

ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

На правах рукопису

ЩЕРБАК ТЕТЯНА ІВАНІВНА

УДК 159.923.2:159.925

**РОЗВИТОК ОБРАЗУ Я У ПЕРІОД РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ІНТЕЛЕКТУ
ОСОБИСТОСТІ**

19.00.01 – загальна психологія, історія психології

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня

кандидата психологічних наук

Науковий керівник:

Клименко Віктор Васильович

доктор психологічних наук, професор

Херсон – 2013

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ I	
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ОБРАЗУ Я В ІСТОРІЇ ТА НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЇ	10
1.1. Образ Я як предмет психологічного аналізу в теорії і практиці зарубіжної та вітчизняної психології	10
1.2. Особливості інтелектуального розвитку особистості у період репрезентації інтелекту	24
1.3. Особливості розвитку образу Я у період репрезентації інтелекту особистості	37
Висновки до першого розділу	47
РОЗДІЛ II	
ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ОБРАЗУ Я У ПЕРІОД РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ	51
2.1. Моделювання та системний підхід як засіб вивчення особливостей образу Я у період репрезентації інтелекту особистості	51
2.2. Методичне забезпечення дослідження особливостей розвитку образу Я у період репрезентації інтелекту особистості	70
2.3. Емпіричне вивчення особливостей розвитку образу Я у період репрезентації інтелекту	80
Висновки до другого розділу	112
РОЗДІЛ III	
АКТИВІЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ОБРАЗУ Я У ПЕРІОД РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ	115
3.1. Особливості розробки та впровадження програми з активізації розвитку образу Я через інтелектуальні дії	115
3.2. Результати формувального експерименту та статистична перевірка його ефективності	126
Висновки до третього розділу	154

ВИСНОВКИ	157
ДОДАТКИ	161
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	181

ВСТУП

Актуальність дослідження. Зміни, які відбуваються в соціально-економічній, політичній, культурній галузях у сучасній Україні вимагають виховання самосвідомої, відповідальної, високо інтелектуальної, гармонійно розвиненої особистості. Підвищення вимог сьогодення потребує від особистості вміння знаходити нові форми самоздійснення та особистісної життєтворчості, вказують на необхідність більш ефективного використання потенційних можливостей людини та актуалізують потребу в ґрунтовному вивченні психологічних особливостей її внутрішнього світу, освоєння інтелектуального потенціалу з метою глибинного пізнання світу та його доцільного перетворення.

У цьому аналітичному розрізі образ Я людини як інтегративна ланка самосвідомості є результатом самопізнання, її узагальненим уявленням про себе, а відтак і підґрунтям творчої реалізації – свідомої, цілеспрямованої діяльності особистості, орієнтованої на виявлення власних сил, можливостей, обдарувань, здібностей та реалізацію власного Я.

Образ Я та самосвідомість особистості були предметом дослідження таких вітчизняних учених, як Б. Г. Ананьєв, О. Г. Асмолов, І. Д. Бех, Л. І. Божович, М. Й. Боришевський, Л. С. Виготський, О. Є. Гуменюк, В. В. Клименко, О. М. Леонтєв, С. Д. Максименко, А. В. Петровський, Т. М. Титаренко, А. В. Фурман, М. Г. Ярошевський та ін., а також зарубіжних науковців: Р. Бернса, Е. Еріксона, А. Маслоу, Г. Олпорта, Ж. Піаже, К. Роджерса, З. Фрейда, К. Юнга та ін. Загалом дослідницька проблематика охоплює розгляд генези образу Я відносно віку особистості; його залежності від впливу соціуму та навколишнього середовища; вивчення розвитку образу Я як чинника формування індивідуальних рис особистості та ін.

Особливого значення проблема розвитку образу Я набуває з огляду на її зв'язок із вихованням особистості як суб'єкта життєдіяльності, здатного гнучко мислити, знаходити вихід із проблемних ситуацій, самостійно, відповідально ставитись до прийняття важливих рішень, ґрунтуючись на глибоких та різнобічних

гармонійних уявленнях про себе. Завдяки реципрокному характеру інтелектуального та особистісного розвитку етапом інтенсивного формування і розширення уявлень людини про себе та навколишній світ постає період репрезентації інтелекту.

Вивченню інтелекту особистості як здатності до пізнання навколишньої дійсності, його компонентів і форм було присвячено цілу низку досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених: А. Бандури, А. Біне, Дж. Брунера, Л. С. Виготського, О. М. Дьяченко, О. В. Запорожця, Т. П. Зінченка, Ж. Піаже, О. В. Проскури, М. Л. Смульсон, Р. Стернберга, М. О. Холодної.

Водночас, проблематика розвитку образу Я, його психологічних особливостей у період репрезентації інтелекту особистості залишається недостатньо дослідженою. Наявність суперечностей між потребою оптимізації розвитку образу Я особистості, образного мислення, активізації інтелектуальних дій та недостатністю розробленості даної проблематики зумовили вибір теми дослідження: „Розвиток образу Я у період репрезентації інтелекту особистості”.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дослідження входить до тематичного плану кафедри практичної психології Херсонського державного університету „Соціально-психологічні аспекти гендерної проблематики України” (реєстраційний номер №0105U000671). Тема затверджена вченою радою Херсонського державного університету (протокол № 6 від 05.02.2007р.) та узгоджена у Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 5 від 27.05.2008р.). Автором досліджувався вплив інтелектуальних дій особистості на розвиток образу Я у період репрезентації інтелекту.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості розвитку образу Я, що активізується завдяки інтелектуальним діям особистості.

Для досягнення поставленої мети було поставлено такі **завдання**:

1. Розкрити психологічний зміст образу Я та проаналізувати теоретичні підходи до його дослідження.

2. Розробити модель розвитку образу Я у період репрезентації інтелекту.
3. Емпірично дослідити та встановити взаємозв'язок між особливостями розвитку образу Я та інтелектуальними діями особистості у період репрезентації інтелекту.
4. Розробити програму розвивальної роботи, спрямовану на розвиток гармонійного образу Я особистості у період репрезентації інтелекту через активізацію інтелектуальних дій.

Об'єкт дослідження – образ Я особистості у період репрезентації інтелекту.

Предмет дослідження – розвиток образу Я у період репрезентації інтелекту особистості.

В основу дослідження покладено такі **припущення**: а) образ Я успішно розвивається за умови активізації інтелектуальних дій; б) у період репрезентації інтелекту образ Я та інтелектуальні дії розвиваються одночасно; в) активізація інтелектуальних дій породжує зміни в образі Я та його аспектах: когнітивному, емоційно-оціночному, соціально-перцептивному та поведінковому.

Методологічну і теоретичну основу дослідження склали: теорії, що висвітлюють зміст і структуру образу Я (Р. Бернс, М. Й. Боришевський, О. Є. Гуменюк, У. Джемс, І. С. Кон, К. Роджерс, В. В. Столін, А. В. Фурман, П. Р. Чамата та ін.); науково-психологічні уявлення про генезис образу Я відповідно до вікових періодів розвитку особистості (Б. Г. Ананьєв, А. Г. Асмолов, І. Д. Бех, М. Й. Боришевський, І. С. Кон, П. Р. Чамата та ін.); положення про динамічність особистісних характеристик (О. Є. Гуменюк, І. С. Кон, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, Г. Олпорт, Т. М. Титаренко, А. В. Фурман та ін.); вчення про розвиток особистості у діяльності (І. Д. Бех, О. М. Леонт'єв, С. Д. Максименко, В. О. Моляко, Т. М. Титаренко, П. Р. Чамата та ін.); когнітивний підхід до дослідження природи інтелекту (Дж. Брунер, О. В. Запорожець, Л. В. Засекіна, Ж. Піаже, О. В. Проскура, С. М. Симоненко, М. Л. Смульсон, Р. Стернберг, І. В. Ушакова, М. О. Холодна та ін.); положення про механізм творчості та креативності (В. В. Клименко, С. О. Ладивір, В. О. Моляко та ін.).

Методи дослідження: У виконаному дослідженні використано такі методи: *теоретичні* (теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми розвитку образу Я, репрезентативного інтелекту, теоретичне моделювання); *емпіричні методи* (констатувальний та психоформувальний експерименти, тестування); *організаційні методи* (метод порівняльного аналізу; історико-психологічний метод; класифікаційно-аналітичний). Також було використано *методи обробки експериментальних даних*: кількісний метод статистичної обробки даних; якісний метод диференціювання та узагальнення матеріалу по якісним параметрам; методи математичної статистики - при обробці результатів тестування та графічному аналізі даних.

У психодіагностичний комплекс увійшли: 1) для вивчення особливостей образу Я та його аспектів – методика „Дім-дерево-людина” (проективна методика Дж. Бука), методика „Я – соціально-символічні завдання” Б. Лонга, Р. Зіллера, Р. Хендерсона (в адаптації О. Є. Гуменюк), методика „Вивчення ранніх форм образу себе” С. Г. Якобсон, Л. Р. Аділової, методика „Особливості самооцінки дошкільника” О. В. Субботського, методика „Вивчення уявлень дитини про ставлення до неї інших людей” В. Г. Щур; 2) для дослідження особливостей образного мислення, уяви, вміння створювати та розв’язувати проблемні ситуації застосовувались методики „Придумай розповідь” Р. С. Немова та „Придумування казки” О. І. Кульчицької, Л. Г. Чорної.

Дослідження проводилось на базі навчальних закладів м. Суми: ДНЗ, ясла-садок №15 „Перлинка”, ДНЗ, ясла-садок № 27 „Світанок”, ЗОШ I-III ступенів №18. Різними видами дослідної роботи було охоплено 136 досліджуваних.

Наукова новизна та теоретична значущість дослідження:

вперше сконструйовано авторську модель розвитку образу Я у період репрезентації інтелекту, за якою образ Я постає як складна система, розвиток якої спричинений нагромадженням різної інформації про себе і відбувається через когнітивний формат за допомогою задіяння інтелектуальних дій асиміляції та акомодатії під час розв’язання проблемних ситуацій; виявлено взаємозв’язок та взаємозалежність між особливостями розвитку образу Я і репрезентативним

інтелектом; встановлено особливості розширення та поглиблення всіх структурних компонентів образу Я у період репрезентації інтелекту; визначено, що у цей період здійснюється асиміляція та акомодация ситуації, нові елементи образу якої є регулятором наступних дій; встановлено, що образ Я успішно розвивається, якщо цілеспрямовано інтелектуальні дії асиміляції, акомодации;

поглиблено та уточнено психологічні знання та уявлення про психологічний зміст, структуру та розвиток образу Я; особливості інтелектуального розвитку особистості у період репрезентації інтелекту;

дістали подальшого розвитку положення про психологічні особливості впливу інтелектуальних дій особистості у період репрезентації інтелекту на розвиток образу Я.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці структурованого та апробованого психодіагностичного комплексу та психорозвивальної програми „Розвиток образу Я через інтелектуальні дії”, що можуть застосовуватися у навчально-виховному процесі дошкільних навчальних закладів та шкіл. Отримані результати дають змогу оптимізувати процес розвитку образу Я особистості, зробити його більш гармонійним, позитивним, активізувати інтелектуальні дії та розвинути образне мислення.

Результати пропонованого дослідження впроваджено у наукову та навчально-методичну роботу Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (акт впровадження № 2086 від 12 грудня 2012 р.); в навчально-виховний процес ДНЗ № 27 „Світанок” (акт впровадження № 160 від 26 листопада 2012 р), ДНЗ № 10 „Малючок” (акт впровадження № 238 від 28 листопада 2012 р.), ЗОШ № 15 ім. Д. І. Турбіна (акт впровадження № 344 від 27 листопада 2012 р.).

Апробація результатів дослідження: Основні теоретичні положення та результати емпіричного дослідження було оприлюднено на Міжнародній науково-практичній конференції „Трансформація особистості в умовах соціально-політичних та економічних змін” (Чернівці, 2007 р.), Міжнародній науково-практичній конференції „Психологічна безпека та адаптація особистості” (Дніпропетровськ, 2007 р.), Міжнародній науково-практичній конференції „Духовність у становленні

та розвитку громадянськості особистості” (Суми, 2009 р.), на Всеукраїнській науково-практичній конференції „Актуальні проблеми практичної психології” (Херсон, 2007-2009 рр.), Всеукраїнській науково-практичній конференції „Духовність у становленні та розвитку громадянськості особистості” (Кременець, 2008 р.), Всеукраїнській науково-практичній конференції „Психологічна допомога особистості: сучасний стан та перспективи розвитку” (Рівне, 2008 р.), апробовано на звітних наукових конференціях викладачів та аспірантів Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка (2007-2012), обговорено на засіданнях кафедри практичної психології Херсонського державного університету (2007-2012), на засіданні наукового семінару Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (2012).

Публікації за темою дисертації. Основні положення та результати дослідження висвітлені у 13 публікаціях, з яких 6 статей надруковані у фахових наукових виданнях.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації становить 207 сторінок комп'ютерного тексту, основний зміст роботи викладено на 156 сторінках. Рукопис містить 47 таблиць, 21 рисунок та 4 додатки на 20 сторінках. У списку використаних джерел 308 найменувань, з них 27 іноземною мовою, що охоплюють 27 сторінок.

РОЗДІЛ І.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ОБРАЗУ Я В ІСТОРІЇ ТА НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЇ

1.1 Образ Я як предмет психологічного аналізу в теорії і практиці зарубіжної та вітчизняної психології

Один з головних принципів наукового дослідження - історичний підхід до піднятої проблеми, що передбачає розкриття її генезису, основних етапів розвитку, теперішнього та перспективного стану. Порівняльний аналіз теорій і концепцій розроблених відомими науковцями, допоможе краще зрозуміти майбутні перспективи розвитку поглядів на сутність і призначення людини, на її місце у суспільстві та у світі взагалі. Вивчення становлення людського Я, образу Я та уявлення про себе – одна з тих проблем, що заслуговує на уважний та різнобічний розгляд. Розробка філософської концепції, психологічної теорії образу Я пов'язана з різними типами ставлення людини до самої себе, до світу, уможливорює використання багатого матеріалу, що стимулює більш глибоке розуміння генезису знання про особистість.

Отже, досліджуючи проблему розвитку образу Я у період репрезентації інтелекту особистості, спираємося на багатий та надзвичайно корисний науковий матеріал, який міститься у працях вітчизняних та зарубіжних психологів-дослідників.

Дослідження різних підходів до проблеми образу Я підводить до думки, що у саморозкритті суб'єкта пізнання, котрий описується в рамках будь-якої філософської або психологічної системи, знаходить своє відображення складний і зумовлений сукупністю конкретних соціокультурних умов процес формування певного типу ставлення людини до власного Я.

В науковій літературі як вітчизняній, так і зарубіжній, не існує єдиного трактування поняття „образ Я”. Натомість має місце термінологічна невизначеність: поряд з терміном „образ Я” (картина Я [56]); когнітивний компонент Я-концепції

[16]; підсумкове уявлення про себе, що виникає як результат самопізнання, формування ставлення до себе [54; 216;16]) використовуються близькі йому поняття „Я-концепція” (система уявлень людини про саму себе; організований паттерн самосвідомості людини [216, 102; 24]), „Я-образ ” (системне самоуявлення, яке виникає і розвивається як цілісність на основі установок людини стосовно себе [54; 118]), „самоставлення”, „самосвідомість” (вища форма свідомості, що проявляється як здатність безпосередньо відтворювати себе [216]), „Я” (динамічний центр свідомості, емоцій, суджень, дій, організовану у певну цілісність [118, 239]), „самість” (глибинний центр і вираження психологічної цілісності окремого індивіда [102, с.319]), „ідентичність” (відчуття тотожності людини самій собі, відчуття цілісності, прийнятий нею образ себе у всіх своїх властивостях, якостях і відносинах до навколишнього світу [250]). Це пов’язано з різними концептуальними підходами, які існують на сьогодні у психології. Серйозні труднощі у вивченні людського Я викликані багатогранністю цього поняття і міждисциплінарним статусом даної проблеми.

На сьогодні, проблема образу Я розкривається з різних поглядів щодо змісту, структури, функцій цього образу (М. Й. Боришевський, [21, 23], І. С. Кон, [100], В. В. Столін, [205], П. Р. Чамата, [242]), індивідуальних психологічних особливостей (І. М. Бушай, [30], А. О. Кацера, [91], Р. В. Моляко, [143], В. А. Пушкар, [181], В. Г. Тодорова, [219]), взаємозв’язку образу Я з іншими структурними компонентами особистості (К. О. Островська, [155], Н. О. Тавровецька, [208], О. В. Шевченко, [252]), професійного становлення особистості (Я. В. Мацегора, [136]), як регулятор суспільних відносин (Я. О. Гошовський, [52], Н. О. Давидюк, [59], Т. В. Дмитрова, [63], В. І. Сіляєва, [195]).

Перш за все зазначимо, що під образом Я у загальнопсихологічному розумінні маємо на увазі складну, структуровану, цілісну та динамічну систему самоуявлень, котра розвивається і формується відповідно до установок особистості стосовно себе і на основі яких вона вибудовує свої стосунки з навколишнім середовищем

(М. Й. Боришевський, [23], О. Є. Гуменюк, [54, с. 47], І. С. Кон, [100], В. В. Столін, [206], А. В. Фурман, [235], П. Р. Чамата [242] та ін.).

Явища свідомості та самосвідомості були об'єктом вивчення та аналізу, починаючи ще з IVст. до н.е., а саме з індійської та китайської філософії, де з'являється уявлення про Я, котре поєднує об'єктивне і суб'єктивне [229]. Особливо вагомий внесок у розробку проблеми самосвідомості був зроблений у кінці XVIII – на початку XIX століття класиками німецького ідеалізму - Г. Гегелем, [44], І. Кантом, [85], І. Фіхте, [229], Ф. Шеллінгом, [253]. У їх працях по-новому зазвучала і проблематика самосвідомості, активності пізнаючого суб'єкта, його розвитку.

Скажімо, І. Кант доводив, що свідомість самого себе є уявленням про Я, яке вимагає внутрішнього сприйняття різноманітного в суб'єкті та інтелектуального уявлення про самодіяльність мислячого суб'єкта. Крім того, ним було вказано на мінливість обох видів Я, а відтак і образу Я, як продукту самосвідомості. Отже, за Кантом Я є двояким за способом уявлення.

На двоїстість поняття „Я” також вказував І. Фіхте. Він в акті самосвідомості виокремив суб'єкт і об'єкт, які цілком збігаються. Разом із самосвідомістю („Я є”) Фіхте вважав за існуючу її протилежність „не-Я”, які є лише різними станами свідомості, внутрішніми протилежностями [229]. Таким чином, в основі вчення Фіхте лежить думка про те, що первинним є ставлення до дійсності, котре формується у діяльності, вторинним постає теоретично-споглядальне ставлення до нього.

Ф. Шеллінг [253] намагався пояснити неподільний зв'язок між Я і зовнішнім світом, вказуючи, що усвідомлення себе можливе через усвідомлення природи і навпаки. Він визначив шлях появи об'єктивного в суб'єкті через діяльність Я, акт самосвідомості Я. Схожої думки дотримувався і Г. Гегель [44], який фундаментальне значення у розвитку людської самосвідомості та її продуктів, а відтак образу Я, надавав діяльності, праці. Саме завдяки продуктивній праці людина формує, „творить” не тільки речі, а й себе саму.

Л. Фейєрбах стверджував, що самоусвідомлення особистості зумовлене діяльністю мозку, а розвиток її самосвідомості відображає тілесні і духовні зміни в людині, котра осягає свою сутність у діалозі з іншими людьми [227].

Отже, ідеї класиків німецької філософії у рамках проблеми генези самосвідомості торкалися сутності пізнавальної активності суб'єкта, співвідношення свідомості та самосвідомості, діяльності, творчості і свободи та надали поштовх для розробок проблеми самосвідомості, самопізнання, уявлень про себе, образу Я.

