание : миф или реальность / Б. В. Кайгородов. – М., 2000. – 184 с.
56. Кайгородов Б. В. Структурно - динамические характеристики самопонимания в характеристике и развитии Я-концепции в юношеском возрасте / Б. В. Кайгородов // Мир психологии. – 2002. – №2. – С. 117–126.
57. Как построить свое «Я» / Под ред. Зинченко В.П. - М.: Педагогика, 1991. – 136 с.
58. Калошин Ф. В. Як сформулювати позитивне мислення / Ф. В. Калошин // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – №2. – С. 29–33.
59. Кант І. Критика чистого розуму / Еммануїл Кант; пер. з нім. та прим. І. Бурковського. – К.: Ювентус, 2000. – 504 с.
60. Капська А. Й., Безпалько О. В., Вайнола Р. Г. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання). – К. : УДЦССМ, 2002. – 164 с.
61. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості / З. С. Карпенко –

- Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
62. Карпенко З. С. Аксіопсихологія особистості / З. С. Карпенко – К.: ТОВ “Міжн. фін. агенція”, 1998. – 216 с.
63. Каппони В. Сам себе психолог / В. Каппони, Т. Новак. – СПб. : Питер, Кн. 7, 1994. – 217 с.
64. Квинн В. Прикладная психология / В. Квинн. – СПб. : Питер, – (Серия «Учебник нового века»), 2000. – 560 с.
65. Кіреєва У.В. Я-концепція як центральна ланка самосвідомості / У. В. Кіреєва. // Віта культурний млин. Методологічний альманах. – 2008. – Модуль 7. – С. 22–26
66. Кіреєва У.В. Методологічне обґрунтування Я-концепції особистості в системі психологічного проектування / У. В. Кіреєва. // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Професіоналізм педагога», 2008. – Частина 3. – С.76–79.
67. Кіреєва У.В. Методологічне обґрунтування Я-концепції особистості студентів / У. В. Кіреєва. // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України». – Ялта, 2009. – Частина 3. – С.15–17.
68. Кіреєва У.В. Теоретичні підходи до психологічного вивчення Я-концепцію особистості студентів / У. В. Кіреєва. // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Ялта, Випуск 22, 2009. – Частина 1. – С.86–93
69. Кіреєва У.В. Поняття про Я-концепцію особистості у науково-психологічному пізнанні / У. В. Кіреєва. // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Ялта, Випуск 20, 2008. – Частина 2. – С.106–113
70. Кіреєва У.В. Теоретичні підходи вивчення Я-концепції особистості в освітньому процесі / У. В. Кіреєва. // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск 24, 2008. – С. 84–88.

71. Кіреєва У. В. Модель педагогічної підтримки Я-концепції старшокласників / У. В. Кіреєва. // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Випуск 21, Частина 3. – 2009. – С.133–137.
72. Кіреєва У. В. Теоретичний аналіз тимчасових аспектів Я-концепції особистості / У. В. Кіреєва. // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону». – Випуск 5, частина 1. – 2009. – С. 221 – 224.
73. Кіреєва У. В. Аналіз розвитку когнітивної та емоційно-оцінкової складових Я-концепції майбутніх соціальних педагогів в контексті болонського процесу / У. В. Кіреєва. // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка. – Додаток 4, том 3 (15) «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» - 2009. – С.35–44.
74. Кіреєва У. В. Психологічний аналіз Я-концепції у контексті самосвідомості / У. В. Кіреєва // Психологія і суспільство. – 2010. – № 1. – С.120–130.
75. Кіреєва У. В. Модель розвитку позитивної Я-концепції майбутніх соціальних педагогів / У. В. Кіреєва // Проблеми емпіричних досліджень у психології. – Випуск 5. – Київ, Гнозис, 2011. – С. 249–254.
76. Кле М. Психология подростка. Психосексуальное развитие. / М. Кле. – М. : Педагогика 1991. – 173 с.
77. Коджаспирова Г. М. Культура профессионального самообразования педагога : Учебное пособие / Г. М. Коджаспирова // Под ред. Ю. М. Забродина. – М., 1994. – С. 293–294.
78. Козлов Н. И. Формула личности / Н. И. Козлов. – СПб. : Питер, (Серия «Мастера психологии»), 1999. – 368 с.
79. Колесников В. Н. Лекции по психологии индивидуальности /