За загальною спрямованістю дослідження образу Я в психології доречно умовно розділити на загальнопсихологічні, в яких вивчаються основні закономірності будови, розкривається природа цього утворення, і на соціально-психологічні, в яких увага приділяється аналізу груп, з якими особистість себе ототожнює, і на психолого-генетичні, що досліджують походження і розвиток образу Я в онтогенезі.

Перша група досліджень представлена роботами В. Джемса, [295], З. Фрейда, [2230] та його учнів (Е. Фромма, [232], К. Хорні, [239], К. Юнга, [277]), працями психологів феноменологічного напрямку (А. Маслоу [300], К. Роджерса [183], та ін.). Серед російських і вітчизняних вчених, які внесли суттєвий внесок у розробку загальнопсихологічних проблем образу Я назвемо Б. Г. Ананьєва [5], І. Д. Беха [17], О. М. Леонтьєва [119, 120], В. С. Мерліна [139], С. Л. Рубінштейна [187], В. В. Століна [206], І. І. Чеснокову [244] та інші.

Вивчення образу Я із соціально-психологічних позицій приводить до „соціалізації” проблеми. Процеси соціального самовизначення, соціальної ідентифікації є предметом аналітичних досліджень Т. В. Архіреєвої [6], Л. Н. Галігузової [41], О. Є. Гуменюк [54], Є. О. Смирнової [197], Дж. Міда [301], Ч. Кулі [288] та ін.

Питання розвитку образу Я в онтогенезі досліджується у працях Е. Еріксона [276], Л. І. Божович [19], М. Й. Боришевського [21], І. М. Бушай [30], І. С. Кона [99, 100], О. К. Островської [155], С. Г. Якобсон [279] та ін.

Перші кроки науково-психологічного аналізу людського Я були пов'язані з інтроспективним підходом до проблеми свідомості, відповідно до якого свідомість

спрямовується не на об'єктивний світ, а на саму себе. Типовою для інтроспективної психології є концепція самосвідомості та образу Я А. Пфендера, за якою психічний суб'єкт створює образ себе, який має ядро і придаткову периферію. Ядро охоплює минуле життя і дії людини, а також усвідомлення її здатності або нездатності до тих або інших дій. Периферія містить те, що знаходиться поза психічним [24]. Інший представник цього напрямку Т. Ліппс стверджує, що образ Я - це суб'єктивне явище, котре становить безпосереднє самовідображення психічного у психічному [121].

З. Фройд Я розумів як центр регуляції психічних процесів. Саме Я людини реалізує захисні функції. У його теорії увага приділялась основним підструктурам особистості – „Ід”, „Его”, „Супер-Его”. Між Его та Супер-Его постійно відбувається боротьба, яка є рушійною силою розвитку Я особистості. Отож, на відміну від своїх попередників, у Я він вбачав не тільки свідоме, але і несвідоме [230].

На відміну від З. Фрейда, К. Г. Юнг [277] Я, або „самість” розумів як множину персоніфікацій, комплекс уявлень особистості про себе, який утворюється рефлектуючою індивідуальною свідомістю.

К. Хорні [239] у структурі образу Я виділяла знання про себе і ставлення до себе, перший аспект – когнітивний повинна відображати реальні здатності й прагнення особистості, бути адекватним, а ставлення до себе має бути позитивним.

Вперше образ Я як особливе психічне утворення був виокремлений та описаний у 1892 році В. Джемсом, який розглядав його як структурний компонент самосвідомості, остання містить емпіричне Я та чисте Я. Емпіричне Я, утворюючись з матеріального, соціального, духовного, є дуже мінливою субстанцією. Між емпіричним Я, що пізнається і чистим Я як елементами свідомості існує єдність та боротьба протилежностей [11]. Одна з перших спроб виділити соціальний фактор в усвідомленні особистістю себе також належить В. Джемсу [294, 295]. Він помітив суттєву особливість становлення знання людини про себе, і конкретно те, що розвиток цього знання завжди залежить від пізнання нею психологічних особливостей інших.

Людина сприймає свій вигляд, поведінку, дії так само, як зовнішні об'єкти, явища. Ці сприйняття організуються в цілісний, більш-менш стійкий образ.

Складові особистості усвідомлюються, сприймаються й оцінюються людьми по-різному. У всіх цих складових особа відокремлює теперішнє уявлення про себе від потенційного та минулого. Тому існує відчуття тотожності Я у різних часових перспективах. Крім соціального фактору, в самосвідомості В. Джемс виділив ядро, яке знаходиться в духовній складовій особистості [294].

Таким чином, погляди В. Джемса на образ Я як утворення діалектичне дали поштовх для розвитку цієї проблеми двома психологічними напрямками – екзистенційною психологією та символічним інтеракціонізмом.

В межах гуманістичного підходу розкривали свої погляди на сутність, зміст та значення образу Я, Я-концепції А. Маслоу [300], Г. Олпорт [281], К. Роджерс [183]). Скажімо, центральним поняттям теорії А. Маслоу є „Я”, „образ Я”, котрий описує особистісний життєвий досвід, що перебуває під впливом значущого оточення [300].

У теорії Г. Олпорта образ себе постає як сукупність ролей потрібних для утворення у навколишніх знань і уявлень про особу. Відтак поняття про Я вказує на складні, системні аспекти зрілої людської системи. У ролі організуючого утворення постає рефлексивне Я [281].

Автор гуманістичного підходу К. Роджерс визначав Я-концепцію як уявлення про власні характеристики, відношення з іншими, цінності, довкола яких організується Я, уявлення про цілі та ідеали. Загалом образ Я виникає на основі взаємодії особи з навколишнім середовищем, особливо із соціальним, він відображає ті характеристики, які вона сприймає як частину себе. Крім того, образ Я містить не тільки Я-реальне, тобто те, чим Я є зараз, але і Я-ідеальне. Хоча образ Я і змінюється протягом життя людини, він зберігає свою основну структуру. Уже на початковій стадії формування образу Я довкола нього групуються оцінні й афективні установки [183].

Отже, К. Роджерс під Я-концепцією розуміє результат сприйняття людиною самої себе, а також механізм, котрий виконує функцію самоконтролю особистості. На розвиток Я-концепції впливають переважно мікросоціальні стосунки.

Е. Фромм, наголошував, що образ Я є регулятором міжособистісних стосунків людини і тому він має сприйматись особистістю як позитивний, так само, як і навколишні [232].

На відміну від представників екзистенційної психології, представники символічного інтеракціонізму (Ч. Кулі [288], Дж. Мід [301], Т. Шибутані [255] та ін.) зосереджують увагу на ролі суспільства у формуванні Я особистості, котре відбувається у процесі реальної взаємодії індивіда з іншими людьми і, залежно від виконуваних особистістю ролей, було досліджено свого часу Дж. Мідом [299]. Останній стверджує, що самосвідомість – це процес, який ґрунтується на практичній взаємодії особи з іншими людьми, де образ Я становить сукупність соціальних ролей, а установки стосовно себе особистість формує відповідно до того як ставляться до неї навколишні.

Американський психолог представник символічного інтеракціонізму Ч. Кулі сформулював теорію „дзеркального Я”, відповідно до якої образ Я утворюється під впливом думок оточуючих й охоплює три компоненти: уявлення про те, яким я здаюся іншій особі; уявлення про те, як ця особа мене оцінює; і пов'язана з цими уявленнями самооцінка, почуття гордості або приниження [288].

У рамках соціальної психології послідовник Дж. Міда Т. Шибутані розглядає самосвідомість через формат образу Я і Я-концепції. На думку вченого, образи Я - специфічні і змінюються від однієї ситуації до іншої, натомість Я-концепція – стійкий компонент і виявляється у стійких орієнтаціях людини стосовно себе. Відтак у цьому разі образу Я і Я-концепції надається виключно поведінковий смисл [255].

Отже, соціально-психологічний підхід до особистості, запропонований інтеракціоністами, відкрив нові перспективи для вивчення проблематики Я. Образ Я в контексті цього підходу розглядається як результат отримання від інших даних про себе та суб'єктивної інтерпретації зворотного зв'язку.

Проблема розвитку Я-концепції широко висвітлена Р. Бернсом [16], який визначив її як сукупність установок особистості на себе, котра містить три головних

компонента: когнітивний, емоційно-оцінковий; поведінковий [16, 56]. Таким чином, образ Я зведено до когнітивної складової Я-концепції.

В рамках епігенетичного підходу проблему Я-концепції розглядав Е. Еріксон, котрий витлумачував її як сукупність уявлень особистості про себе, що надає змогу відчувати власну автентичність, і зводив її до еґо-ідентичності [276]. Натомість, на думку М. Розенберга, зміст рефлексивного Я охоплює соціальну ідентичність, певні позиції в яких описуються власні соціально-психологічні якості, фізичні характеристики, у яких сприймаються й описуються тіло і зовнішність. Усі ці елементи існують у певній системі. Автор виділив наступні головні типи образів Я: 1) надособистісне Я; 2) бажане Я; 3) представлене Я. Кожен з цих образів можна аналізувати з погляду його змісту, структури, генезису, функцій. Звертаючи увагу на проблему зміни образу Я у часі, М. Розенберг виділив шість образів Я: 1) теперішнє Я; 2) динамічне Я; 3) фантастичне Я; 4) ідеалізоване Я; 5) майбутнє Я; 6) вдавнене Я [304]. Таким чином образ Я розглядається як складна система, у рамках якої функціонує безліч модальностей.

Вагоме місце проблема образу Я займає в роботах І. С. Кона. Він відзначає труднощі й обмеженість експериментального вивчення образу Я. На його думку, Я є об'єктом самосвідомості, а Я-концепція – елементом самосвідомості, котра містить три взаємозалежних компоненти: когнітивний, афективний, поведінковий [99-100]. Тим самим образ Я тлумачиться як система когнітивних, емоційних і поведінкових компонентів.

У роботах І. І. Чеснокової [244] категорія „образуЯ” розглядається у контексті самосвідомості особистості. Остання постає як психічний процес і містить три компоненти: самопізнання, емоційно-ціннісне ставлення, саморегуляцію. Як аспект цінності та результат прийняття розмаїття ролей суб'єктом діяльності образ Я постає у роботах Н. І. Непомнящої [149] Образ Я упредметнюється у становленні цінності шляхом виділення двох змістовних сторін: себе як суб'єкта, який відіграє різні та суб'єкта переживань.

У зарубіжній та вітчизняній психології значну увагу приділяли вивченню проблеми генези самосвідомості, яка формується під впливом власної практичної діяльності особистості та її взаємин з навколишнім світом.

Образ Я постає як узагальнене уявлення людини про себе та результат спілкування і діяльності у наукових дослідженнях багатьох вчених (М. Й. Боришевський [23], І. С. Кон [99, 100], О. М. Леонт'єв [119], А. В. Фурман [234], П. Р. Чамата [242] та ін.). Так, для Дж. Міда формування та становлення образу Я, системи уявлень про себе відбувається через соціальні взаємовідносини, сприйняття думок та оцінок навколишніх стосовно себе [301].

Аналізуючи образ Я як механізм саморегуляції М. Й. Боришевський вказував на важливість відчуття ідентичності, яке дозволяє людині усвідомити межі між Я і не-Я та уможливує усвідомлення особистістю змін, що в ній відбуваються [21].

Отже, у процесі усвідомлення зовнішнього світу і перш за все соціального світу розгортається найбільш повне й адекватне самоусвідомлення. На думку А. В. Фурмана образ Я виникає у процесі соціальної взаємодії особи як обов'язковий та унікальний результат її психосоціального розвитку. Особливо важливими для неї є контакт із значущими людьми, які первинно визначають уявлення особистості про саму себе та справляють на неї формувальний та розвитковий вплив [234].

Т. В. Архіреєва [6] одним з головних механізмів розвитку образу Я визначає інтеріоризацію оцінок, думок інших про себе. Т. В. Єрмолова, І С. Комогорцева [69] також підкреслюють, що сам особистісний розвиток багато в чому зумовлений особливостями взаємовідносин із навколишніми, саме тому спілкування постає як один з головних чинників формування і розвитку образу Я.

Схожої думки дотримується Т. М. Титаренко, яка вважає, що образ Я не є ізольованою, автономною сутністю, він постійно взаємодіє з соціальним світом. Ставлення до себе, думки про себе, розуміння себе знаходиться в динаміці відповідно до оцінок і думок, що виникають під час спілкування, спільної діяльності. Цей образ, як поєднання когнітивного, афективного та поведінкового компонентів, з'являється при віділенні себе з навколишньої дійсності та порівнянні з різними не-Я [216].

Цікавою та оригіальною видається концепція О. Є. Гуменюк щодо проблемно-ситуативної технології навчання, котра розкриває послідовність становлення Я-образу учня як суб'єкта організаційно-освітньої поведінки за інноваційної системи модульно-розвивального навчання та за якою становлення Я-образу учня на інформаційно-пізнавальному періоді відбувається під час проблемно-теоретичного розгортання міжособистісної розвивальної взаємодії у класі, що виявляється як безперервний процес пошукового спілкування та організаційної свідіяльності вчителя і учнів [54,с. 116]. Водночас Я-образ дослідниці визначає як когнітивну складову Я-концепції та уявлення особистості про себе [234,с. 42].

Основною категорією у підході М. І. Лісіної до проблеми образу Я є спілкування. Крім того, важливим аспектом вивчення цього образу Я є те, що він розглядається із самого раннього онтогенетичного етапу - дитинства. Розвиток образу Я зумовлюється характером провідної діяльності і формою спілкування [122; 123].

На відміну від М. І. Лісіної [122], Т. В. Єрмолової, І. С. Комогорцевої [69], Р. К. Терещук [213] вказує на провідну роль у процесі генези образу Я та системи уявлень особистості про себе саме спілкуванню з однолітками. Оскільки останнє сприяє утворенню критичності, самостійності у своїх думках, висловлюваннях, вчинках. Результатами такого спілкування постають відносини між партнерами та образ Я [213].

На думку С. Л. Рубінштейна, особистість як свідомий суб'єкт усвідомлює не тільки навколишній світ, але і себе у своїх стосунках з ним. Розвиток особистості визначається її суспільною роллю, тому, відбиваючись у самосвідомості ця суспільна роль знаходить відображення в її Я [187].

Отже, генеза образу Я як складний та багатовимірний процес тісно пов'язаний з психічним відображенням як шляхом пізнання людиною самої себе, своєї діяльності і поведінки, так і шляхом пізнання соціального життя і соціальних відносин, пізнання інших.

Уявлення про особистість як „особливого роду цілісність”, що народжується специфічно людськими відносинами, найбільш чітко сформульовано в роботах О. М. Леонтьєва. Він вважав, що орієнтування у системі зв'язків зі світом є породжуючою соціальною складовою образу Я. Також автор звертав увагу на реалізацію принципу активності, яка виявляється у розв'язанні суперечності між позиціями „Я власними очима” та „уявлюваним власним Я в очах іншого”; потенційного Я і наявного Я [119;120].

В. Г. Маралов указує, що особистість як істота соціальна може формуватись та розвиватись тільки у суспільному оточенні і постає, з одного боку, як об'єкт впливу суспільства, з іншого – як активний суб'єкт перетворювальної діяльності [133].

Так, В. О. Татенко розкриває взаємозв'язок між поняттями „індивід”, „особистість”, „індивідуальність”, „універсальність” через категорію суб'єкта, „Я” і „моє” тощо. Завдяки суб'єктній інтерпретації цих феноменів стає зрозумілішою внутрішня логіка їх становлення і розвитку. Будь-яка діяльність передбачає наявність суб'єкта – носія й автора, який сам ініціює, проектує і сам реалізує свої життєві проекти, є відповідальним за результати своїх діянь [191].

В. С. Мерлін [139] пізнання самого себе визначає перш за все вимогами діяльності. Знати свої психічні властивості потрібно для того, щоб краще діяти і лише на вищих ступенях розвитку усвідомлення своїх якостей стає самостійною метою людини. Тому предметом усвідомлення стають ті якості, від яких залежить успіх діяльності.

Отже, розвиток образу Я є опосередкованим діяльністю та спілкуванням і залежить від того, які об'єктивні відношення відкриваються перед суб'єктом. Звідси очевидно, що першою умовою розгортання соціальної активності особи може бути її здатність відобразити у своїй самосвідомості у вигляді системи самооцінок результати попередніх діяльностей, оцінок оточення, реальних досягнень, а другою – безпосереднє спричинення активності образом Я.

Різні типи освоєння реальності через віднесення їх до себе як джерела активності, на думку В. С. Агапова, збагачують образ Я. Пізнання образу власного Я – не лише шлях до становлення особистості, а й до успішної діяльності, оскільки він

визначає рівень домагань і дозволяє встановити співвідношення між власними прагненнями та здатностями [2, 54]. Тому система уявлень про себе має бути максимально наближеною до реального справжнього Я для оптимального функціонування у життєпросторі.

Розкриваючи особливості взаємовпливу уявлень про себе та активності суб'єкта, В. Ф. Сафін виділяє такі основні функції образу Я: самосхвалення, самоствердження, самооцінку, саморегуляцію, самоспонування. Таку багатофункціональність образу Я автор розглядає як умову диференціації особою своїх інтенцій, потенцій, посиденцій; нормативних вимог, що ставляться до нього або засвоєних ним. Кожне з цих утворень, взаємодіючи з іншими, постає як спонука і регулятор поведінки людини, як контроль самосвідомості [179].

Отже, серед функцій, які в поведінці і діяльності виконує образ Я, доречно виділити такі, як регуляція, адаптація, захист, репрезентація, домагання. Він існує для цілеспрямованого мотивування і регулювання діяльності, пізнання, спілкування, поведінки, для встановлення гармонії між ставленням особистості до себе і до зовнішнього світу.

За концепцією В. В. Століна образ Я складається з двох компонентів: знань про себе та самоствавлення. В індивідуальній життєдіяльності смисл Я тотожний самооцінці, він виконує адаптивну функцію стосовно діяльності суб'єкта. В такому розумінні смисл Я носить оціночний характер, у той час як образ Я виконує в основному функцію цілепокладання [206].

На думку І. Д. Бега, психологічний механізм формування й розвитку образу Я можна розкрити тільки через залучення категорії „особистісна цінність”, котра являє собою стійку емоційно-діяльнісну схему. На її основі вибудовуються механізми формування особистісних цінностей як одиничних образів Я [17]. За А. А. Налчаджян [188] Я становить центральну інстанцію особистості. Я-концепція є загальною структурою самосвідомості, яка належить до Я. Вона складається з тісно взаємопов'язаних підструктур або відносно стійких образів Я, до складу яких входять: актуальне Я, реальне Я, ідеальне Я.

Багато авторів (Н. Л. Белополюская [189], Н. Н. Мухамедьяров [146], М. І. Пірен [162], К. Т. Соколова [202]) в структуру Я-концепції вводять „образ тіла”. Усвідомлення людиною своєї тілесної сутності, а саме усвідомлення схеми тіла, зовнішності і статевої належності являє собою пізнавальний процес. Він завжди опосередкований потребами, відносинами суб’єкта як особистості, відтак самосвідомість є складною динамічною єдністю інтелектуального і афективного.

Аналізуючи образ Я як узагальнений глобальний механізм саморегуляції поведінки на особистісному рівні, М. Й. Боришевський підкреслює його роль в забезпеченні відчуття ідентичності, яке дозволяє людині усвідомити необхідні межі між „Я” і „не-Я” та містить в собі можливість усвідомлення людиною її змін [21].

Вікові аспекти розвитку образу Я розглядали О. К. Островська, І. М. Бушай та інші. Так, О. К. Островська досліджувала взаємозв’язок образу Я, самооцінки і ціннісних орієнтацій у процесі розвитку самосвідомості молодших школярів [155]. І. М. Бушай також розглядав процес становлення образу Я підлітків, а саме з найбільш поширеними акцентуаціями характеру, він указує на тісний взаємозв’язок між структурними компонентами цього образу (когнітивним, емоційно-оцінним, поведінковим) та індивідуально-психологічними характеристиками особистості [29]. Л. В. Вереіною [37], В. Г. Тодоровою [219] вивчався емоційно-вольовий образ Я. Л. В. Вереіна запропонувала систему структурних складових позитивної емоційної орієнтації образу Я, ефективним шляхом формування якої автор визначає розвиток здатності до позитивної рефлексії внутрішніх психічних актів і станів. В. Г. Тодоровою виділені основні компоненти структури емоційно-вольового образу Я особистості, а саме: когнітивний, афективний, поведінковий.

На особливості розвитку образу Я підлітків школи-інтернату в умовах депривації батьківського ставлення та дітей-сиріт у навчальних закладах інтернатного типу вказували Я. О. Гошовський, [52], В. А. Пушкар, [181].

Т. В. Дмитрова [63], Н. О. Давидюк [59] розглядають образ Я як регулятор міжособистісних стосунків у ранній юності та регулятор подружніх взаємин. Н. І. Тавровецька натомість вважає, що функції регулятора дій та вчинків

особистості виконує система естетичних почуттів, яка є невід'ємним компонентом цього образу [207].

Отже, дослідження образу Я сучасних вітчизняних науковців дуже різнобічні, адже розкривають окремі аспекти проблеми, теоретичні та прикладні питання, що стосуються змісту, структури, функцій образу Я, його взаємозв'язку з індивідуально-психологічними характеристиками особистості, процесами саморозвитку та саморегуляції та ін. Однак аналіз таких різнобічних підходів не дає змогу досягнути найбільш суттєві аспекти досліджуваного явища.

Водночас, аналіз вітчизняних та зарубіжних психологічних досліджень дозволяє зробити висновок, що проблема образу Я входить у більш широкий контекст психологічної проблеми Я в цілому. В поняття „образ Я ” дослідники вкладають різний зміст і по-різному його трактують: суб'єктивне Я; результат взаємодії Я і не-Я; структурний компонент самосвідомості; розмаїтість ролей; настановна система; узагальнене уявлення; сторона цінності; афективно-когнітивне уявлення. Розмаїття ідей і теоретичних підходів до цієї проблеми вказує на невизначеність і суперечливість поглядів. Тому закономірно розглядаються різні аспекти образу Я у розвитку особистості. Однак, можна виділити важливі позитивні моменти, що допомагають зрозуміти роль образу Я у розвитку особистості: співвіднесення його з самооцінками, із ціннісними орієнтаціями особистості, з окремими уявленнями, з особистісним спілкуванням, з конфліктом мотивів.

У вітчизняних та зарубіжних психологічних дослідженнях наявні різні погляди на зміст та структуру образу Я: виділення себе з навколишнього світу; усвідомлення свого ставлення до себе як до особистості, своїх вчинків, дій, думок, почуттів і інтересів. Образ Я особистості має складну неоднорідну структуру. Його компоненти розрізняються неоднаковим ступенем узагальненості, усвідомленості, співвідношення раціонального та емоційного. В структурному відношенні образ Я являє собою єдність когнітивної, емоційно-ціннісної, соціально-перцептивної та поведінкової сторін.

Одним з головних чинників генезису образу Я є спілкування з навколишніми та активна практична діяльність. Основні функції образу Я - регуляція, адаптація, захист, репрезентація, домагання [91].

Виходячи з аналізу літератури, найменш дослідженим є питання про розкриття психологічної природи образу Я та ключові психологічні категорії, за допомогою яких розкривається процес формування цього образу, виявлення механізмів його становлення та онтогенетичної трансформації.

1.2. Особливості інтелектуального розвитку особистості у період репрезентації інтелекту

Пізнання особистістю навколишнього світу відбувається завдяки встановленню та перетворенню зв'язків між суб'єктом і об'єктом, так вона отримує інформацію про властивості об'єкта так само, як про власні.

У період репрезентації інтелекту відбувається формування і розширення уявлень людини про себе та навколишній світ завдяки інтенсивному інтелектуальному та особистісному розвитку (О. М. Дьяченко [67], О. В. Запорожець [72], Ю. В. Коропов, О. В. Проскура [174], М. М. Поддьяков [164], М. Л. Смульсон [199], М. О. Холодна [238], Ж. Піаже [161]).

З метою експлікації поняття «період репрезентації інтелекту» та окреслення його меж нами розглянуто ментальну репрезентацію як його основу.

М. Айзенк [4] указує, що поняття ментальної репрезентації є одним з найскладніших серед тих, що з'явилися останнім часом у психології. Дане поняття розглядалось як: декодований зміст або відображення у психіці сенсорного входу (У. Найссер [148]), зміст психічного відображення (М. Айзенк [4]), безпосередній результат сприйняття (Дж. Гібсон [45]), як відображуюча світ властивість суб'єкту, як спеціалізована для переробки образної або вербальної інформації система (А. Пайвіо[304], як специфічні способи кодування (Б. Ф. Ломов[124]).

Виходячи із розглянутих теорій, під ментальною репрезентацією розуміють актуальний розумовий образ, що відображає навколишній світ і особистість [247].

Однією з найбільш серйозних спроб теоретичного обґрунтування необхідності введення поняття "репрезентації" в дослідження інтелекту є робота К. Оутлі [303]. Реальна інтелектуальна діяльність, на думку К. Оутлі, відрізняється гнучкістю та індивідуалізованими формами розуміння ситуації.

Інтелект за Б. М. Величковським в умовах побудови пізнавального образу забезпечує зорганізованість пізнавальних процесів [34]. В. Келер [92] розглядав виникнення рішення у зв'язку з переструктуруванням образу. У вітчизняній психології проблема репрезентації зазвичай розглядається в контексті проблеми "образу Світу" (О. М. Леонтьєв [120]). Актуальний розумовий образ формується в основному за рахунок уже наявного у суб'єкта образу світу (С. Д. Смирнов [198]).

Якісний аналіз особливостей репрезентаційних здібностей знаходимо в концепції Ж. Піаже, який під сутністю репрезентативного інтелекту розумів здатність оперувати образами, символами та організовувати, перетворювати або пояснювати реальність за допомогою уявлень. На зламі двох-трьох років відбувається інтенсивний інтелектуальний розвиток, який пов'язаний із початком використання і побудови образних репрезентацій, триває цей період аж до шести-семи років. Чим більш досконалі репрезентаційні можливості інтелекту, тим більш інваріантні уявлення про світ [305].

Для більш чіткого розуміння сутності та окреслення меж періоду репрезентації інтелекту, спираємося на концепцію інтелектуального розвитку Ж. Піаже [161], теорію розвитку образного мислення І. С. Якиманської [240], теорії М. С. Шехтера [254] про роль і види образів в пізнавальних процесах та Л. Т. Потаніної, А. Н. Гусєва [167] про зв'язок образно-символічного мислення з розвитком ціннісно-сміслових уявлень особистості.

Виходячи з проаналізованих досліджень, можемо більш чітко визначити, що період репрезентативного інтелекту характеризується загальною здатністю до пізнання та перетворення дійсності за допомогою образів (репрезентантів), яка визначає успішність діяльності та пов'язана з успішною адаптацією до нових

життєвих ситуацій. Такі психічні репрезентанти утворюють підструктуру Я і є частиною його змісту. Даний період охоплює віковий проміжок від 3 до 6 років, основною характеристикою властивою особистості, що знаходиться в цьому періоді є мислення за допомогою уявлення та образів.

В межах періоду репрезентації інтелекту слушно виділити ранню та пізню стадії, що відповідають етапу появи символічної функції (3-4 роки) та етапу інтуїтивного мислення, що спирається на сприйняття (4-6 років) відповідно. Рання стадія періоду репрезентації інтелекту характеризується початком інтеріоризації схем дій, систематичним оволодінням мовою та утворенням символів, які дитина поєднує з першими вербальними знаками [73; 30].

Пізня стадія періоду репрезентації інтелекту вирізняється вже об'єктною постійністю, проте зберігаються лише індивідуальні параметри об'єкта. На цій стадії дітям властива неповна інтелектуальна конструкція, що формується на основі сприйняття [73;30]. Таким чином, інтерес до проблеми репрезентації - це фактично інтерес до механізмів людського інтелекту.

На думку Р. Кеттелла, успіх будь-якої інтелектуальної діяльності залежить від фактору операції та візуалізації, - який виявляється у розв'язанні просторових задач із зоровими образами [286]. За Дж. Гілфордом для визначення рівня інтелектуального розвитку особистості потрібно вивчити особливості різних типів операцій із різним змістом задач [293].

Відповідно до когнітивного підходу (Дж. Брунер [285], Ж. Піаже [161]) інтелект утворюють розумові операції, що здійснюються з метою сприймання, інтерпретації та породження інформації. Ж. Піаже розробив періодизацію розумового розвитку, основним показником якого є оволодіння діями та операціями. Інтелект в його теорії постає як форма адаптації до навколишнього середовища або форма рівноваги когнітивних структур [160]. Отже, інтелект функціонує задля встановлення рівноваги з метою асиміляції дійсності та акомодатії відповідної дії.

Під стадіями інтелектуального розвитку Ж. Піаже розуміє рівні розвитку, що змінюють один одного та на яких досягається відносна рівновага. Процес розвитку інтелекту охоплює три великі періоди: сенсомоторного інтелекту;

репрезентативного інтелекту і конкретних операцій; стадії формальних операцій [160]. Отже, стадії інтелектуального розвитку слушно розглядати як стадії психічного розвитку в цілому, а різні психічні функції слід вивчати на кожному етапі у їх нерозривному зв'язку з інтелектом.

М. О. Холодна розглядає інтелект як форму організації індивідуального ментального досвіду, який зумовлює особливості пізнання суб'єктом світу і характеризує відтворення дійсності в індивідуальній свідомості [238]. Вочевидь, у когнітивістських підходах інтелект охоплює сукупність головних структур, на основі яких відбувається отримання та обробка нової інформації.

У вітчизняних теоріях інтелект постає як інтеріоризація соціальної діяльності особистості. Інформація, що надходить з обох джерел, синтезується в образ світу як умову будь-якої діяльності. Отже, операції, які відбуваються в та з образом світу, і є частиною діяльнісного акту.

Інтелектуальний розвиток у цілому О. М. Леонтьєв розглядає як процес формування розумових дій. Спочатку вони виникають у формі екстеріоризованих дій, а згодом перетворюються у внутрішні інтелектуальні операції [119]. Тому, важливим є визначення типу інтелектуальних дій, які застосовує особистість при розв'язанні різних завдань, здатність до перетворення їх та пізнавальних стратегій.

Процес інтеріоризації як перехід від зовнішньої до власне психічної функції ретельно аналізується у роботах Л. С. Виготського [40] та О. Г. Асмолова [7]. Автори зазначають, що це не лише перехід від зовнішнього у внутрішній план, це, насамперед, перетворення соціальної у власне психічну функцію. Важливе місце посідають вітчизняні дослідження інтелекту як процесу. Витоки цих ідей належать С. Л. Рубінштейну, який важливою характеристикою інтелектуальної діяльності вважає здатність до вибору відповідно до умов ситуації [187].

Л. А. Венгер одиницею аналізу інтелектуальної діяльності вважає пізнавальну орієнтувальну дію. Тому важливим показником наявного інтелектуального рівня є ступінь оволодіння перцептивними, мисленнєвими та мнемічними діями [35].

Проблемам розвитку інтелекту та віковим можливостям такого розвитку присвячена праця вітчизняного психолога М. Л. Смульсон. На її думку сутність

інтелектуального розвитку полягає в якісних змінах інтелектуальних операцій, за допомогою яких здійснюється інтелектуальна діяльність [199,200].

Таким чином, у розглянутих теоріях інтелект постає як результат інтеріоризації соціальних фактів, а до його структури входять розумові дії. Водночас, у розглянутих теоріях ігнорується проблема пов'язана із визначенням зв'язку інтелекту з іншими особистісними властивостями. У рамках нашого дослідження розгляд цього питання є цілком необхідним для розкриття сутності взаємозв'язку образу Я особистості та її інтелектуальних дій, які актуалізуються у процесі освоєння навколишнього світу.

Акцентує увагу на глибокій єдності теорії інтелекту і теорії особистості також і Б. Г. Ананьєв. На його думку, особистісні властивості визначають активність інтелекту, а досвід пізнання навколишнього світу зумовлює характерологічні властивості особистості. Інтелект у цій структурі зосереджений у Я, де і протікають основні інтелектуальні процеси та розв'язання проблем [5].

На думку Е. Еріксона Его як автономна система слугує основою поведінки людини [276]. За А. Бандурою [282] особистість функціонує в життєвому просторі через взаємодію поведінки, інтелекту та оточення. Відтак, важливою функцією інтелекту є здатність до саморегуляції, яка здійснюється через вербальні та образні репрезентації. Цікавий підхід щодо сутності інтелекту запропонував Дж. Келлі. Він підкреслював, що інтелектуальні процеси мають неабиякий вплив на поведінку людини [297]. І. В. Ушакова вказувала на існування тісного взаємозв'язку між якісними показниками інтелекту та емоційними станами особистості [224]. За Г. С. Сковородою, основне призначення розуму людини - пізнати себе. Проте розум завжди у цьому пізнанні повинен поєднуватись із почуттями. Отож, сутність людини полягає в поєднанні почуттів та розуму [24].

Виходячи з аналізу означених теорій та концепцій, під інтелектом розуміємо пізнавальну здатність до психічного відображення та перетворення дійсності. Зважаючи на предмет дослідження, розглянемо основні особливості інтелектуального розвитку особистості у цьому періоді та ті особливості образу Я, на які він має найбільший вплив.

У життя людини світ входить поступово. Спочатку вона пізнає те, що оточує її і звичайно себе. З часом її життєвий досвід збагачується завдяки активній взаємодії з навколишнім середовищем. Відповідно до когнітивного підходу Ж. Піаже така активна діяльність людини відбувається завдяки низці інтелектуальних операцій, які виконуються завдяки процесам асиміляції (включення об'єктів до схем поведінки суб'єкта), акомодатії (модифікації схем, відповідно до вимог оточуючого середовища) та встановленню рівноваги між ними – адаптації [161].

Засвоєння знання, ускладнення і розвиток мислення – наслідок розвитку взаємодії особистості зі світом (Я і не-Я). Цьому сприяють активність, зацікавленість, винахідливість. Контактуючи з навколишнім світом, особистість інтерпретує всі події – через образ Я, що власне і впливає на поведінку. Я постає уособленням діяльно-творчої основи практичної активності особистості [95].

Процес виявлення та засвоєння нового, невідомого відбувається через вирішення різноманітних задач та проблемних ситуацій, що постають перед особистістю як порушення рівноваги між нею та світом і спричинює розгортання актів пізнання. Основне призначення проблемної ситуації – породження продуктивних творчих процесів мислення, стимулювання інтелектуального й особистісного розвитку [236, с.117].

Для розв'язування проблемної ситуації потрібний відповідний спосіб дії – єдність відображуючого (стан чутливості до невідомого) та операційного моменту (способи дії у нових умовах). Оскільки однакових задач не має, то спосіб дії вимагає врахування новизни умов відображення. Відкриття нового способу дії відбувається за участю асиміляційних та акомодатійних процесів та здійснюється у процесі розуміння та вирішення задач [249].

Діяльне взаємовідношення Я і не-Я є діалектичним. У процесі привласнення, трансформації не-Я дитина користується набором схем дій, що допомагають їй у вирішенні виникаючих задач. Інструмент у процесі цього привласнення – два основних механізми: асиміляція та акомодатія.

Відкриваючи для себе нові об'єкти, особистість намагається вставити їх в ті схеми дій, що вже їй відомі, тобто відбувається асиміляція довкілля за допомогою

активності пізнавальних почуттів. Якщо ж об'єкти невідомі і не підходять для вже існуючих ментальних схем, то вони опрацьовуються з власної позиції і для них створюються нові схеми, тобто об'єкт акомодується. Так само, коли особистість пізнає себе, а отже, постає суб'єктом і об'єктом пізнання одночасно, то вона поглиблює і поширює образ Я через механізми асиміляції і акомодации [160].

Асиміляція, так само як акомодация і рівновага, є основним механізмом за допомогою якого особистість переходить з однієї стадії когнітивного розвитку на інший, розширює сферу відомого і відповідно свій образ Я. Асиміляція – це така взаємодія особистості зі світом, при якій відбувається процес пристосування нової інформації до наявних схем дій без їх зміни. Завдяки цьому настає певний період когнітивної гармонії або рівноваги. Коли стан рівноваги порушується людина знову прагне його відновити або шляхом наявних уявлень, або за допомогою зміни поведінки. Завдяки цим механізмам відбувається когнітивний розвиток особистості, пристосування її поведінки і думок до умов, що постійно змінюються [74, 76].

Хоча асиміляція і акомодация наявні у будь-якій діяльності, їх відношення може варіювати, і тільки більш-менш стабільна рівновага, що існує між ними характеризує досконалий акт інтелекту. Коли асиміляція переважає акомодацию мислення розвивається в егоцентричному напрямку. Найбільш звичайною формою такої ситуації в дитячій грі є «символічні ігри» або ігри уяви [160]. Навпаки, коли акомодация переважає над асиміляцією, репрезентація розвивається в напрямку імітації: через дію до відстроченої і інтеріорізованої імітації. У своїй останній формі вона становить джерело виникнення розумового образу.

Як асиміляція, так і акомодация включають в себе чуттєво-інтуїтивну та дискурсивно-логічну складові. Дискурсивно-логічне відображення за характером подвійне, лінійне, пов'язане з дискретними знаковими одиницями. Чуттєво-інтуїтивна інформація безпосередньо пов'язана з особистістю, надходить від предметів та дій, носить неперервний (динамічний) характер, характеризується особливою просторовою організацією елементів, є доступною для сприйняття і практичної дії в системі Я й не-Я [94].

Отже, образ власного Я яскраво характеризує особливості всіх форм активності в різних видах діяльності і виявляється у взаємодії з оточенням (не-Я) і навпаки, а також є відображенням процесів асиміляції і акомодатії, що здійснюються за чуттєво-інтуїтивними і дискурсивно-логічними схемами.

При дослідженні інтелекту, в тому числі і у період репрезентації, на наш погляд, розрізнення та диференціація усіх пізнавальних процесів є не лише недоцільним, а й неможливим. Адже у процесі інтелектуальної активності відбувається паралельна обробка інформації та породження відповідної дії усіх пізнавальних процесів. Саме тому вважаємо за потрібне розглянути особливості мислення, а саме образного, та уяви як провідних складових у період репрезентації інтелекту.

Характерними ознаками репрезентативного інтелекту є здатність особистості подумки перетворювати образи, будувати моделі, уявляти кінцевий результат, планувати практичні дії. Передумовами розвитку мислення у цей період стають розвиток продуктивних, творчих видів діяльності, спілкування, мовлення. У період репрезентації інтелекту мислення спирається на уявлення. Оперування образами й уявленнями перетворює мислення на безситуативне, котре розширює сферу пізнання [247, 248].

У період репрезентації інтелекту у особистості розвивається символічна функція: мова. На цьому підґрунті уможлиблюється інтеріоризація дій у думку. Встановлюються усе більш тісні взаємозв'язки мислення і мови, які приводять до появи міркування [170].

Питання особистості висвітлюють її інтереси й особливе бачення світу, а отже і її внутрішній світ, образ Я. Найчастіше питання виникають у результаті зустрічі із новим об'єктом, який важко зрозуміти. Вона намагається познайомитися з предметом, знайти йому місце серед свого минулого досвіду засвоєних знань, застосувати старі ментальні схеми, що відповідають образу Я не порушуючи його, а відтак асимілювати його, коли ж це не вдається особистість намагається побудувати нові ментальні схеми для вбудовування в них нового об'єкту пізнання, тобто

акомодувати його. Таким чином відбувається перебудова тих компонентів образу Я, яким відповідає об'єкт.