- В. Н. Колесников. – М. : Институт психологии, 1996. – 224 с.
80. Колесникова Т. И. Психологический мир личности и его безопасность / Т. И. Колесников. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, – (Психология безопасности и успеха), 2001. – 176 с.
81. Коломиец В. П. Становление индивидуальности. Социологический аспект / В. П. Коломиец. – М., 1993. – 55 с.
82. Кон И. С. В поисках себя : Личность и ее самосознание / Игорь Семенович Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
83. Кон И. С. Вкус черешни. / И. С. Кон. – М., 1992. -
84. Кон И. С. Какими они себя видят? / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1975.
85. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 366 с.
86. Кон И. С. Психология ранней юности : Кн. для учителя. / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
87. Кондаков В. М. Логический словарь-справочник / В.М. Кондаков. – М. : Наука, 1976. – 720 с.
88. Кочнева Л.В. Проблема самосознания и психологические условия его развития в учебной деятельности студентов вузов // Инновации в образовании. – 2006. – №5. – С. 84–96.
89. Куперсмит С. Предпосылки самооценки / С. Куперсмит. – М., 1959. – 117 с.
90. Кучеренко С. Методологічні підходи до вивчення самосвідомості особистості підлітків та юнаків / Світлана Кучеренко // Психологія і суспільство. – 2009. – №1. – С. 134–151.
91. Леви В. Л. Приручение страха / В. Л. Леви. – М. : Метафора, 2002. – 192 с.
92. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
93. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности / Д. А. Леонтьев. – М.,

1993. – 43 с.
94. Леонтьев Д. А. Факторная структура теста смысложизненных ориентации / Д. А. Леонтьев, М. О. Калашников, О. Э. Калашникова // Психологический журнал. – 1993. – № 1. – С. 150–155.
95. Лилиенталь И. Б. Психологическая поддержка студентов в период адаптации к образовательному процессу вуза : автореф. канд. псих. наук / И. Б. Лилиенталь. – Ставрополь, 2000. – 19 с.
96. Лисовский В. Т. Личность студента / В. Т. Лисовский, А. И Дмитриев. – Л., 1974. – 184 с.
97. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 448 с.
98. Ломов Б. Ф. Об исследовании законов психики / Борис Федорович Ломов // Психологический журнал. – 1980. – Т.1, №1. – С. 157–189.
99. Лоуренс А. Первин. Психология личности (теория и исследования) / Лоуренс А. Первин, Оливер П. Джон. – М., 2001. – 607 с.
100. Магун В. С. Оценки и самооценки в структуре индивидуальности / В кн. : Психодиагностические методы (в комплексном лонгитюдном исследовании студентов) / В. С. Магун. – Л., 1976. – С. 195–208.
101. Майерс Д. Социальная психология : Пер. с англ. / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 1996. – 684 с.
102. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М., 1993. – 192 с.
103. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб. : Евразия 1997. – 430 с.
104. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. – М. : Рефл-бук, 1997. – 304 с.
105. Мацумото Д. Психология и культура / Д. Мацумото. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 416 с.