Питання виникають і при певній невідповідності вже наявним уявленням про себе, образу Я і навколишнього світу, коли виникають суперечності у тому, що особистість бачить чи впізнає і її минулим досвідом. Питання тоді вказує на усвідомлення проблемної ситуації, вирішення якої протікає у внутрішньому плані з опорою на образи шляхом міркувань [70].

Особистість у період репрезентації інтелекту шукає доцільність у навколишньому світі, зрозуміти призначення світу речей [116]. Розуміння причинності свідчить найбільше про чутливість до суперечностей, про елементи критичності мислення, які виявляються в емоційно-оцінковому компоненті образу Я [122].

Дитина поєднує об'єкти, ознаки і властивості, які з погляду інших, непоєднані. Вона використовує аналогії, намагаючись пояснити невідоме за допомогою відомого - асимілює довкілля. Ці пояснення ґрунтуються на почуттєвому сприйнятті життєвих ситуацій. Мислення на цьому етапі має конкретну образність. В об'єктах виділяються найбільш яскраві і не завжди істотні ознаки, що приводить до незвичайних умовиводів [68, 116, 173].

Отже, в ході аналізу часто виокремлюються неістотні характеристики при цьому особистість спирається на ті ознаки, що відповідають її інтересам, схильностям, бажанням і потребам, отже відображають її образ Я.

Велику роль в інтелектуальній системі дитини відіграє уява, зокрема в реалізації прогностично-перетворювальної функції інтелекту. Уява постає як центральне новоутворення у пізнавальній сфері, яке з'являється завдяки ігровій діяльності [67, 145]. У ситуації гри децентрація мислення відбувається скоріше, бо дитина змінює ролі, бачить предмет з різних позицій, у грі все умовне. Програвання ролі вимагає також емоційної децентрації, розуміння емоційного стану іншого. Діти не обирають ролі, які не відповідають їх внутрішньому емоційному образу. Це є прямим свідченням того, що розвиток емоційного компонента образу Я і співставлення з ним оточуючої дійсності є взаємопов'язаним.

Виникнення у період репрезентації інтелекту наочно-образного мислення О. В. Запорожець пов'язує з оволодінням особистістю діями заміщення, ігрового моделювання й іншими, тобто діями, специфічними для провідної діяльності - гри. Вченим підтверджено положення про вплив стадії розвитку інтелекту дитини на процес засвоєння нею нових дій [72].

Гра має активний імпровізаційний характер, розвиває творчу уяву, а тому є тим підґрунтям, на якому зростають уява, мовлення, мислення. О. М. Дьяченко виявлено два структурних компоненти уяви – породження загальної ідеї рішення завдання й складання схеми його реалізації. При створенні загальної ідеї на ранній стадії репрезентативного інтелекту використовуються в основному елементи реальності як центральна частина нового образу. На пізній стадії репрезентації інтелекту новий образ будується у ході самостійного і довільного оперування уявленнями [67].

Уява також є складовою у структурі емоційного переживання. Вона слугує тим механізмом, який становить здатність переосмислювати ситуацію, перетворювати ментальні схеми, у рамках якої вона існує [173]. Крім ігрової, дитина включається і в інші продуктивні типи діяльності, які є моделюванням навколишньої дійсності. Крім цього, їх результати доречно вважати проекцією власного „Я”, відображенням образу Я. У перебігу таких продуктивних типів діяльності особистість накреслює схеми і застосовує їх при вирішенні практичного завдання через використання різних інтелектуальних дій. Займаючись процесом творчості, особистість не тільки розширює світ, а й збагачує власний образ Я також. Оскільки власне реалістичне уявлення про себе здатне збільшувати творчий потенціал, що вказує на важливість адекватності образу Я [145].

Період репрезентації інтелекту характеризується в уявленнях, здатністю подумки перетворювати образи, будувати моделі, уявляти кінцевий результат, планувати практичні дії, розчленовувати цілий предмет на частини або з'єднувати частини в ціле. Мислення в образах входить як істотний компонент у всі види людської діяльності. На думку С. Д. Смирнова до цілісного образу світу як ядерного аномодального утворення входять образи як окремі чуттєві відображення

навколишньої дійсності [198]. Схожої думки дотримується С. М. Симоненко, яка виділяє візуально-мисленнєвий образ, як є цілісне системне утворення, чинниками формування якого є операціональні механізми, котрі візуалізують сутність об'єкта [194]. Мисленнєвий образ включає в себе чуттєвий досвід, а тому є індивідуальним, з іншого боку – результати теоретичного осмислення дійсності через оволодіння досвідом [167, 173].

Наочно-образне мислення виникає завдяки інтеріоризації зовнішніх дій. Особистість у період репрезентативного інтелекту у процесі мислення оперує образами, які є більшою мірою систематизованим та узагальненим віддзеркаленням об'єктів навколишнього світу [76].

Істотним для розуміння проблеми розвитку мислення є питання про механізми побудови передбачуваного образу. Поняття про передбачення розглядається як здатність людини уявити можливий результат дії до її здійснення та спосіб рішення проблеми до того, як вона реально буде вирішена [170]. У такий спосіб виявляється як внутрішня структура об'єкта, так і можливі шляхи його трансформації. Діалектична логіка припускає визначення предмета дослідження через опис можливих відносин.

У дослідженнях М. М. Поддьякова було показано, що за допомогою операторних еталонів, схем, моделей можна сформуванати систему уявлень, образів, у якій відображений внутрішній, безпосередньо не сприйманий зв'язок між станами предмета, що змінюється. Логічно припустити, що об'єднання в одну систему окремих станів об'єкта, що змінюється, є підставою передбачення результату зміни й, отже, засоби її побудови постають також і засобами, що забезпечують передбачення [164].

На початку періоду репрезентативного інтелекту вже з'являються потрібні для виникнення цілепокладання особливості психіки, а саме репрезентативна функція, необхідна для антиципації майбутніх результатів, самосвідомість, що у цьому віці постає у вигляді переживання себе як самостійно діючого суб'єкта, а також у вигляді виділення й віднесення до самого себе результатів власних дій, що супроводжується переживанням гордості за свої досягнення [125].

У продуктивній дії, на відміну від предметної, немає твердого зв'язку мети з яким-небудь матеріалом і способом його використання. Формування уміння самостійно утворювати продуктивну мету відноситься саме до досліджуваного нами періоду. Діти спочатку позначають отриманий результат після завершення дії, надалі ж формулювання задуму поступово зрушується до початку дії й починає передувати йому [173]. І. Б. Шиян висловлює думку про взаємозв'язок між рівнем розвитку передбачення і діалектичного мислення та, про те, що образ передбачення може виступати як засіб діалектичного мислення [269]. Отож, сутність передбачення визначаємо через суперечність між категоріями можливого й дійсного.

О. М. Леонт'єв відзначає, що образ ситуації породжується не безпосередньо зовнішніми впливами, а тими процесами, за допомогою яких суб'єкт вступає у практичні контакти із предметним світом, внутрішньою системою потреб і мотивів, а отже і поведінкового компонента образу Я [120]. Відтак і передбачення результату дії виявляється діалектичним процесом у декількох планах: 1) образ мети має суб'єктивні й об'єктивні підстави; 2) процес взаємодії з об'єктом припускає його трансформацію; 3) результат дії відрізняється від образу, що передбачає його.

Психологи співвідносять між собою стадії пізнавального розвитку, пізнавальну позицію, здібність уявляти собі перспективу іншої людини (і як наслідок, прийняти на себе роль іншої людини – соціально-перцептивний компонент образу Я) та уявлення особистості про різні аспекти міжособистісної сфери, а звідси і Я-духовне, Я-ідеальне. Наступним кроком є співвіднесення стадій пізнавального розвитку, пізнавальної позиції й розуміння особистістю змісту своєї свідомості інших об'єктів, перш за все іншої людини, оскільки воно дає змогу встановити і розкрити взаємозв'язок між репрезентативним інтелектом та розвитком образу Я.

Так, у будь-якій міжособистісній ситуації в основі поведінкового акту лежить стадіальна обробка інформації: розшифровка соціальних сигналів > їх інтерпретація (потребує використання елементів соціального Я) > формулювання цілей > генерація стратегій вирішення проблеми (потребує вміння працювати з образом і застосування ідеального Я) > оцінка ефективності стратегій і вибір можливих реакцій (потребує функціонування емоційно-оцінкового та поведінкового аспекта).

На процес обробки інформації впливають попередній досвід спілкування, емоційність, навички саморегуляції, соціальні навички взаємодії. Крім цього, на всіх цих стадіях використовується когнітивна складова образу Я як система знань та уявлень про себе. Зокрема, Ю. В. Коропов говорить про наявність взаємозв'язків між процесами вікового й функціонального розвитку інтелекту особистості, а також про вплив стадії інтелектуального розвитку на процес його функціонального розвитку, особистість в цілому і образ Я, процес засвоєння нею нових дій, в ході якого велике значення має гнучкість мислення [240].

Гнучкість мислення у період репрезентації інтелекту пов'язана насамперед з характером образного відображення. Образи, у яких об'єкти відображаються у сукупності їхніх властивостей і відносин це комплексні уявлення. Комплексні уявлення є засобом, що сприяє переструктуруванню ситуації для її акомодатії або асиміляції й обумовлює гнучкість мислення в силу того, що в ньому вже відображені різні контексти вживання предмета і його різні властивості. Існують два плани оперування комплексними уявленнями – актуальний (об'єкт відображається за допомогою оперативного образу) і потенційний (об'єкт відображається безвідносно до розв'язуваного завдання) [68].

Активно перетворюючи світ, особистість поставлена перед потребою в різних формах своєї життєдіяльності створювати засоби його пізнання. Таке творче переосмислення та перебудова навколишньої дійсності пов'язані з особливою формою репрезентативного мислення, що дозволяє передбачати зміни.

Отже, у період репрезентації інтелекту розширення і поглиблення образу Я відбувається завдяки інтенсивному розвитку інтелектуальної та особистісної сфери. Характерними ознаками такої репрезентації є вміння працювати з образами, подумки їх перетворювати, планувати дії; вирішення розумових задач в уявленні; розвиток міркувань, допитливості; перехід від використання готових зв'язків і відносин до більш складних; виявлення пошукової самостійності, гнучкості, оригінальності мислення, допитливості.

1.3. Особливості розвитку образу Я у період репрезентації інтелекту особистості

Проблема розвитку образу Я у період репрезентації інтелекту особистості особливо цікава, але малодосліджена (маловивченими залишаються питання про появу і динаміку розвитку уявлень про себе, вікові етапи та умови формування образу Я). Виявлення інтересу до цієї проблеми не випадкове, оскільки період репрезентації інтелекту є стадією найбільш інтенсивного психічного розвитку, і саме в його межах закладається фундамент образу Я, становлення якого відбувається протягом всього життя людини. Саме означений проміжок є не тільки фазою „першого народження особистості” (О. М. Леонтьєв [119]), а й фактичного оформлення „раннього образу Я” (М. І. Лісіна [122]).

Виходячи з принципу розвитку як одного із основних методологічних принципів психології вважаємо за потрібне розглядати проблему розвитку образу Я у рамках генетичного підходу, в якому розкривається генезис образу Я, вплив психологічних передумов його формування та розвитку на специфіку прояву. Генетичний аспект розвитку особистості є центральним у теоріях розвитку (Л. С. Виготський [40], Г. С. Костюк [106], С. Д. Максименко [128, 130], А. Адлер [3], Е. Еріксон [276], А. Маслоу [135, 300], З. Фройд [230], та ін.).

Вивчення проблеми образу Я в його розвитку і динаміці є необхідною умовою, зважаючи на складність досліджуваного системного феномену. Г. С. Костюк стверджував, що природа і сутність будь-яких явищ об’єктивної дійсності найкраще пізнаються, якщо ці явища розглядаються у розвитку [106].

І. П. Маноха дотримувалась схожої думки і зауважувала, що „... необхідним є встановлення та визначення типологічних ознак розгортання індивідуального світу „Я” у сукупності його смислових і динамічних характеристик” [132, с. 245].

Досліджуючи проблему розвитку образу Я виходили а) з принципу особистісного зумовлення всіх психічних явищ людини, її діяльності, індивідуально-психологічних особливостей, що відповідає особистісно-діяльнісному підходу (Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв,

С. Л. Рубінштейн), оскільки система уявлень особистості про себе розглядається як належна конкретній людині, основні властивості якої взаємодіють між собою у конкретній діяльності; б) суб'єктно-генетичного методу розробленого В. О. Татенком, відповідно до якого, психічну дійсність слід вивчати перш за все з боку “внутрішнього спричинення, саморуху і творчого самоздійснення, тобто з боку її суб'єктного ядра, що саморозвивається, визначає якісну специфіку, вихідну єдність психічного життя в її зародженні, становленні, структурі, функціях і генетичній динаміці” [210, с.362-363].

Інтерес до вивчення розвитку самосвідомості дітей особливо чітко виявився в останні десятиліття ХХ століття. Відзначимо, що більша частина досліджень спрямована на вивчення змісту образу Я в різні вікові періоди й вивчення ролі спілкування з дорослими й однолітками, а також власної практичної діяльності дитини як факторів, що породжують образ Я (І. С. Комогорцева [69], О. М. Леонтьєв [119], М. І. Лісіна [122], А. І. Сильвестру [123], П. Р. Чамата [242], та ін.).

Більшість дослідників єдині в тому, що у період репрезентації інтелекту становлення образу Я здійснюється за допомогою спілкування, але по-різному пояснюють механізми його формування. Одні дослідники розглядають його розвиток як результат прийняття погляду іншого на себе (І. С. Кон [99], В. Джемс [295], Дж. Мід [301]). Інші думають, що знання, отримані про іншого, особистість переносить на себе (Т. В. Гуськова, М. Г. Єлагіна [58], Р. К. Терещук [213] та ін.) або як результат суб'єктивного відділення дитини від матері (З. Фройд) і т.д.

В загальному розумінні розвиток можна охарактеризувати як шлях, котрий проходить кожна конкретна система з моменту її виникнення, де розвиток це єдність спрямованих змін у системі від її менш упорядкованого стану до більш упорядкованого [128]. При цьому розвиток образу Я - динамічний процес, що відбувається завдяки самопізнанню, самооцінці, самоставленню.

Система Я, що виникає саме у період репрезентації інтелекту, на думку Л. І. Божович, може бути зрозуміла як найважливіший щабель у розвитку самосвідомості. До її виникнення Я існує безпосередньо, у потоці буття [19]. Загалом перші уявлення особистості про себе є нечіткими структурами, які в міру

розвитку стають більш складними, диференційованими, чіткими, між окремими елементами образу Я виникають все нові зв'язки. Отож, процес розвитку образу Я є спрямованим із тенденцією до ускладнення.

В. С. Мухіною свого часу виділені такі лінії розвитку самосвідомості, що характерні для періоду репрезентації інтелекту: ідентифікація себе зі своїм ім'ям і тілом, домагання на визнання, статева ідентифікація, психологічний час особистості, її соціальний простір [240]. Особливе місце серед когнітивних теорій розвитку Я та образу Я займає теорія Р. Кегана, котрий вважав, що в ході еволюції Я відбувається контроль над зовнішнім і внутрішнім функціонуванням, відтак, особистість стає суб'єктом і об'єктом контролю з боку свого Я [296].

Ж. Піаже, у рамках проблеми соціальних факторів інтелектуального розвитку, висловлював свої думки з приводу виникнення самосвідомості. Він виокремив як головну причину егоцентризму дитячого мислення відсутність розрізнення між Я і не-Я, головню через відсутність у свідомості своєї суб'єктивності [161]. Ця теорія певною мірою відображає інтелектуальну позицію, що і визначає ставлення до дійсності. Оскільки особистості у період репрезентації інтелекту властива „центрація”, то вона здатна приписувати власні якості іншим людям або речам, а думки частково являють собою продукт активності, самоздійснення. Поступово егоцентричні стосунки між Я і світом (не-Я) зменшуються.

Оскільки паралельно з уявленнями про світ розвивається і реципрокність, то образ Я змінюється, стає децентралізованим, відносним. Визволяючись від егоцентризму, особистість встановлює між собою, іншими людьми та речами іншу систему загальних стосунків. До цього може призвести лише розвиток дитячого розуму та усвідомлення власного Я, як суб'єкта, а також координація і співставлення власної позиції з думкою інших людей [156].

Образ Я особистості виникає із соціальної взаємодії, його зміна, розширення і поглиблення відбувається під впливом соціальних стосунків і, неодмінно, під час задіяння у спільній діяльності. Ж. Піаже виокремлював два крайніх типи соціальних відносин: примус та кооперацію. Перший вимагає виконання обов'язкових правил і унеможливорює усвідомлення дитиною себе, своєї суб'єктивності. Для усвідомлення

свого Я потрібний обмін думками, який можливий під час кооперації: виникає потреба відстоювати власну думку, якщо остання відрізняється від чужої [159].

Перші елементарні, зачаткові уявлення дитини про себе починають формуватись уже на етапі появи символічної функції. Дитина усвідомлює свої знання, вміння, бажання та ін. Центральне новоутворення, яке виникає наприкінці цього етапу є Я-система і народжена цим новоутворенням потреба діяти самостійно [19].

Усвідомлення себе як Я є результатом розвитку, оскільки дитина не відразу починає усвідомлювати себе. Справжнє джерело і рушійні сили розвитку образу Я треба шукати в самостійності, котра зумовлена зростаючою фізичною незалежністю, бажанням жити спільним життям із дорослими, потребою розв'язання суперечностей між системами Я і не-Я. Вона потребує вироблення значущими дорослими таких типів комунікації, поведінки, які позитивно впливатимуть на генезу образу Я. Передумовою формування позитивних уявлень про себе постають сприятливі умови розвитку, гармонійне ставлення навколишніх, заохочення ініціативи, необмеження самостійності, бажання діяти за власним розсудом.

На думку В. В. Давидова, з трьох років дитина починає виконувати свої дії відносно самостійно, може йти від задуму до його втілення, від думки до ситуації. До кінця раннього дитинства вона починає відокремлювати свої дії і себе, у неї з'являються власні бажання і тенденція до самостійних дій [60]. Вона здатна самостійно усвідомлено ставити перед собою завдання, цілі, визначати напрямок своєї діяльності [187]. Отже, дитина, виокремлюючись з навколишнього світу, є самостійним суб'єктом діяльності. Саме з цим фактом і пов'язано зародження перших уявлень про себе, образ Я.

Суттєвим етапом у формуванні образу Я і самоусвідомленні є розвиток мовлення як форми існування мислення і свідомості. Першим свідченням виділення себе з навколишнього світу виступає називання себе по імені. Як показник більш високого рівня розвитку самосвідомості постає перехід до використання стосовно себе займенника „Я” [40]. Використання займенників „Я”, „мені”, „моє”, „ти”, „твоє” є ознакою формування самосвідомості, образу Я та вказує на усвідомлення

відмінності між собою та іншими людьми, власними речами та чужими. Становлення самосвідомості визначається і змінюється у результаті взаємодії з навколишнім середовищем, отже й образ Я людини розширюється та поглиблюється під час асиміляції та акомодатії до навколишнього середовища.

На початку періоду репрезентації інтелекту відбувається достатньо різка зміна у поведінці і у відносинах з довкіллям: розподіляється пережитий досвід відповідно до категорій „Я” і „не-Я”. Це перший етап у розвитку самосвідомості, починає формуватись потреба адаптуватися до присутності іншого. Оскільки на даному етапі починається усвідомлення себе як суб’єкта, то виникає природне бажання впливати на поведінку інших людей, підпорядковувати їм своїм вимогам, а це означає, що вони усвідомлюють свою здатність до цього. Водночас, діти з радістю вдаються до опису власних дій, поведінки, засвідчуючи їх усвідомленість [26, 35, 96].

В кінці третього року життя різко загострюється чутливість до успіху і невдачі своїх дій, до їх оцінок, що супроводжується появою афективних норм поведінки. Знаходимо підтвердження у В. М. Слуцького, який стверджує, що у особистості спостерігаються зміни різних структурних компонентів при переживанні нею успішності чи не успішності власної діяльності. У дітей на етапі появи символічної функції виявляється неспецифічне реагування на оцінку дорослого і викликані нею переживання успіху чи невдач. А у дітей, які перебувають на завершуючій стадії періоду репрезентативного інтелекту таке реагування є специфічним [240]. Більше того, у період репрезентації інтелекту проявляється і первинна самооцінка – усвідомлення своєї цінності. Головним джерелом образу Я в перші роки життя є спілкування з дорослими, в ході якого вона черпає впевненість у своїй абсолютній цінності. Це емоційне утворення, яке не містить раціональних компонентів і ґрунтується на потребі в емоційній безпеці, прийнятті. Тому самооцінка завжди завищена і тому беззаперечною є потреба у безумовній батьківській любові та підтримці.

Наявність загальної позитивної самооцінки зумовлює типову схильність дошкільників завищувати уявлення про свої можливості. М. І. Лісіна вважає, що така самооцінка дуже корисна, оскільки заохочує їх ставити перед собою складні

задачі і максимально мобілізувати сили для їх досягнення [123]. Якщо ж самооцінка негативна, то виникають перестороги, невпевненість у собі, недовіра до оточення, надмірна прив'язаність до батьків, несамостійність, страх активності. До того ж уявлення про себе, як про „поганого” мимоволі позначається на поведінці. Крім того, негативна оцінка своїх дій дається більшості дітей важко і часто викликає стійкий внутрішній супротив.

Засвоєння суспільних норм, цінностей відбувається за допомогою спостереження за дорослими як зразками поведінки та отримання схвалення чи засудження, за якими дитина можна оцінювати власні дії і себе.

Т. В. Гуськова, М. Г. Єлагіна вказують, що ставлення до себе, образ Я починають усе більше корегуватися досвідом набутим у процесі діяльності та спілкування. Така практика, відбиваючись в образі Я, змінює його. Починає складатись ставлення до себе, що засноване на своїх досягненнях, тобто на підґрунті парціальної самооцінки [58]. Таким чином, відбувається диференціація ставлення до особистості та її самооцінки – на безпосередню і опосередковану.

Усвідомлення Я і поява особистісних дій пересувають особистість на новий рівень розвитку. Одним з переломних етапів розвитку образу Я є криза трьох років, адже саме у цей період відбувається зміна соціальної ситуації розвитку, перебудова старої системи стосунків і, найголовніше, виділення і укріплення власного Я.

Передумовою формування позитивних уявлень про себе виступають сприятливі умови розвитку, гармонійне ставлення. І, навпаки, підґрунтям негативного образу Я є несприятливі умови розвитку, негативне ставлення, які викликають кризові явища, внутрішні і зовнішні конфлікти, невротичні прояви [16, 51]. Відтак, формування і розвиток образу Я особистості тісно пов'язані з уявленням про ставлення і сприймання її навколишніми. Таким чином, позитивний досвід взаємодії дозволяє відчувати свою цінність та сприяє формуванню позитивних уявлень про себе, відповідно негативний – причина відчуття неповноцінності.

Звернемо увагу на розвиток поведінкового аспекта образу Я. На етапі появи символічної функції (3-4 роки), коли виникає полівмотивованість, потреба у співпорядкуванні мотивів, з'являється і потреба в усвідомленні та контролі їх

особистістю. Це явище детерміноване збільшенням кількості зв'язків особистості зі світом і вимагає постійної зорієнтованості в ієрархії зв'язків суб'єкта.

Щоб підпорядковувати свої дії діям інших людей, особистість уже повинна орієнтуватись не на окремих конкретних інших, а на деякого узагальненого іншого. Самооцінка себе, відповідно, буде залежати від того, наскільки особистість відповідає вимогам і очікуванням інших, виконуючи певну роль [225]. Поетапність розвитку усвідомлення власних психічних станів залежить від взаємодії з оточуючим і має особливості на різних вікових проміжках. У період репрезентації інтелекту відбувається значний стрибок у розширенні уявлень про власні переживання, поведінку, емоції і відчуття, з'являється інтерес до своїх власних станів, здібність адекватно виділити їх, дати диференційовану оцінку, описати [176].

А. О. Прохоровим і С. В. Велієвою була виявлена особливість характерна для всіх вікових етапів – кореляція психічних станів із самооцінкою. На третьому році життя ці зв'язки відображають закріплення уявлень про своє Я, які є центральним новоутворенням віку. В подальшому кореляції виявляються у перебудові самосвідомості і Я, оформленні пізнавальної і мотиваційної сфер особистості, процесі усвідомлення свого соціального Я і виникненні внутрішньої позиції [176].

В рамках проблеми розуміння емоцій О. А. Прусакова та О. А. Сергієнко дійшли висновку, що уявлення дітей про власні емоційні переживання та емоції інших розвиваються від розуміння власних психічних станів до здатності порівняння власної моделі з моделлю психічного інших [177]. Отже, ідентифікація емоцій відбувається від найузагальненішого їх ділення до тонкої диференціації.

На даному етапі особистість може розрізняти зовнішні і внутрішні аспекти дій – як своїх власних, так і дій свого партнера. Власні прагнення і цілі усвідомлюються нею більш чітко і диференційовано, чим прагнення інших. Тому, смисл власних дій розповсюджується на смисл дій іншої людини [225], а здатність розуміти себе є первинною порівняно із здатністю розуміти іншого.

Розвиток уявлень про себе йде від опису власної поведінки до розуміння свого внутрішнього світу, від виділення в собі будь-яких випадкових характеристик до більш стійкого розуміння свого характеру, при цьому особистість починає

усвідомлювати свою своєрідність, унікальність, відмінність від інших [2]. Виділення цих ліній в розвитку самосвідомості передбачає процеси диференціації та інтеграції утворення цілісного уявлення про себе [187].

На наступному етапі розвитку особистості – їй стає доступне усвідомлення себе не тільки як суб'єкта дій, але і усвідомлення себе як суб'єкта в системі людських відносин. Л. І. Божович вказує, що в кінці дошкільного віку дитина об'єктивно являє собою достатньо стійку інтегративну систему і здатна у специфічній формі усвідомлювати себе у цій якості і дати оцінку своєму ставленню до оточуючого. В цей час у неї з'являється соціальне Я [19].

Прибічники концепції генезису спілкування стверджують, що спілкування з однолітками є джерелом формування образу Я. Так, Л. М. Галігузова вважає, що на етапі становлення спілкування як діяльності основний зміст взаємодії полягає у співставленні себе з іншими. Ці дії спочатку носять об'єктний характер, в результаті отримуються уявлення про свої можливості, які відображаються в образі Я [41].

Є. О. Смирновою були виділені особливості різних форм спілкування з однолітками, серед них відзначимо ті, що мають найбільший вплив на формування образу Я. Так, для емоційно-практичної форми характерне сприймання ставлення до себе, а не їх самих. Для ситуативно-ділової форми спілкування властивим є вияв потреби у визнанні та увазі інших, чітко починають диференціюватися ознаки ставлення до себе. У позаситуативно-діловому спілкуванні надання оцінки якостям і вчинкам інших [197].

Долучаючись до гри дитина вчиться відносинам з іншими, враховувати не тільки свої інтереси, але й партнерів [29]. Створюючи чи опиняючись в ігровій ситуації, вона намагається копіювати дії дорослих, а оволодіваючи смисловою стороною людської діяльності, прагне проявити себе з метою відчуття і усвідомлення себе по-новому. Перебуваючи у змодельованій нею самою ситуації, переживаючи нові стани, відчуття, пізнає себе, відкриває в собі нові риси, самостворюється. У грі існує унікальна можливість відтворити життя дорослих, їх стосунки, змінювати свою власну позицію (відбувається децентрація мислення), засвоювати загальний смисл людської праці, норм та способів поведінки людей [59].

В. С. Мерлін наголошував, що у рольовій грі дитина у період репрезентативного інтелекту вже є особистістю для інших, активним діячем, виконуючим певну соціальну роль. В ігровій ролі вона виявляє певні стійкі властивості і відносини особистості. Але усвідомлення себе як особистості, так само як і усвідомлення певних якостей своєї особистості, виникає пізніше [139].

На етапі завершення формування потреб у спілкуванні з однолітками у сумісних іграх починають переважати суб'єктні ігри: діти з радістю сприймають ініціативу партнера, реагують на відтінки ставлення один до одного. Завдяки такому спілкуванню відкриваються у собі і реалізуються „творчі” потенції. Переживання своєї ініціативи і „творчості” відображається в ядерній структурі образу, сприяючи підтримці і підкріпленню високої самооцінки. Отож, сфера спілкування з однолітками збагачує периферію образу Я у дитини і потім впливає на розвиток її ядра, особливо що стосується соціального компонента.

Звільнення ставлення до себе від думки дорослих є основою розвитку почуття самоповаги, що стає джерелом розвитку і внутрішнім регулятором самостійної діяльності і взаємин з навколишніми. Зв'язок між образом Я і досягненнями стає поштовхом до розвитку самосвідомості.

Наприкінці періоду репрезентативного інтелекту у особистості виникає нова система відносин, що пов'язано зі вступом до школи, засвоює нові соціальні ролі. Розширюються можливості для вияву своїх сил і здібностей у різних видах діяльності і перш за все у навчанні [6, 215]. Нова соціальна ситуація розвитку, зміна провідного виду діяльності призводить до змін у самосвідомості. Засвоюючи норми і правила, проявляючи активність у різних сферах життєдіяльності, особа поступово усвідомлює себе як суб'єкта нової для неї діяльності – навчання. Це і визначає основні тенденції розвитку її самосвідомості.

Засвоєння нових видів діяльності і соціальних ролей неминуcho породжує ставлення до них, це, створює умови для особистісного оцінювання себе та інших. Важливу роль в даному процесі відіграє характер формування еталонів оціночних суджень. Вони розширюють можливості для самооцінювання, однак засвоюються не одразу, а поступово [77, 273]. Відтак, усвідомлення себе як суб'єкта здійснюється

перш за все через навчання. Оволодіваючи різними видами діяльності, відбувається пізнання себе, формування певного ставлення до власної особистості яке детермінує рівень домагань, активність і результативність життєдіяльності [82].

На етапі появи символічної функції співвіднесення оцінок своїх можливостей, перспектив у майбутньому з активністю у теперішньому ще мало усвідомлене, ситуативне. На більш пізніх етапах діяльність, регламентовані оцінки оточуючих формують самооцінку, яка поступово починає визначати характер життєвих перспектив, а через це і активність у теперішньому [90, 161].

Виходячи з аналізу наявних психологічних досліджень висновуємо, що серед основних особливостей розвитку образу Я у період репрезентації інтелекту особистості слід виділити такі: гетерохронність (неодночасність виникнення і розвитку), незворотність (неможливість повернення системи уявлень людини про себе на попередній рівень, оскільки у самопізнанні, саморозвитку незворотньо змінюється як суб'єкт, так і об'єкт цих процесів), нерівномірність (різкі якісні стрибки змінюються поступовим накопиченням якісних змін). Розвиток образу Я є прогресивним, адже йде від нижчого до вищого, від простішого до складнішого. Неминучим є покращення функціонування образу Я, збереження старих властивостей при появі нових. Ще однією характеристикою розвитку образу Я постає стійкість, тобто розвиток здійснюється в єдності із тенденцією до збереження досягнутого і реалізації змісту, що склався.

Висновки до першого розділу

1. На основі вивчення літературних джерел виявлено, що проблема розвитку образу Я у період репрезентації інтелекту особистості є актуальною і на сьогодні залишається не до кінця з'ясованою. Особливого значення вона набуває у психологічній науці, оскільки прямо пов'язується із вихованням особистості як суб'єкта життєдіяльності здатного самостійно, відповідально ставитись до прийняття важливих рішень, ґрунтуючись на глибоких та різнобічних уявленнях про себе, гармонійному образі Я.

2. Образ Я - складна, динамічна, структурована та цілісна система уявлень особистості про себе, на основі якої вона у змістовлює та організовує свою діяльність та стосунки з навколишнім світом, діє як установка стосовно себе й охоплює такі компоненти, як когнітивний, емоційно-оціночний, поведінковий, соціально-перцептивний. Його головне призначення – забезпечувати психорегуляцію взаємовідносин між особистістю і довкіллям, потенціалом і спроможностями її самосвідомості.

3. У процесі розвитку образ Я все більше ускладнюється структурно і змістовно, головним чином через збільшення кількості периферійних образів, котрі інтегруються як цілісне уявлення людини про саму себе; у такий спосіб формується більш гармонійний, глибокий та адекватний психодуховному світу особистості образ її власного Я.

4. Репрезентативний інтелект постає як загальна здібність до пізнання та перетворення дійсності за допомогою образів (репрезентантів), котра визначає успішність діяльності та пов'язана з адаптацією до нових життєвих ситуацій. Період репрезентації інтелекту охоплює ранню та пізню стадію, які відповідають етапу появи символічної функції й етапу інтуїтивного мислення, котрий спирається на сприйняття.

5. Постійно відкриваючи невідоме й примножуючи ментальний досвід та знання, в особистості утворюється певний амодальний цілісний образ світу. У процесі такої взаємодії із соціумом, навколишнім середовищем особистість

відкриває і себе, оновлює уявлення про себе, свої здібності, властивості, характеристики. У період репрезентативного інтелекту пізнання навколишньої дійсності відбувається переважно в образній формі за допомогою уяви, а механізмами розширення і поглиблення образу Я є інтелектуальні дії асиміляції (засвоєння певного матеріалу вже існуючими когнітивними схемами) та акомодатії (пристосування когнітивних схем до ситуації, що вимагає певних форм активності).

6. Основними психологічними особливостями розвитку образу Я під час репрезентації інтелекту особистості є такі: гетерохронність, незворотність, нерівномірність, прогресивність, стійкість, ускладнення і покращення функціонування. Характерним є збереження старих властивостей при появі нового рівня функціонування образу Я.

7. Структура образу Я особистості у період репрезентації інтелекту в нашому досвіді пошукування подана у вигляді чотирьохкомпонентного утворення, до складу якого входять соціально-перцептивний, когнітивний, поведінковий та емоційно-ціннісний аспекти. Соціально-перцептивний містить показники, які визначають ступінь неспівмірності з образом Я в уявленні інших, а отже відображає особливості відносин у системі „Я–інший” на основі сприйняття очікуваного ставлення навколишніх; когнітивний охоплює уявлення особи про саму себе, де критерієм розвитку є диференційованість уявлень та ідентифікація із найближчим довкіллям; емоційно-оціночний презентований загальною самооцінкою і самоставленням; поведінковий формується під дією трьох попередніх компонентів і виявляється в успішності, рівні домагань, особистісній тривожності, соціальній спрямованості.

8. На сьогодні не існує цілісного бачення шляхів розв’язання проблеми розвитку образу Я у період репрезентації інтелекту. Потреба у формуванні гармонійного образу Я, гнучкості людського мислення й поведінки, освоєнні інтелектуального потенціалу з метою уможливлення глибинного пізнання світу, адаптації до нього та доцільного перетворення й зумовила проведення нами емпіричного дослідження із вказаної теми.

Основні положення першого розділу відображені у таких публікаціях:

1. Шиколенко Т. І. Особливості генези образу „Я” у період репрезентації інтелекту людини / Т. І. Шиколенко // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України [за ред. С. Д. Максименка]. – 2007. – Вип. 35. – С.36-45.
2. Шиколенко Т. І. Розвиток образу „Я” під час репрезентації інтелекту як підґрунтя формування духовності особистості: гендерний аспект / Т. І. Шиколенко // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України [за ред. С. Д. Максименка]. – 2008. – Т. X, ч. 4. – С. 659-663.
3. Шиколенко Т. І. Спілкування як основа розвитку образу „Я” у дошкільний період / Т. І. Шиколенко // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України [за ред. С. Д. Максименка]. – 2009. – Т. XI, Вип. 3. – С. 486-494.
4. Шиколенко Т. І. Моральність у становленні та розвитку образу „Я” особистості / Т. І. Шиколенко // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України [за ред. С. Д. Максименка]. – 2009. – Т. X, Вип. 4. – С.482-490.
5. Шиколенко Т. І. Формування позитивного образу „Я” як передумова творчої самореалізації / Т. І. Шиколенко : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції [«Трансформація особистості в умовах соціально-політичних та економічних змін»], (Чернівці, 17-18 травня 2007 р.) / МОН України, Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича. – Чернівці: Рута, 2007. – С. 438-443.
6. Шиколенко Т. І. Вплив сім'ї на становлення образу „Я” у дітей / Т. І. Шиколенко : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції [„Актуальні проблеми практичної психології”], (Херсон, 19—20 квітня 2007 р.) / МОН України, ХДУ. – Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2007. – С. 236-239.
7. Шиколенко Т. І. Дослідження особливостей розвитку образу „Я” під час репрезентації інтелекту / Т. І. Шиколенко : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції [„Психологічна безпека та адаптація особистості”],

- (Дніпропетровськ, 7—8 листопада 2007 р.) / МОН України, Дніпропетровський гуманітарний університет. – Дніпропетровськ : ПП Друкарня „БДЖОЛА”, 2007. – С. 120-128.
8. Шиколенко Т. І. Психологічний супровід розвитку особистості та її образу „Я” в дошкільному та молодшому шкільному віці / Т. І. Шиколенко // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : [зб. наук. праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету]. – Рівне: РДГУ, 2008. – Вип. 41. – С. 208-210.
9. Шиколенко Т. І. Діяльність як основа розвитку образу „Я” у дошкільний період / Т. І. Шиколенко : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції [„Актуальні проблеми практичної психології”], (Херсон, 23—24 квітня. 2009 р.) / МОН України, ХДУ. – Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2009. – Ч. II. – С. 667-673.

РОЗДІЛ II

ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ОБРАЗУ Я У ПЕРІОД РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ

2.1. Моделювання та системний підхід як засіб вивчення особливостей образу Я у період репрезентації інтелекту особистості

Виходячи із аналітичного огляду досліджень з визначеної проблематики, констатуємо, що розвиток образу Я у період репрезентації інтелекту виявляється як складний безперервний процес самопізнання, який відбувається у взаємодії особи з навколишнім світом, у ході вирішення проблемних ситуацій через задіяння інтелектуальних дій; постає обов'язковим та унікальним результатом особистісного психосоціального розвитку.

Оскільки метою нашого дослідження є вивчення психологічних особливостей розвитку образу Я через активізацію інтелектуальних дій особистості, то ми вдалися до моделювання досліджуваних об'єктів та явищ. В межах системного аналізу метод моделювання використовується часто, головним його призначенням є систематизація та узагальнення теоретичних даних за допомогою опосередкованого пізнання об'єкта-замісника тобто моделі досліджуваного явища. Створення моделей у сучасній психології є ефективним засобом перевірки повноти і цінності теоретичних уявлень щодо психологічних феноменів і дає можливість отримати інформацію про різні боки функціонування системи в цілому та її окремих елементів, дослідити тривалість поведінки системи під впливом зовнішніх та внутрішніх зворушень, досліджувати залежність кінцевих результатів роботи системи від її характеристик та віднайти оптимальний варіант [114].

У сучасній психологічній науці накопичено багато концептуальних моделей еталонних зразків розвитку образу Я. Наукові розвідки доводять, що у психологічній науці вивчення моделей розвитку образу Я здійснювали

Т. В. Архіреєва, І. В. Афанасенко, І. М. Бушай, О. М. Васильченко, О. Є. Гуменюк, О. Давидюк, А. О. Кацєро, Є. А. Клопота, В. А. Пушкар, Н. І. Тавровецька та ін.