106. Мерлин В. С. Психология индивидуальности / В. С. Мерлин / Под ред. Е. А. Климова. – М. : Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 448 с.
107. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально–экономических условиях / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–38.
108. Михайлов Ф. Г. Сознание и самосознание / Ф. Г. Михайлив. – М., 1991.
109. Михайлов Ф. Т. Общественное сознание и самосознание индивида / Ф. Г. Михайлив. – М., 1990. – 198 с.
110. Мольц М. Я – это Я, или Как стать счастливым: пер. с англ.; [общ. ред. и предисловие В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунова] / Максвелл Мольц. – СПб.: Лениздат, 1992. – 192 с.
111. Мудрик А. В. В поисках своего «Я» / А. В. Мудрик // Семья и школа. – 1998. – № 10. – С. 102–111.
112. Мудрик А. В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик // Под. ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2000. – 200 с..
113. Мухина В. С. Детская психология / В. С. Мухина. – М. : ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во «ЭКСМО - Пресс», (Серия «Мир психологии»), 1999. – 352 с.
114. Налчаджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности (формирование, механизмы и стратегии) / А. А. Налчаджян – Ереван, 1988. – 364 с.
115. Новохатько А. Г. К проблеме соотношения образа «Я» и самосознания / А. Г. Новохатько // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 129–137.
116. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М. : ТЦ «Сфера», 2002. – 480 с.
117. Олпорт Г. В. Личность в психологи / Гордон В. Олпорт; пер. с англ. Авидон И.Ю. – СПб.: КСП, 1998. – 345 с.

118. Ольшанский В. Б. Практическая психология для учителя / В. Б. Ольшанский. – М., 1994. – 166 с.
119. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности : Кн. для учителя / Ю. М. Орлов. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
120. Осницкий А. К. Определение характеристик социальной адаптации / А. К. Осницкий // Журнал практического психолога. – 1998. – № 1. – С. 54–64.
121. Осницкий А. К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 52–59.
122. Основы психології: Підручник / За заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – 2-е вид., стереотип. – К.: Либідь, 1996. – 632 с.
123. Панкратов В. Н. Искусство управлять собой: Практическое руководство / В. Н. Панкратов. – М. : Институт Психотерапии, 2001. – 256 с.
124. Панкратов В. Н. Саморегуляция психического здоровья: Практическое руководство / В. Н. Панкратов. – М. : Институт Психотерапии, - (Серия: Психология успеха и эффективного управления), 2001. – 352 с.
125. Пантелеев Р. С. Методика исследования самооотношения / Р. С. Пантелеев. – М. : Смысл, 1993. – 30 с.
126. Пантелеев Р. С. Самоотношение как эмоционально-оценочная система: Спецкурс. / Р. С. Пантелеев. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 108 с.
127. Пантелеев Р. С. Строение самооотношения как эмоционально-оценочной системы : автореф. канд. психол. наук. / Р. С. Пантелеев. – М., 1988. – 18 с.
128. Перлз Ф. Опыты психологии самопознания / Ф. Перлз. – М., 1993. – 240 с.
129. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. История психологии : Учеб. пособие для высш. школы / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : РГГУ, 1994. – 412 с.

- 130.Петровский В. А. Личность в психологии : парадигма субъектности / А. В. Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
- 131.Петровский В. А. Психология неадаптивной активности / А. В. Петровский. – М. : ТОО Горбунок, 1992. – 224 с.
- 132.Петровская Л. А. Теоретические и методологические проблемы социальной психологии / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1977. – 243 с.
- 133.Попов Л. М. Психология самодеятельного творчества студентов / Л. М. Попов. – М. : изд-во Казанского университета, 1990. – 94 с.
- 134.Практическая психология для преподавателей / Под ред. М. К. Тутушкиной. – М. : информ. издат. дом «Филинь», 1997. – 328 с.
- 135.Прихожан А. М. Психологический справочник, или как обрести уверенность в себе : Кн. для учащихся / А. М. Прихожан. – М. : Просвещение, 1994. – 191 с.
- 136.Проблемы сознания. – М.: Наука, 1966. – 346 с.
- 137.Протасова Н. И. Развитие самопонимания юношей и девушек в процессе профессиональной подготовки будущих учителей : автореф. канд. психол. наук / Н. И. Протасова. – Астрахань, 1999. – 22 с.
- 138.Прутченков А. С. Тренинг личностного роста / А. С. Прутченков. – М., 1993. – 47 с.
- 139.Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н. Ю. Хрящевой. – СПб. : Речь, Институт Тренинга, 2001. – 256 с.
- 140.Психологическая энциклопедия. – 2-е изд. / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб. : Питер, 2003. – 1096 с.
- 141.Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Педагогика-Пресс, 1997. – 440 с.
- 142.Психология личности в трудах зарубежных психологов : Хрестоматия / Сост. А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 320 с.