Нами висвітлені особливості образу Я особистості як інтегративної форми самосвідомості, результат самопізнання, узагальнене уявлення про себе, а тепер покажемо їх втілення у розробленій моделі (див. рис. 1.1). Необхідність розробки такої моделі постає з таких причин: а) ця проблема недостатньо висвітлена в науковій літературі; б) дає змогу графічними і знаковими засобами зафіксувати найістотніші характеристики, властивості, зв'язки і відношення досліджуваного об'єкта – розвитку образу Я у період репрезентації інтелекту особистості та мінімізує процедуру дослідження [236, с.35], в) розробка моделі уможливорює диференційну діагностику і розвиток образу Я у вказаний період.

Спираючись на дослідження вітчизняних (М. Й. Боришевський, І. М. Бушай, О. Є. Гуменюк та ін.) та зарубіжних психологів (Р. Бернс, У. Джемс, К. Роджерс, В. В. Столін та ін.) нами було виділено чотири структурних аспекти образу Я, а саме: соціально-перцептивний, когнітивний, поведінковий та емоційно-ціннісний.

Соціально-перцептивний аспект містить показники, які визначають ступінь неспівпорядкованості з образом Я в уявленні інших, а отже відображає особливості відносин у системі „Я–інший” на основі сприйняття очікуваного ставлення оточуючих. Згідно з позицією М. І. Лісіної тільки через спілкування з іншими людина може віднестись до самої себе і пізнати себе. [123]. Людина формує образ Я, оцінюючи свої суб'єктивні переживання з колективної точки зору. Відповідно, те, як людина розглядає саму себе, повинно бути відображенням думок інших про неї. Змістом останнього є усвідомлені особистістю уявлення або оцінки інших людей про неї [238]. При описі соціального Я відповіді особистості часто розкривають реакції інших людей на її дії. Воно репрезентоване відповідями, в яких знання про себе подані порівняно із знаннями про інших людей, при чому ці знання стосуються переважно характеристик активності особистості.

Когнітивний аспект складається з уявлень особистості про саму себе.

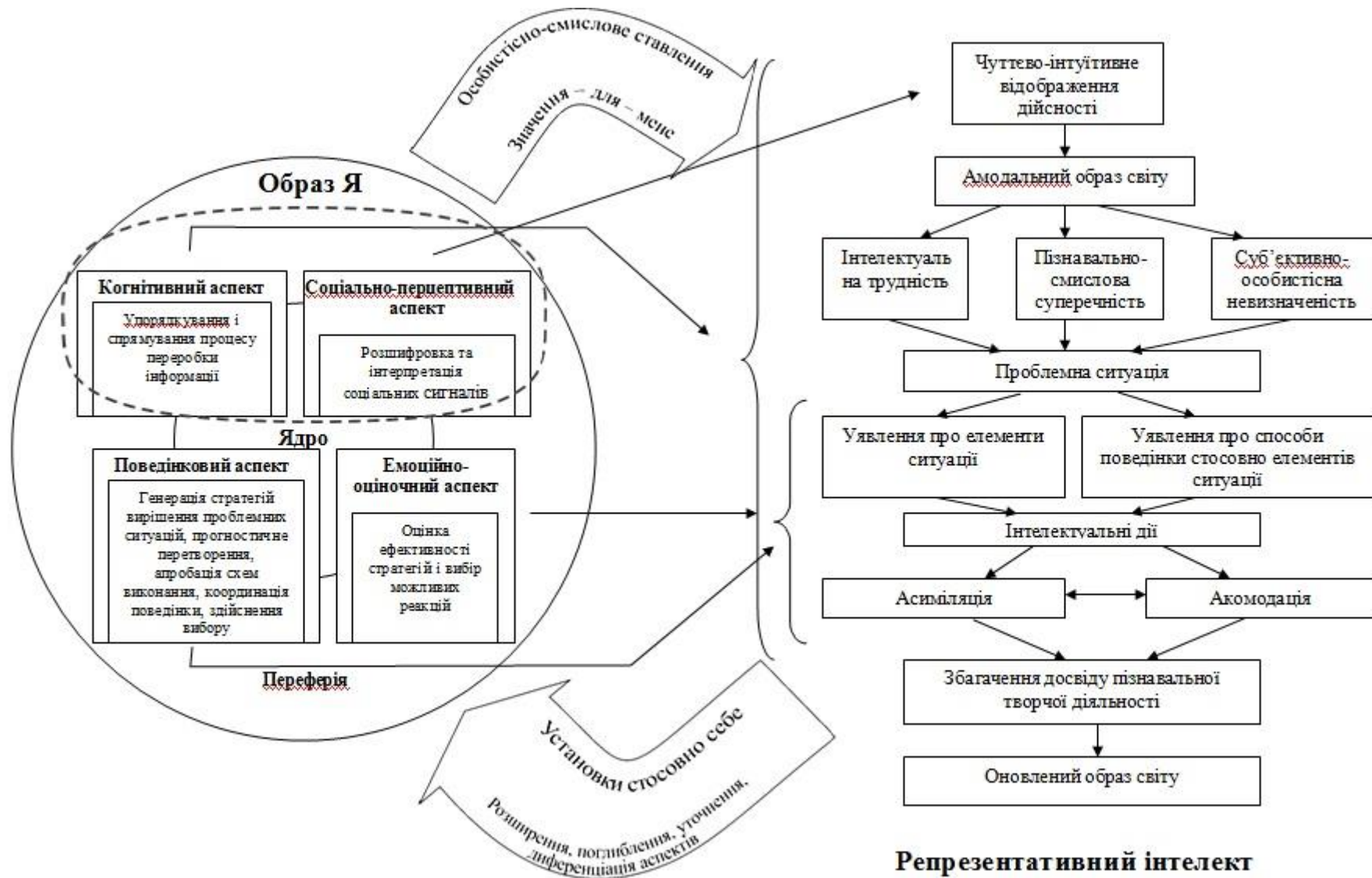


Рис. 1.1 Модель розвитку образу Я у період репрезентації інтелекту особистості

Критерієм його розвитку є диференційованість уявлень про себе та ідентифікація з соціальним середовищем. Маркус припустила, що люди формують когнітивні структури, які відбивають їх Я так само, як вони це роблять по відношенню до інших явищ. Подібні когнітивні структури назвали Я-схемами. Останні являють собою когнітивні узагальнення щодо себе, зроблені на основі минулого досвіду, що упорядковують і направляють процес переробки інформації. Від Я-схеми залежить, чи буде людина звертати увагу на деяку інформацію, як вона буде структуруватися і наскільки легко буде запам'ятовуватися. В особистості багато контекстуальних Я, кожне з яких має свій набір характеристик. Деякі характеристики цих будуть перетинатися між собою, а інші будуть розрізнятися [283].

Емоційно-оціночний аспект містить загальну самооцінку та загальне самоставлення. Самооцінка – оцінка особистостю себе самої, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей, вона є важливим регулятором поведінки, від неї залежать взаємини з навколишніми, критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач [249, с.446]. З часом самооцінки поряд з факторами, що їх сформували, сприяють виникненню домагання, яке специфічно містить уявлення про власне Я та зумовлює інтенсивність і певною мірою продуктивність діяльності [222].

Поведінковий аспект формується під дією трьох попередніх компонентів. Механізм діяльності, продуктивної самореалізації особистості передбачає сформований внутрішній центр активності суб'єкта – самосвідоме ставлення до себе і до іншого, образ Я. Завдяки розвинутій самосвідомості людина, здійснюючи свою діяльність у соціальній дійсності, здатна приймати певні рішення, виходячи з об'єктивної оцінки зовнішніх обставин, спроможна передбачити наслідки своїх дій, нести відповідальність за результати своєї діяльності і за використані при цьому засоби. При цьому людина переосмислює саму себе, відкриває нові особистісні властивості, ставить нові завдання, самостверджується [187, 258].

Експресивний елемент поведінкового аспекта розкривається через розгортання активності людини, яка опосередковується ставленням до себе, її

самосвідомістю [22]. Соціальна спрямованість поведінкового аспекта образу Я особистості характеризується здатністю здійснювати вибір, визначати цілі, співвідносити своє Я і координувати свою поведінку в системі відносин з оточенням. Завдяки суб'єктивній вибірковості у ставленні людини до самої себе, вона здатна корегувати свої дії відповідно до вимог зовнішніх обставин, своїх фізичних і духовно-психічних можливостей. Упішність, схвалення й похвала оточуючих народжують у особистості почуття гордості, власного достоїнства. Зі свого боку, визнання навколишніх перетворює її почуття: з радості і прикрасності в переживання успіху-невдачі. Отож, навколишній світ постає як сфера самовипробування, самоствердження, самореалізації у процесі практичної діяльності та спілкування.

Оскільки формування і розвиток утворення, котре відповідає за оцінювання себе уможливорює відображення особистості у навколишньому та результатах своєї діяльності, то воно має неабияке значення для подальшого розвитку людини. Рівень домагань особистості, зливаючись зі сферою відносини до себе, Я, сприяє появі самолюбства - наймогутнішого стимулу до саморозвитку й самовдосконалення. Таким чином, створюються об'єктивні передумови для утворення внутрішніх основ самооцінювання, для її адекватності, відповідності реаліям [58].

Крім цих компонентів у структурі образу Я є сталі інваріанти - ядро та змінні інваріанти – периферія образу Я (В. Ф. Сафін, В. В. Столін, І. І. Чеснокова), при цьому система уявлень особистості про себе повсякчасно змінюється, доповнюється, розширюється та поглиблюється (М. Й. Боришевський, Л. С. Виготський, В. В. Столін, П. Р. Чамата та ін.). Призначення сталих інваріантів полягає у збереженні наскрізної ідентичності і забезпеченні визначеності, що характеризується певним набором якостей.

Роль змінних інваріантів полягає у збагаченні і, за потреби, уточненні відносно стійкої системи відносно впорядкованих знань і уявлень людини про себе. Основні причини наявності змінної частини образу Я це зміна його основних аспектів із віком; збагачення їх соціально-психологічними ролями, які відіграє

особистість; різноманітність соціальних та практичних сфер діяльності, у які включається особа; особливості сприйняття себе навколишніми.

Вираження суб'єктивного ставлення людини до дійсності, дозволяє віднаходити в об'єктах оточуючого світу смисл [167,с.31]. Образ Я породжує чутливість до образу світу та проблемної ситуації через значення-для-мене (О. М. Леонтьєв) – особистісно-сміслове ставлення. Амодальний образ світу як структура представлення знань і результат чуттєво-інтуїтивного відображення дійсності у свідомості людини [120] постає складовою структурно-функціональної організації репрезентативного інтелекту. Саме цілісний амодальний образ світу регулює і спрямовує діяльність людини, оскільки одиничний образ (предмета, явища) сам по собі не може орієнтувати жодної дії – орієнтує не образ, а вклад цього образу в картину світу [198].

Із пізнавальної та практичної взаємодії особи з навколишнім середовищем постають джерела проблемності – суб'єктивно-особистісна невизначеність, інтелектуальне утруднення, пізнавально-сміслова суперечність [233, с.14], тобто на вході в систему постає дисгармонія (завдання) [94]. Із потреби вирішення суперечностей та подолання стану дисгармонії виникає готовність суб'єкта здійснювати певну діяльність – установка як систематизація минулого досвіду.

У процесі вирішення особистістю проблемних ситуацій у період репрезентації інтелекту провідну роль виконує безпосередньо задіяний у взаємодії людини і світу образ. Образ проблемної ситуації складається з двох шарів – уявлення про елементи проблемної ситуації та уявлення про способи поведінки стосовно елементів ситуації [249], які разом із відповідністю або невідповідністю наявним когнітивним схемам визначають вибір особистістю інтелектуальних дій асиміляції або акомодатії. Використання останніх створює повноцінний адаптивний ефект, відчуття відносної рівноваги. На виході відбувається вирішення проблемної ситуації, поставленого завдання – гармонійна предметність [94], яке ознаменоване оновленням образу світу та збагаченням досвіду пізнавальної творчої діяльності [236, с.59]. Оновлений образ навколишнього світу є результатом активної діяльності особистості, завдяки якій він репрезентується у різні способи: з позиції його об'єктивного змісту і суб'єктивного

вираження [167, стр. 30]. Із активізацією інтелектуальних дій, оновленням образу світу і збагаченням досвіду пізнавальної творчої діяльності відбувається розширення, поглиблення, уточнення, диференціація образу Я особистості.

Наше бачення розв'язання проблемної ситуації схоже з концепцією В. А. Роменця за якою перетворення людиною ситуації можна назвати вчинком. Для своєї реалізації вчинок передбачає ситуацію, що протистоїть людині та має бути зміненою. Будь-яке тільки внутрішньо суб'єктивне перетворення виявляється неповним і недостатнім та завершується коли навколишня ситуація стає відповідною до прагнень індивіда [186, с. 716]. Під час розв'язання проблемної ситуації розгортається і механізм творчості - мислення почуття та уява знаходять у дискомфорті завдання, психомоторика їх вирішує, а енергопотенціал дає життя діям (пізнавальним, моральним, естетичним) (В. В. Клименко) [94].

Засвоєння навколишньої дійсності відбувається згідно з розумовою структурою, і від цього залежить не тільки пізнання реальності, а й пізнання себе, створення образу Я. Активна пізнавальна діяльність відбувається завдяки інтелектуальним діям – асиміляції та акомодатії. Образ Я є також відображенням цих процесів, що здійснюються за чуттєво-інтуїтивними схемами.

На особливу значущість вивчення діади особистісних та інтелектуальних властивостей вказував і Б. Г. Ананьєв: „в теорії особистості часто недооцінювалось значення інтелекту... З іншого боку в теорії інтелекту слабо враховуються психологічні характеристики особистості, які опосередковують інтелектуальні функції. Це взаємне уособлення видається суперечливим до реального розвитку людини, пов'язаного з процесом відображення навколишнього світу, особливо з пізнанням суспільства, інших людей і самої себе” [5, с. 257]. Відтак, розробки методологічного підґрунтя потребує проблема вивчення особливостей розвитку образу Я у період репрезентації інтелекту особистості.

Аналітико-синтетична логіка як вищий рівень філософської методології визначає напрям подальшого дослідження, її застосування зумовлене одночасною диференційованістю як сфери інтелектуальної, так і самосвідомості та їх неподільністю, цілісністю і єдністю. На важливість використання в наукових

дослідженнях аналітико-синтетичного підходу та необхідність використання в єдності аналізу і синтезу вказували Г. С. Костюк [106], С. Л. Рубінштейн [187]. Його застосування уможлиблює а) виділення основних аспектів образу Я та компонентів інтелекту на стадії репрезентації і поєднання виділених частин у неподільну цілісність, причому виділені одиниці відображають особливості функціонування цілого б) створення єдиної методології розуміння та пояснення досліджуваних явищ.

Єдність індивідуального, особистісного та суб'єктного у нашому дослідженні представлена у моделі розвитку образу Я у період репрезентації інтелекту особистості. Так, виділені особливості організації образу Я, його аспектів та індивідуального інтелекту у вигляді специфічних образів та способів вирішення проблемних ситуацій визначають характер інтелектуальних дій, збагачення індивідуального досвіду пізнавально-творчої діяльності, які, в свою чергу, розширюють, поглиблюють й уточнюють систему знань та установок щодо себе. Поєднання чутливості до проблемних ситуацій (значення-для-мене), породжених образом Я і функціонування репрезентативного інтелекту призводить до формування особистісних особливостей життєдіяльності людини як її суб'єкта.

На рівні загальнонаукових принципів нами використовувались принцип детермінізму, єдності свідомості і діяльності, генетичний та системний принцип. На основі принципу детермінізму та положення про причинно-наслідкову залежність зовнішнього прояву і внутрішнього функціонування образ Я постає як складне системне утворення, яке залежить від взаємодії з оточуючим, розвивається в діяльності, розширюється і поглиблюється завдяки асиміляції та акомодатії доквілля активністю пізнавальних почуттів.

Принцип єдності свідомості і діяльності полягає в утвердженні їх взаємозв'язку і взаємозумовленості. Виходячи з цього принципу, особа, взаємодіючи з навколишнім світом, усвідомлює саму себе через діяльність, спілкування, пізнання, а відтак збагачує підструктури образу Я. Діяльність людини обумовлює формування її свідомості, самосвідомості, образу Я, психічних процесів, властивостей; а останні, здійснюючи регуляцію діяльності людини, є умовою її адекватного виконання. Цей принцип дає змогу зрозуміти, що всі процеси

самосвідомості мають опосередкований характер, тому що вони виникають і розвиваються в діяльності людини і у її спілкуванні з іншими людьми.

Принцип історизму, який застосовується в аналізі самосвідомості, передбачає визнання того, що філогенетично самосвідомість зумовлена процесом історичного розвитку людини в суспільстві. Самосвідомість зароджується тільки на основі суспільних взаємин в умовах трудової діяльності. Історично самосвідомість є більш пізнім продуктом розвитку порівняно зі свідомістю. Вона з'являється лише на основі свідомості і разом з нею виниклої мови. Різні акти самосвідомості – це спілкування людини із собою, для якого потрібний розвиток внутрішньої мови, достатня сформованість різних властивостей мислення, що дозволяють індивідові скласти уявлення і поняття про своє Я, свій образ Я. Самосвідомість уможливорює усвідомлення особою себе через усвідомлення свого ставлення до світу, через предметне ставлення до інших людей і, головне, через свою практичну діяльність та її результати.

Спираючись на генетичний принцип, образ Я слушно розглядати у процесі його становлення та розвитку, отже як динамічний аспект. Формування і розвиток образу Я в онтогенезі проходить визначені стадії, котрі зумовлені віковими та психічними особливостями розвитку особистості. Кожна із стадій генези образу Я характеризується властивими тільки їй особливостями та проявами всіх аспектів цього образу: когнітивного, соціально-перцептивного, емоційного та поведінкового. Онтогенетичні особливості образу Я тісно взаємопов'язані із іншими психічними функціями, які детермінують та уможливають формування та вияв системи уявлень особистості про себе. Таким чином, онтогенетичні рівні розвитку образу Я спричинені психічними особливостями розвитку та зокрема у сфері самосвідомості. Отже, основні феномени, що висвітлюються у дисертації, вважаємо за необхідне розглядати у розвитку та взаємозв'язку.

Важливим методологічним принципом аналізу образу Я у психології є особистісний підхід, суть якого полягає у розумінні особистості як сукупності внутрішніх умов, що і є структурою її властивостей та якостей, через які видозмінюються всі впливи навколишнього середовища (С. Л. Рубінштейн). А будь-

який психічний процес, стан або властивість, сама діяльність людини, у якій ці психічні явища виявляються, можуть бути зрозумілі тільки у зв'язку з їх особистісною зумовленістю. У застосуванні до проблеми розвитку образу Я це значить, що різноманітні акти самосвідомості постають як органічно включені в особистість і складають одну з її умов. Крім того, образ Я кожної особистості, володіючи загальними закономірностями функціонування, індивідуальний і відбиває особливості її психічного розвитку. В загальній структурі особистості образ Я постає як складна інтегрована властивість психічної діяльності, котра становить підсумок психічного розвитку особистості на визначених етапах та є внутрішнім регулятором поведінки. Образ Я впливає на подальший розвиток особистості, будучи однією з внутрішніх умов її безперервного розвитку, що встановлює рівновагу між зовнішніми впливами, внутрішніми станами особистості і формами її поведінки.

Із сутністю аналітико-синтетичної логіки пов'язаний принцип системності, з огляду на застосування в межах дослідження систем операцій аналізу та синтезу. Так, під час аналізу досліджувана система та її основні компоненти виокремлюються із навколишнього середовища, як системи вищого порядку і вивчаються її структурні елементи, призначення, умови функціонування, взаємозв'язок із іншими системами. Натомість, операція синтезу уможливорює узагальнений розгляд системи як інтегративної цілісності та побудову її структурно-функціональної динамічної моделі [12].

Система (від грец. *systema* складене з частин, поєднання, організоване ціле). Один із засновників системного підходу Л. фон Берталанфі розумів під системою комплекс взаємодіючих елементів. Таким чином, система постає як інтегративна цілісність елементів тісно пов'язаних між собою. Згідно з принципом системності, досліджуваний предмет розглядається як організоване ціле і має властивості, які неможливо вивести з його фрагментів або частин. Специфіка системного пізнання полягає в описі, поясненні і розумінні інтегральних утворень психіки і поведінки [43].

Системний підхід у теорію і методологію психології запроваджували Б. Г. Ананьєв [5], Л. С. Виготський [40], В. А. Ганзен [43], Б. Ф. Ломов [105]. Л. С. Виготський послуговувався системним принципом (або структурно-функціональним за визначенням науковця) у дослідженнях та аналізі генезису, сутності, структури, функціонального призначення свідомості. Вагомий внесок у розробку системного підходу у психології зробив Б. Ф. Ломов, а саме інтегральних властивостей психіки і зокрема пізнавальних процесів.

На думку В. А. Ганзена в межах психологічної науки системний підхід уможливорює інтеграцію раніше здобутих знань, відкидаючи несуттєві та оминаючи зайву деталізацію окремих підходів; аналіз та систематизацію раніше не диференційованих уявлень про психічні явища із їх наступним синтезом; створення моделей досліджуваних систем; знаходження сталих та змінних частин [43].

Використання системного підходу дозволяє комплексно всебічно розглянути образ Я у період репрезентації інтелекту як єдиного цілого з урахуванням усіх взаємозв'язків його аспектів, їх властивостей і накладених обмежень називається. У загальному взаємозв'язку з навколишнім світом образ Я постає як унікальна єдність його аспектів. У різних відносинах образ Я є і відображенням дійсності, і ставленням до неї, і регулятором поведінки, діяльності і спілкування, природним і соціальним, усвідомленим і неусвідомленим. У сукупності аспекти образу Я являють собою „функціональний організм”, який сприяє успішній взаємодії особистості з перманентно мінливим навколишнім світом.

Образ Я у період репрезентації інтелекту особистості, як психологічна система, є цілеспрямованим на психорегуляцію взаємовідносин між особистістю і навколишнім світом, соціально обумовленим, оскільки він виникає із соціальної взаємодії, його зміна, розширення і поглиблення відбувається під впливом соціальних стосунків. У процесі індивідуального розвитку образ Я проходить послідовні етапи ускладнення, диференціації, трансформації. Єдиною генетичною підставою розвитку образу Я є спільна предметна людська діяльність, що включає процеси спілкування.

Системою при системному аналізі вважається сукупність взаємопов'язаних між собою дій, мета яких – вирішити проблему, тобто перетворити існуючу ситуацію на деяку іншу, кращу. Окремі дії є елементами системи, а часткові групи взаємопов'язаних дій – підсистемами [124]. Тому образ Я у період репрезентації інтелекту повноправно слід називати системою, оскільки комплекс із когнітивного, соціально-перцептивного, поведінкового й емоційно-ціннісного аспектів із їх властивостями є тісно взаємопов'язаними не тільки між собою, але і з навколишнім світом. Ця система характеризується відкритістю з огляду на її постійний взаємообмін із навколишнім середовищем через механізми чуттєво-інтуїтивного відображення дійсності, вирішення проблемних ситуацій за допомогою інтелектуальних дій асиміляції та акомодатії; самоорганізована система – функціонування системи є доцільним, а причину змін слід шукати в ній самій.

Систему в загальному розумінні, і образу Я у тому числі, можна розглядати як спосіб розв'язання певної проблемної ситуації, тобто як сукупність усіх необхідних знань, інформації, матеріальних засобів і способів їх використання, організації діяльності особистості, що спрямована на розв'язання проблеми.

Головна складність полягає в тому, щоб вивчити особливості розвитку образу Я у період репрезентації інтелекту особистості, не втрачаючи, а враховуючи його системні (інтегральні) якості, зв'язки з навколишнім середовищем і діяльністю суб'єкта, цілісний характер їх розгортання в часі, різноманітність організації [124, с.97].

До основних характерних особливостей образу Я у період репрезентації інтелекту як системи слід віднести такі:

1. Образ Я є передусім сукупністю аспектів. За певних умов його аспекти, відповідно, можуть розглядатись як системи. Суттєві зв'язки між когнітивним, соціально-перцептивним, поведінковим й емоційно-ціннісним аспектами та їх особливостями, які закономірно визначають інтегративні властивості образу Я, переважають над зв'язками цих аспектів з тими, які не входять до даної системи. І це вирізняє образ Я як цілісний об'єкт.

2. Неадитивність (емерджентність) виявляється у тому, що присутність об'єднуючих характеристик, тобто властивих образу Я загалом, а саме тих, які формують внутрішній світ особистості, створюють орієнтовну основу її поведінки, визначають сенс її буття, не зводиться до властивостей її аспектів. Не дивлячись на зумовленість властивостей образу Я окремими характеристиками його аспектів, цілковито ними цей образ не детермінується. Так само і функціонування образу Я не можна прирівнювати до суми функцій його аспектів, оскільки сукупне функціонування тісно по'язаних компонентів системи сприяє появі її якісно нового призначення. Отож, образ Я у період репрезентації інтелекту не є простою сукупністю елементів і, розчленовуючи його на окремі частини, не видається можливим вивчення його інтегральних властивостей.

3. Образ Я є цілісною сукупністю аспектів, тобто він постає як цілісне утворення, в складі якого чітко виокремлені когнітивний, соціально-перцептивний, поведінковий й емоційно-ціннісний аспекти. Кожен аспект образу Я володіє одночасно різними характеристиками, параметрами, функціями і принципами побудови. Однак не аспекти утворюють образ Я, а навпаки – при його поділі виявляють аспекти системи.

4. Джерело перетворення образу Я або його функцій знаходиться в межах системи, оскільки це пов'язано з доцільним характером його функціонування, тобто він постає як самоорганізуюча система.

5. Еквіпотенційність образу Я виявляється у належності його як підсистеми, а саме когнітивного компоненту, до Я-концепції як системи вищого рівня, і навпаки – він сам постає як система із притаманною їй будовою, структурно-функціональним призначенням, внутрішніми взаємозв'язками.

6. Ієрархічність системи полягає у тому, що образ Я постає як елемент системи вищого рівня (надсистеми) – Я-концепції, а його когнітивний, соціально-перцептивний, поведінковий й емоційно-ціннісний аспекти – як системи нижчого рівня. Структурно-функціональна єдність образу Я розкривається через тісний зв'язок його структури з функціями системи та аспектів цього образу.

7. Цілеспрямованість образу Я як системи полягає у існуванні мети, призначення її діяльності і генезису, а саме регуляції, адаптації, захисту, репрезентації, домагання. Власні цілі аспектів образу Я повинні бути узгоджені одна з одною (тобто взаємопов'язані та взаємозалежні), а також із глобальними цілями системи. При цьому кожна мета має свою будову та ієрархію. Гнучкість передбачає здатність системи змінювати в певних межах своє функціонування за ради досягнення мети.

8. Взаємозалежність між образом Я та навколишнім середовищем виявляється у формуванні та прояві його властивостей при взаємодії із навколишнім світом і збереженні при цьому за допомогою ядра образу власної якісної визначеності, наскрізної ідентичності, властивостей, що забезпечують його відносну стійкість та адаптивність функціонування. Образ Я функціонує у певному навколишньому середовищі, тобто в тому, що знаходиться зовні, поза ним. Таке середовище є комплексом постійно змінюючихся умов, які, в свою чергу, призводять до змін образу Я, а також умов, котрі самі модифікуються від впливу цього образу. У період репрезентації інтелекту воно постає як амодальний образ світу, що утворився завдяки чуттєво-інтуїтивному відображенню. Навколишнє середовище складається із соціальних економічних, політичних, культурних та інших факторів, які мають вплив на образ Я, а також деякою мірою залежать від нього.

Образ Я взаємодіє із навколишнім світом через: а) призначення, самосхвалення, самоствердження, самооцінку, саморегуляцію, самоспонування з метою встановлення стану гармонії між особистістю та навколишнім світом; б) побудову, тобто аспекти образу Я мають узгоджено взаємодіяти між собою, та з навколишнім світом; в) оцінку, тобто рівень сумісності із навколишнім середовищем, а також продуктивність, результативність у виконанні поставленої мети і завдань.

Образ Я як система не є ізольованим оскільки він взаємопов'язаний та постійно взаємодіє з навколишнім середовищем, впливає на нього, здійснюючи свою мету (виходи). Крім цього, існують інші зв'язки, що забезпечують дію на цей образ самого середовища (входи системи).

Взаємодія між образом Я та навколишньою дійсністю здійснюється за допомогою входів і виходів. Вхід системи „образ Я” – це вплив навколишнього середовища, виникнення суперечностей, проблемних ситуацій. Вихід системи – це результат діяльності образу Я для досягнення гармонійної рівноваги із навколишнім середовищем. В теорії системного аналізу під входами до системи розуміють ситуацію, що існує, тобто сукупність обставин на момент початку вирішування проблеми, а під виходами – бажану ситуацію, умови, котрі мають бути після рішення проблемної ситуації, тобто гармоній збагачений образ Я та стан відносної рівноваги із навколишньою дійсністю. Вхідні параметри системи та її аспектів можуть викликати непропорційну зміну параметрів самого образу себе, тому реакція не завжди пропорційна будь-якому впливу. Система заповнює проміжок між становищем, що існує, і тим, якого ми прагнемо та розвивається за умови взаємодії її аспектів між собою та з навколишнім світом, оскільки, будучи закритою система вмирає [114; 124].

9. Образ Я у період репрезентації інтелекту особистості є динамічною та імовірнісною системою. Динамічність його полягає у постійних змінах, тобто процесі перетворення входу системи у вихід. Будь-які дії, зміни в образі Я, повинні бути спрямовані на задоволення потреб її елементів (за принципом сатисфакції). Імовірнісність цієї системи розкривається через функціонування, яке можна передбачити з певною мірою вірогідності на основі дослідження її попереднього досвіду, а саме розв’язання проблемних ситуацій відповідно до наявних когнітивних схем з використанням інтелектуальних дій асиміляції. За способом керування образ Я постає як система із комбінованим керуванням, оскільки останнє відбувається частково ззовні через невідповідність образу світу, а частково – в системі уявлень про себе завдяки упорядкуванню і спрямуванню процесу переробки інформації, генерації стратегій вирішення проблемних ситуацій, координації дій. Образ Я є децентралізованою системою, тобто гнучкою, адаптивною до зовнішніх впливів і внутрішньо активною.

10. Наявність великої різноманітності причинно-наслідкових зв’язків усередині образу Я, поміж його аспектами та між ними і навколишнім середовищем

передбачають одержання та передання інформації як елемент комунікації. Взаємодія, обмін інформацією між аспектами образу Я повинна відбуватися на єдиній основі, сприяючи створенню нових знань, які спрямовані на вирішення проблемних ситуацій, що виникають у системі й не можуть бути отримані самостійно в кожному аспекті окремо.

Образу Я у період репрезентації інтелекту характерні такі властивості: а) рівновага – здатність системи до збалансованості та збереження відносної рівноваги не зважаючи на вплив навколишнього середовища (реалізується через інтелектуальні дії асиміляції та акомодатії); б) самоорганізація – здатність до відновлення або зміни своєї будови, структури або функціонування з метою ліквідування наслідків впливу на систему, тобто асиміляції до умов навколишнього середовища; в) інваріантність – те, що залишається в образі Я незмінним (реалізується завдяки функціонуванню ядра цього образу) [114, с. 26].

Важливими системоутворюючими чинниками є функції системи – перетворення її входів у виходи. Відтак функціонування образу Я, як і навколишнього світу в цілому, можна описати у поняттях асиміляції та акомодатії. У процесі яких зміст цього образу змінюється в системі Я-середовище (Я і не-Я). Також функціональним призначенням системи постає у збереженні її будови, цілісності, організованості задля продовження існування. Так коли інформація, отримана в діяльності за механізмом зворотного зв'язку, як така, що відповідає очікуванням, вона асимілюється образом Я, практично не змінюючись. Він змінюється відносно повільно, оскільки сам має велику „асимілятивну силу”. А це зумовлено особливою важливістю для людини очікувань, котрі стосуються Я є. Невпевненість в адекватності образу свого Я викликає відчуття незахищеності, яке зменшує можливості особистості діяти і приймати нову інформацію.

Також функції системи постають як шлях, засіб досягнення поставленої мети. Функція системи – це діяльність, яка здійснюється в її межах з метою виконання свого призначення [124]. Відтак, образ Я фрагментарно спричинює всю життєактивність, втілює загальну систему пізнавально-пошукової поведінки, яка пов'язана з усвідомленням цілей і завдань свого життя в цілому [236, с. 116].

Окрім функцій до системоутворюючих факторів належить мета системи – це головне призначення, яке не є постійним і обумовленим і тому а може змінюватись. Мета конкретизується за допомогою цілей [124]. Ціль образу Я у період репрезентації інтелекту особистості як бажаний стан його виходів полягає у досягненні гармонійної рівноваги із навколишнім середовищем. Функціональна ціль цієї системи – це призначення, спосіб реалізації якого заздалегідь відомий і може неодноразово використовуватись, такими у розвитку образу Я є відтворювані стратегії розв’язання проблемних ситуацій. Функціонування та розвиток образу Я і всіх його аспектів повинні спрямовуватись на досягнення генеральної мети. Отож, цей образ постає як цілеспрямована система. Унікальність та тимчасовість образу Я, його новизна та складність, мінливість навколишнього середовища передбачає необхідність безперервного контролю за досягненням поставленої мети і за потреби її коригування.

Ще одним системоутворюючим фактором є рівновага, тобто здатність образу Я підтримувати баланс і компенсувати одні дії в межах системи іншими протягом тривалого часу (під час розв’язання проблемних ситуацій або за відсутності таких). Під його стійкістю розуміють здатність повертатись у стан адаптивної рівноваги після виведення з нього шляхом впливу факторів навколишнього середовища. Стан, в який образ Я здатен повертатися є стійким станом рівноваги.

Структура системи – одна з основних категорій системного аналізу, котра описує організованість та взаємозв’язки між елементами системи. Структура образу Я – це впорядкованість тісно взаємопов’язаної множини аспектів – когнітивного, соціально-перцептивного, поведінкового й емоційно-ціннісного з метою виконання певних функцій, котрі є первинними щодо структури і визначають її. Відтак, структурні відносини важливі не самі по собі, а тільки в тому, як вони визначають спосіб досягнення мети ситеми та характеризують стійкість образу Я, виявляючи його структурний інваріант – ядро [124].

Вивчити систему – означає виявити елементи системи, їхні змінні, виділити значення змінних, виділити параметри. З цієї невеликої кількості елементарних компонентів системи, що логічно взаємопов’язані конструюються будь-які інші

більш складні компоненти [114]. Виходячи із розглянутих особливостей образу Я у період репрезентації інтелекту особистості як системи, визначимо основні умови, яких слід дотримуватися при його вивченні та реалізації розвивальної програми з його розвитку, оптимізації і гармонізації.

У процесі дослідження образ Я спочатку подається як певна система, а потім виявляється закономірна картина стійких відношень його аспектів. Цей образ слід розглядати як цілісний об'єкт, якості якого не зводяться до властивостей окремих його складових, крім того опис аспектів не має самодостатнього характеру, оскільки їх потрібно описувати не самі по собі, а з урахуванням місця, ролі та функцій в образі Я. Між аспектами слід визначити саме ті зв'язки, які забезпечують його цілісність, існування і розвиток та врахувати всі внутрішні зв'язки і відносини, усі фактори, які впливають на функціонування системи. Особливо ускладнює проблему встановлення взаємозв'язків в межах системи ієрархічність її побудови. Побудови ієрархії елементів і відносин за визначеними критеріями при дослідженні вимагає принцип субординації, тому постає проблема управління образом Я, як формою реалізації цього взаємозв'язку.

Структура образу Я у період репрезентації інтелекту тісно пов'язана та обумовлюється його функціями, отже, досліджувати його необхідно після визначення функцій. Для емпіричного вивчення структури потрібно провести його декомпозицію, тобто виокремити в ньому підсистеми всіх рівнів, які можливо проаналізувати, та їхні аспекти, котрі відповідно до завдань дослідження не поділяються на елементи. Головним завданням декомпозиції є спрощення системи, що є надто складною для розгляду та дослідження [124]. Однак, для вивчення інтегративних властивостей і закономірностей потрібне сполучення аспектів для утворення цілісного образу Я, а також сполучення функцій у часі та просторі. Отож, цей образ слід розглядати одночасно як єдине ціле та як поєднання окремих, хоча і тісно взаємопов'язаних аспектів цієї системи.

Дослідження образу Я у період репрезентації інтелекту потрібно здійснювати разом із вивченням навколишнього середовища, умов функціонування, входів і виходів, одночасно уникаючи несуттєвих занадто конкретних даних окремих

підходів та застосовуючи потрібний аналіз до системи уявлень особистості про себе. Всі його характеристики слушно вивчати не як константні, а як динамічні. Згідно з принципом випереджаючого відображення розвиток образу Я відбувається за умови існування нагальної проблемної ситуації, відповідно потрібна не констатація його поточного стану, а можливість прогнозування найімовірнішого стану в майбутньому та розгляду вирішення проблеми з урахуванням історії її виникнення, близьких та подальших наслідків, орієнтації на подальший результат діяльності.

Таким чином, основними методологічними аспектами вивчення образу Я у період репрезентації інтелекту постають: 1) на рівні філософської методології – аналітико-синтетична логіка, в межах якої образ Я постає як онтофеноменологічна даність; вивчається через абстрагування його окремих аспектів та відображення його конкретної цілісності; розглядається через категорії а) «цінності» – до образу себе входять мотиви, які ціннісно самовизначені; б) «розвиток» – образ себе постійно необоротно змінюється, а його початковий стан визначає подальший (категорія «причинності»); в) «розум» – як вищий тип мисленнєвої діяльності та «мислення» як способу вирішення проблемних ситуацій завдяки яким відбувається розширення, уточнення, поглиблення, диференціація аспектів образу Я; 2) на рівні методології психології – принцип системності, у рамках якого образ Я постає як цілісна сукупність аспектів, яка не зводиться до суми їх властивостей, але визначається ними, типом їх взаємодії і розкривається через а) базову категорію «образ» – системну властивість свідомості, яка містить образ світу, образ себе та образ дії; б) категорію «Я» як мета психологічний еквівалент категорії «суб'єкт» – Я постає як суб'єкт діяльності, об'єкт самопізнання, носій реальності; 3) на рівні конкретно-тематичної методології – структурно-функціональний підхід. Змістовою характеристикою останнього є розгляд образу Я у період репрезентації інтелекту як цілісного психічного, сутність якого встановлюється через визначення диференційованих аспектів та їх відношення до функціонування цілого. Представлені методологічні аспекти вивчення образу Я у період репрезентації інтелекту уможливають втілення різних ідей, підходів у єдину цілісну картину та виділення основних напрямків і положень нашого дослідження.

2.2. Методичне забезпечення дослідження особливостей розвитку образу Я у період репрезентації інтелекту особистості

Дослідження особливостей розвитку образу Я у період репрезентації інтелекту особистості здійснювалось протягом 2006-2012 років у такі етапи: підготовчий; діагностично-дослідницький; аналітико-інтерпретаційний, констатувальний і порівняльний.

У зв'язку з тим, що найбільш напруженим за змістом і тривалим за часом є підготовчий етап, зупинимося на його аналізі більш детально.