143. Психология личности в трудах отечественных психологов: Хрестоматия / Сост. Л. В. Куликов. – СПб. : Питер, 2000. – 480 с.
144. Психология социальной работы / О. П. Александрова, О. Н. Боголюбова, Н. Л. Васильева и др. // Под общей ред. М. А. Гулиной. – СПб. : Питер, 2002. – 352 с.
145. Психология с человеческим лицом / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М. : Смысл, 1997. – 333 с.
146. Психология самосознания: хрестоматия / [ред.-сост. Д. Я. Райгородский]. – Самара: Изд. Дом «Бахарь–М», 2000. – 672 с.
147. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – [2-е изд., исправл. и доп.]. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
148. Психология. Учебник / Под ред. А. А. Крылова. – М., 1998. – С. 243–246.
149. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : ЗАО Издательство «Питер»; (Серия «Мастера психологии»), – 1999. – 416 с.
150. Рейковский Я. Просоциальная деятельность и понятие собственного «Я» / Я. Рейковский // Вестник МГУ. Сер. Психология. – 1991. – № 1. – С. 14–22.
151. Рейнуотер Дж. Это в ваших силах : Как стать собственным психотерапевтом / Дж. Рейнуотер. – М., 1992. – 240 с.
152. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. – М., 1994. – 320 с.
153. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Роджерс; пер. с англ. [общ. ред. и предисл. Исениной Е.И.]. – М.: Изд. группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
154. Роджерс К. Несколько важных открытий / К. Роджерс // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1990. – № 2. – С. 58–65.

155. Романова Е. С. Психологический тренинг в области предпринимательства / Е. С. Романова. – М., 1994. – 63 с.
156. Романова И. А. Основные направления исследований самопонимания в зарубежной психологии / И. А. Романова // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. № 1. – С. 102–111.
157. Ромек В. Т. Практическая психодиагностика и психологическое консультирование / В. Т. Ромек. – Ростов–на–Дону, 1998. – С. 87–108.
158. Ромек В. Г. Проблема диагностики уверенности в зарубежной психологии (методом стандартизированного наблюдения) / В. Т. Ромек. // Психологический вестник Ростовского государственного университета, Вып. 2. Часть 1. Изд - во РГУ. 1997. – С. 419–434.
159. Ромек В. Г. Уверенность в себе как социально – психологическая характеристика личности : автореф. дисс. канд. психол. наук. / В. Т. Ромек. – Ростов–на–Дону гос. унив-т, 1997. – 23 с.
160. Роменец В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття: Навч. посібник. / В. А. Роменець, І. П. Маноха. – К.:Либідь, 1998. – 992 с.
161. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
162. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.
163. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 415 с.
164. Рудестам К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 384 с.
165. Руднев В. П. Характер и расстройства личности. Патография и метапсихология. / В. П. Руднев. – М. : Независимая фирма “Класс”, 2002. – 272 с.
166. Самоукина Н. В. Антистрессовая программа для банковских работников /

- Н. В. Самоукина // Прикладная психология. – 1997. – № 3. – С. 42–62.
167. Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ – М., 2003 – 656 с.
168. Сандомирский М. Е. Защита от стресса. Физиологически ориентированный подход к решению психологических проблем (Метод РЕТРИ) / М. Е. Сандомирский. – М: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 336 с.
169. Селиванова Р. Г. Психология личности: гуманитарный подход: Курс лекций / Р. Г. Селиванова. – Саратов: ПАГС, 2000. – 132с.
170. Семантический дифференциал // Словарь–справочник по психологической диагностике / Под ред. Крымского С. Б. – Киев: Наук. Думка, 1989. – 221 с.
171. Семенова Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога. Учебное пособие / Е. М. Семенова. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 224 с.
172. Семиченко В. А. Психология личности: Модульный курс / В. А. Семиченко. – К. : Магистр-S, 2001. – 427 с.
173. Семиченко В. А. Психология общения. - К.: Магистр-S, 1998. - 152 с.
174. Сеченов И. М. Избранные философские и психологические труды / Иван Михайлович Сеченов. – М., 1947. – 452 с.
175. Скрипкина Т. П. Психология доверия / Т. П. Скрипкина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 129 с.
176. Слободчиков В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : автореф. дисс докт. психол. наук / В. И. Слободчиков – М., 1994. – 47 с.
177. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: уч. пособие [для вузов] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
178. Слободчиков В. И. Генезис рефлексивного сознания младшем школьном

- возрасте / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 25–36.
179. Словарь психологических терминов / Под общ. ред. А. В. Петровского, А. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 222 с.
180. Смит М. Тренинг уверенности в себе : Пер. с англ. / М. Смит. – СПб. : Речь, 2002. – 244 с.
181. Собчик Л. Н. Методы психологической диагностики. Вып. 3. (Методич.руководство). / Л. Н. Собчик. – М., 1990. – 46 с.
182. Сосновский Б. А. Лабораторный практикум по общей психологии / Под ред. В. М. Гамезо. – М. : Просвещение, 1979. – 155 с.
183. Социальная психология / Ш. Тейлор, Л. Пипло, Д. Сирс. – 10-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 767 с.
184. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. – М., 1972. – 389 с.
185. Столин В. В. Исследование эмоционального отношения к себе с помощью методики управляемой проекции / В. В. Столин. // Психологический журнал. – 1981. – №3. – С. 104–117.
186. Столин В. В. Самосознание личности: [монография] / Владимир Владимирович Столин. – М.: МГУ, 1983. – 186 с.
187. Терлецька Л. Г. Психічне здоров'я особистості. Технологія самоаналізу: [Монографія] / Лариса Гарріївна Терлецька. – К.: ВПЦ “Київський університет”, 2003. – 150 с.
188. Татенко В. О. Психология в субъектном измерении / В. О. Татенко – К. : Просвита, 1996. – 404 с.
189. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межа і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
190. Ткачук С. Психологічний аналіз самотворення позитивної Я-концепції / Світлана Ткачук // Психологія і суспільство. – 2003. – №3. – С. 107–113.

191. Трусов В. П. Социально - психологические исследования когнитивных процессов / В. П. Трусов. – Л. : ЛГУ, 1980. – 144 с.
192. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Педагогика, 1987. – 184 с.
193. Франкл В. Поиск смысла жизни и логотерапия / В. Франкл // Психология личности: тексты. – М., 1982. – 166 с.
194. Франкл В. Человек в поисках смысла жизни / В. Франкл. – М., 1990. - 336 с.
195. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы / А. Фрейд. – М. : Педагогика, 1993. – 144 с.
196. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М. : Просвещение, 1990. – 432 с.
197. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции / Зигмунд Фрейд. – М.: Наука, 1989. – 456 с.
198. Фрейд З. “Я” и “Оно”/ Зигмунд Фрейд // “Я” и “Оно”: в 2-х кн. – Тбилиси: Мерани, 1991. – Кн. 1. – С. 351–392.
199. Фридман Л. М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулаги на. – М. : Просвещение, 1991. – С. 152–153.
200. Фромм Э. Душа человека / Э. Фромм. – М. : ООО Изд-во АТС ЛТД, 1998. – 664 с.
201. Фромм Э. Психоанализ и этика / Э. Фромм. – М. : Республика, 1993. – 415 с.
202. Фурман А. В. Психодіагностика особистісної адаптованості / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 197 с.
203. Фурман А. В. Психологія Я-концепції: [навч. посіб.] / А. В. Фурман, О. Є. Гуменюк. – Львів: Новий світ-2000, 2006. – 360 с.
204. Холл К., Линдсей Г. Теории личности / К. Холл, Г. Линдсей. – М. :

«КСП +», 1997.

205. Хорни К. Невроз и развитие личности / К. Хорни. – М. : Наука, 1989. – 220 с.
206. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, (Серия «Мастера психологии»), 2003. – 608 с.
207. Цветкова Р. И. Мотивация и коррекция поведения детей и подростков / Р. И. Цветкова. – ХГПУ, 1999. – 88 с.
208. Цзен Н. В, Пахомов Ю. В. Психотренинг : игры и упражнения / Н. В. Цзен, Ю. В. Пахомов. – М., 1985. – 160 с.
209. Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. – М. : Интерпракс, 1995. – 288 с.
210. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М.: МГУ, 1977. – 246 с.
211. Чеснокова И. И. Психологическое исследование самосознания // И. И. Чеснокова // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 162–164.
212. Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании : Учеб. пособие / Н. И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 544 с.
213. Шиянов Е. Н. Гуманизация образования и профессиональной подготовки учителя : Учеб. пособие / Е. Н. Шияном. – М. : Ставрополь, 1991. – 180 с.
214. Шпрангер Э. Два вида психологии // Хрестоматия по истории психологии / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М. : МГУ, 1980. – С. 286–300.
215. Эллис А., Макларен К. Рационально-эмоциональная поведенческая терапия / А. Эллис, К. Макларен. – СПб., Феникс, 2008. – 160 с.
216. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Толстых А. В. – М. : Прогресс, 1996. – 334 с.
217. Эриксон Э. Мой голос остается с вами / Э. Эриксон. – СПб., 1995. – 256 с.

218. Юнг К. Г. Аналитическая психология / К. Г. Юнг. – СПб., 1994. – 132 с.
219. Ядов В. А. Диспозиционная концепция личности / В. А. Ядов // Социальная психология в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – С. 76–93.
220. Якобсон С. Г. Формирование Я–потенциального положительного как метод регуляции поведения дошкольников / С. Г. Якобсон, Т. И. Фещенко // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 3–11.
221. Янчук В. А. Введение в современную социальную психологию : учеб. пособие для вузов / В. А. Янчук – Мн.: АСАР, 2005. – 768 с.
222. Markus H.R., Kitayama S. Cultural variation in self-concept. In G.R.Goethals, J.Strauss (Eds.) Multidisciplinary perspectives on the self. – New York:Springer–Verlag, 1991.
223. Markus H., Nurius P. Possible Selves: The Interface between Motivation and the Self-Concept. In Yardley K., Honess T. (Eds). Self and Identity: Psychological Perspectives. Wiley. – 1987.
224. Cantor N., Kihlstrom J.F. Personality and social intelligence. Englewood Cliffs, NJ: Prentice – Hall. – 1987.
225. Markus H.R., Kitayama S. Cultural variation in self-concept. In G. R. Goethals, J. Strauss (Eds.) Multidisciplinary perspectives on the self. – New York: Springer–Verlag, 1991.
226. Markus H., Nurius P. Possible Selves: The Interface between Motivation and the Self-Concept. In Yardley K., Honess T. (Eds). Self and Identity: Psychological Perspectives. Wiley. – 1987.
227. Markus H. Self-schemata and processing information about the self. Journal of Personality and Social Psychology. – 1977. – P. 63–78.