Підготовчий етап емпіричного дослідження включав наступні кроки:

I. Визначення загального напрямку дослідження і концепції роботи, вивчення науково-методичної літератури з проблеми даного дослідження та сучасних тенденцій в розробці даної проблеми, були визначені цілі та завдання роботи.

II. Визначення конкретних критеріїв і показників розвитку образу Я.

Визначаючи критерії розвитку образу Я спираємося на думку С. Л. Петера про сутність досліджуваного психологічного явища: 1) спричинення поведінки і діяльності змістом образу Я особистості та взаємовпливом його когнітивних та емоційно-ціннісних компонентів; 2) визнання принципового впливу соціального середовища на розвиток цього образу [157].

1) на рівні когнітивного аспекта: когнітивна диференційованість уявлень про себе, ступінь самопрезентації; наявність у самоописі диференціюючих і приєднуючих складових образу Я; включеність у цей образ елементів соціального середовища та наявність у самоописах допоміжних Я конструктів (соціальних ролей), пов'язаних з діяльністю;

2) на рівні емоційно-ціннісних аспектів образу Я: загальна самооцінка та самоставлення на основі сформованих уявлень про власні фізичні, соціальні, інтелектуальні і духовні якості, ефективність діяльності;

3) на рівні характеристик поведінки, діяльності і соціальної взаємодії: об'єктивні (успішність діяльності і статус), суб'єктивні (загальна інтернальність та інтернальність в аспекті невдач, рівень домагань, особистісна тривожність,

соціальна спрямованість, мотивація, ставлення і задоволеність діяльністю та умовами середовища);

4) соціально-перцептивний критерій, який охоплює показники, що визначають ступінь розходження з образом Я в уявленні інших.

III. Підбір репрезентативної вибірки дослідження, яка відповідає задуму роботи і здатна відтворювати основні характеристики генеральної сукупності.

IV. Здійснення підбору комплексу психодіагностичних методик, визначення їх адекватності предмету дослідження, взаємодоповнюваності, „чутливості” до диференціації особливостей розвитку образу Я у період репрезентативного інтелекту.

V. Розробка стратегії і тактики власне психодіагностичної процедури дослідження.

VI. Відбір адекватних методів математичної обробки даних.

Під час опрацювання емпіричних даних нами застосовувалась процедура одномірного аналізу – обчислення абсолютних величин, їх процентного відношення, підрахунок середнього арифметичного. Поглиблений аналіз даних відбувався за допомогою методів математичної статистики при обробці результатів тестування та графічному аналізі даних, була застосована процедура багатомірного статистичного аналізу структури взаємозв'язків між змінними аналогічна факторному аналізу, використовувався якісний метод диференціювання та узагальнення матеріалу за якісними параметрами.

Протягом другого етапу (2008-2009) проводились психодіагностичні обстеження на основі підібраних методик. Дослідно-експериментальна робота з вивчення особливостей розвитку образу Я у період репрезентації інтелекту особистості виконувалась на базі навчальних закладів м. Суми: ДНЗ, ясла-садок №15 „Перлинка”, ДНЗ, ясла-садок № 27 „Світанок”, ЗОШ I-III ступенів №18. Різними видами цієї роботи було охоплено 136 обстежуваних.

Мета третього етапу (2009-2012) полягала у розробці комплексної програми розвитку образу Я, апробації цієї програми та підтвердженні гіпотез щодо її ефективності. Здійснювалась остаточна ідентифікація особливостей розвитку образу

Я та їх співвіднесення з особливостями репрезентативного інтелекту. Також на заключному етапі було проведено повторну діагностику аспектів образу Я обстежуваних, здійснено порівняльний аналіз та оцінку ефективності застосування розробленої програми для учасників експериментальної групи.

Вибираючи *емпіричні методи* нами враховані такі положення:

1) методи дослідження мають відповідати специфіці, природі об'єкта вивчення, і лише в цьому випадку вони забезпечують точність, об'єктивність отриманих результатів;

2) для отримання найбільш точних та достовірних результатів доцільно використовувати не один або два методи, а комплекс методів, прийомів і засобів.

3) методики мають бути науковими з обґрунтуванням щодо їх застосування, яке містить опис структури показників, вимірюваних за допомогою даної методики, доказ необхідності їх виявлення та інформацію про можливість застосування методики в різних дослідженнях;

4) методики обираються лише придатними для вирішення певних дослідницьких завдань, для того чому вона призначалася, тобто мають бути валідними;

5) кожна методика має містити стандартизовану інструкцію і тестовий матеріал;

6) практична зорієнтованість методик полягає у простоті проведення обстеження, а також у його швидкості.

7) обов'язковою умовою є адаптованість методик до вітчизняних соціально-культурних умов;

8) наявність шкал для оцінки отриманих у дослідженні результатів;

9) методика має бути доступною для загалу, тобто опублікованою в спеціальній літературі, що є показником її досить широкого застосування.

Керуючись вищеназваними критеріями, нами сформований пакет методик для вивчення особливостей розвитку образу Я на стадії репрезентативного інтелекту.

Конкретні тести і відповідні їм експериментальні показники, що використано в методичному апараті дослідження, було підібрано, виходячи з концептуальної

вагомості методу, його високої валідності, психометричної надійності, а також можливості порівняти отримані результати із результатами досліджень інших авторів.

Образ Я поєднує знання про себе зі ставленням до самого себе. Знання накопичуються протягом життя. Людина розкривається, оцінює себе, але, на жаль, не завжди реально й усвідомлено, що спричиняє в діагностуванні образу Я низку методичних проблем.

1. у самоописі відображаються знання про себе. Виконуючи завдання діагноста, особистість не стільки інформує про себе, скільки себе оцінює. Як наслідок, відокремити самоопис від самооцінки дуже складно.

2. на самоопис впливають такі мало контрольовані фактори як: соціальна бажаність характеристик; самопрезентація; галузь саморозкриття; міра обмежень у формах відповідей; контекст процедури діагностики; інструкції; статистичні процедури обробки даних; настанови і очікування діагноста й оптанта; рівень інтелектуального розвитку оптанта, його ставлення до діагноста; відчуття безпеки в ситуації діагностування.

3. Процедуру діагностики ускладнює багаторівнева побудова самосвідомості [166, с.261].

Найбільш повно охарактеризувати специфіку і траєкторію розвитку образу Я у період репрезентації інтелекту надає змогу тільки порівняльний аналіз сукупності отриманих показників, даних, результатів, зіставлення та вимір їх в динаміці. Дитина, самоусвідомлюючи себе, постає як суб'єкт пізнання власного Я, збагачує образ Я, котрий задіяний до структури Я і виконує функцію саморегуляції. Самопізнання та емоційно-ціннісне ставлення відносно себе постають як незалежні процеси, однак можуть і інтегруватись в єдину діяльність, в результаті чого і з'являється уявлення про себе, образ Я. Останній виникає не одразу, спочатку з'ясовуються окремі аспекти Я, риси особистості, особливості поведінки та ін., тобто формується уявлення про себе. І тільки в ході систематичного пізнання себе ці окремі уявлення складаються в цілісний образ.

Саме тому вивчення образу Я у період репрезентації інтелекту повинно здійснюватись як вияв комплексу ознак, що містять багаторівневу єдність його особливостей. Потреба використання полірівневого підходу постає з біопсихосоціальної єдності системи уявлень про себе. Значення ранньої діагностики особливостей розвитку образу Я зумовлене начальною потребою викликати інтерес суспільства в цілому та малих соціальних груп до індивідуальності особистості, її неповторності та особливості.

За відсутності знань закономірностей розвитку психіки і диференційних основ розвитку неможливо здійснити як саму процедуру діагностики, так і адекватний аналіз отриманих результатів. [2, с.61] Тому особливу увагу було зосереджено на психологічних і поведінкових особливостях особистості. Так, у більшості дітей 3-4 років довільність та внутрішній вольовий контроль над власними діями і вчинками знаходяться на відносно низькому рівні розвитку. Відповідно і тестові завдання, що були підібрані нами не потребували високорозвинутого довільного контролю над поведінкою та пізнавальними процесами. До 4 років діти слабо усвідомлюють та диференціюють свої пізнавальні можливості, особистісні якості і тому не в змозі дати правильну оцінку власній поведінці. Їх самооцінка та рівень домагань не сформувались остаточно, що не дозволяє їм мати чіткі уявлення про себе. У віці 4-6 років більшість дітей уже мають таку можливість і в змозі оцінити себе та власні якості, але в певних межах [15].

Отже, нами використовувались методики, що дають змогу висвітлити найрізноманітніші особливості особистості та скласти її багатомірний та живий індивідуальний образ. Ще одна особливість діагностики – показники індивідуальних особливостей внутрішнього світу особистості є надзвичайно різноманітними, а тому вони не можуть мати вичерпного опису. При цьому кожна із запропонованих методик оцінює той чи інший структурний аспект образу Я, що уможливорює отримання комплексної, різнобічної оцінки психологічних особливостей розвитку цього образу.

В роботі з дітьми у період репрезентації інтелекту процедура класичного тестування недоречна. На нашу думку, доречною є ситуація відкритої співпраці.

Нами були підібрані компактні, не жорсткі, цікаві для дитини методики, що дають змогу висвітлити різні особливості дитини і в межах своєї проєктивної невизначеності не допускають постановки вузьких гіпотез, але уможливають припущення, які слід уточнювати. Завдяки використанню такої процедури дослідження склався достатньо багатовимірний індивідуальний образ особистості.

При організації процедури дослідження врахована вікова специфіка мислення, складність сприймання завдання абстрактного характеру, і те, що діти демонструють свої особистісні властивості, здібності та інше, якщо вони зацікавлені або стимулюються заохочувальними засобами. Саме тому як основна нами була обрана індивідуальна форма роботи, що передбачала таку організацію психологічного впливу, яка враховує індивідуальні особливості дитини та умови її життя [128].

Слід зауважити, що обрані нами проєктивні методики є достатньо ефективними для даного віку і дозволяють вивчити глибинні структури дитячої психіки, які важко діагностувати іншими методами, точно відповідають віковим можливостям, дозволяють діяти опосередковано.

Психографічні та символічні методи були обрані нами оскільки вони дають змогу вивчити особливості прояву та змісту несвідомого та усвідомленого психічного матеріалу, який відображає окремі елементи навколишньої реальності, а їх результати є своєрідним відзеркаленням особистості, її властивостей, психічних образи, почуттів, уявлень, емоційних станів, бажань та ін. Механізм проєкції внутрішнього світу на малюнок підтверджується і теорією психомоторного зв'язку (І. М. Сеченов). „Розкриття ж використаних символів дозволяє відкрити простір, в якому людина може повною мірою реалізувати своє Я. Символи та образи використані в конкретно-ситуативній самотворчості допомагають у графічно-образному наповненні виявити найбільш властиві та значущі особливості особистості” [41, с. 237].

Методика „Дім-дерево-людина” (проєктивна методика Дж. Бука) та методика „Я – соціально-символічні завдання” Б. Лонга, Р. Зіллера, Р. Хендерсона (в адаптації О. Є. Гуменюк) застосовувались нами у роботі з обстежуваними, оскільки вони в

силу вікових особливостей не завжди можуть описати свої почуття, стан душі та ставлення до значимих подій, що відбуваються. Це спричинено малим лексичним запасом, відносно малим досвідом оперування словесним матеріалом і відповідно нечіткістю і неточністю висловлених думок, а також не сформованістю здатності до рефлексії. Найбільш ефективним засобом для вираження їх переживань та емоцій є невербальна експресія, у тому числі й образотворча. Мислення особистості у період репрезентації інтелекту є більш образним і конкретним, тому вона використовує художню діяльність з метою саморозкриття, самореалізації, осмислення себе і навколишнього світу. Запропоновані методики зручно використовувати, вони надають максимально різнобічну інформацію про особистість і при цьому враховують вікові особливості обраного нами періоду.

Проективна методика Дж. Бука „Дім-дерево-людина”

Названа проективна психомалюнкova методика уможлиблює визначення рівня розвитку психомоторики, продуктивність мислення індивіду, особливості уяви, тривожність/упевненість, співвідношення збудження і гальмування, ступінь агресивності, незахищеності, ворожості, конфліктності, депресивності, недовіри до себе, наявність почуття неповноцінності, труднощів у спілкуванні, ступеня особистісної інтеграції, взаємодії особистості з оточенням і тому така інформація дає змогу розкрити зміст аспектів образу Я. Оскільки малюнки відображають суб'єктивне сприйняття людиною себе, оточуючого світу, актуалізують глибинні емоційні переживання, то інтерпретація їх надає інформацію про різні складові образу Я, про особистість як цілісність [54, с. 236; 193].

Для аналізу та інтерпретації малюнків нами використовувались три аспекти оцінювання: а) деталі малюнків (розкривають особливості усвідомлення і зацікавленість людини у повсякденній життєвій ситуації, особистісну значущість); б) їх пропорції (відображають психологічну значущість, важливість і цінність речей, ситуацій чи ставлень); в) перспектива (показує більш складне ставлення людини до її психологічного довкілля). Для зручності проведення кількісної оцінки отриманих результатів психодіагностичного обстеження загально визнані якісні показники були згруповані у вісім симптомомокомплексів: незахищеність, тривожність, недовіра до

себе, почуття неповноцінності, ворожість, конфліктність, труднощі спілкування, депресивність. Якісний аналіз та інтерпретація малюнків проводилась за умов взаємодоповнення формальних і змістових аспектів [54, с. 238; 193].

**Методика „Я – соціально-символічні завдання” Б. Лонга, Р. Зіллера,
Р. Хендерсона (адаптована О. Є. Гуменюк)**

Спрямована на вимірювання самоствавлення та самоідентичності. Автори методики використовували для її обґрунтування положення різних психологічних теорій. Нами обрані саме символічні завдання для вивчення образу Я, оскільки вони дають змогу дослідити синтетичні психологічні тенденції в організації та розвитку Я-концепції і відповідають різним аспектам Я-концепції людини: глобальне самоствавлення (особливості самоствавлення, стійкість соціального Я), приналежність особи до групи людей (ступінь індивідуалізації, соціальна зацікавленість, стан ідентифікації), самодостатність, соціальна незалежність (психологічна дистанція, ступінь егоцентричності), переживання унікальності своєї особистості (складність Я-концепції) [54].

Дана методика була обрана нами з огляду на простоту і оригінальність <символічних завдань>, можливість їх використання на різних контингентах обстежуваних (починаючи з трирічних дітей і завершуючи дорослими). В літературі представлені значні данні, зібрані як авторами методики, так і незалежними від них дослідниками, що свідчать про їх надійність і валідність, хоча і не в рівній мірі про кожен із них. В цілому проби мають задовільну ретестову надійність, підтверджується конструктна валідність завдань [28].

Методика „Особливості самооцінки дошкільника” О. В. Субботського

За даною методикою (Серія II) виявляли вікові особливості самооцінки на матеріалі оцінки власних і чужих дій у ситуації змагання (малюнок на запропоновану тему та порівняння його з роботою суперника). Критеріями, за якими визначались особливості самооцінки дітей, слугували кількість об’єктивних суджень про свою діяльність і кількість „пристрасних” (суб’єктивних суджень), тобто такі судження, в яких дійсність дещо деформується, викривляється, хоча у обстежуваного наявні всі потрібні засоби об’єктивної оцінки [172].

Методика „Вивчення уявлень дитини про ставлення до неї інших людей”

В. Г. Щур

Призначення методики полягає у виявленні характеру і ступеня усвідомленості дитиною ставлення до неї близьких людей. Дослідження проводилося індивідуально з кожною дитиною і починається з бесіди, метою якої було встановлення довірливих відносин і з'ясування даних про склад родини, близьких родичів, друзів і т.д. Передбачалося, що у ситуації невизначеності обстежуваний більш вільно виражатиме (проекуватиме) своє власне Я, особливості свого внутрішнього світу і особистісних переживань. На першому етапі дослідження вивчалась самооцінка дитини, на другому – уявлення про ставлення інших до дитини. Результати першого і другого етапів порівнювались, знаходилося співвідношення між самооцінкою дитини та оцінкою її близьких [272].

Методика „Вивчення ранніх форм образу себе” С. Г. Якобсон,

Л. Р. Аділової

Спрямована на виявлення та опис ранніх форм образу себе та їх змін протягом дошкільного дитинства. Вона уможлиблює вивчення співвідношення цілісних образів себе та уявлення про окремі риси особистості. Забезпечує розуміння дуже маленькими дітьми відповідних питань і бажання відповідати них [279].

Методика Р. С. Немова „Придумай розповідь”

Дає змогу дослідити аспекти мислення за такими критеріями: швидкість придумування розповіді, незвичність та оригінальність сюжету, різноманіття використаних образів, розробленість та деталізація образів, емоційність образів [172]. Дана методика обрана нами у зв'язку із такими положеннями: саме на початку ранньої стадії періоду репрезентації інтелекту відбувається становлення словникових форм уяви, які характеризуються самостійністю, активністю, з'являється план дій, на пізній стадії репрезентативного інтелекту утворювані образи використовуються в різних ситуаціях, вирізняються змістом і характером. В онтогенезі уява розвивається від самих елементарних до відносно складних форм якісного перетворення особистості. В період репрезентації інтелекту активний розвиток пізнавальних процесів і емоцій співвідноситься з не менш активним

особистісним розвитком дитини. Початковим етапом онтогенезу уяви в цей період є становлення самосвідомості особистості шляхом пізнання самого себе і навколишнього світу.

Методика О. І. Кульчицької, Л. Г. Чорної „Придумування казки”

Дана методика дозволяє виявити: здібність створювати ситуації; знаходити незвичні відповіді, нестандартні рішення, тобто, оригінальність; здатність виявляти функцію об'єкта і знаходити різні способи його використання, тобто семантичну гнучкість; здатність виділяти нові можливості ситуації та об'єктів, тобто образну адаптивну гнучкість; здатність знаходити різноманітні ідеї у відносно обмеженій ситуації, тобто семантичну стихійну гнучкість; вивчає здібність дітей виявляти фантазію, творчу уяву, винахідливість, кмітливість, спостережливість, творчо підходити до реалізації виникаючих задумів. [113]. Ця методика обрана нами у зв'язку з визначенням Ж. Піаже розумового розвитку особистості, котра знаходиться у періоді репрезентації інтелекту, як такого, що характеризується формуванням образного мислення, моделі дійсності, її описом. Робить це дитина за допомогою казки – такої знакової системи, яка дозволяє інтерпретувати навколишню дійсність. Досліджуваний нами період є апогеєм «казкового мислення».

Статистична характеристика вибірки.

У дослідженні брали участь 136 осіб - дітей у віці 3 - 6 років. У табл. 2.1 подана статевовікова структура вибірки.

Таблиця 2.1

Статевовікова структура вибірки

Показник	Категорії показника	Кількість обстежуваних	Доля у %
Стать	Чоловіча	56	41,176
	Жіноча	80	58,824
Вік	3	35	25,735
	4	32	23,529
	5	32	23,529
	6	37	27,206
Всього (осіб)		136	

Очевидним є деяка перевага осіб жіночої статі, при цьому вікові групи представлені приблизно рівною кількістю обстежуваних. Для подальшого аналізу доцільним представляється видалося об'єднання групи 3- річних дітей із групою 4-річних (n=67), а також 5 і 6-річних (n=69).

2.3 Емпіричне вивчення особливостей розвитку образу Я у період репрезентації інтелекту

У даному дослідженні всі психологічні параметри були порядковими змінними, однак кількість величин у даних змінних була різною. У табл. 2.2 подані статистичні індекси, що характеризують розподіл показників, вимірюваних у порядкових шкалах із числом величин більше 3- х.

Таблиця 2.2

Описові статистики, що характеризують розподіл показників за методикою „Дім-Дерево-Людина” та методикою Р. С. Немова „Придумай розповідь”

Показник	Мінімум	Максимум	Медіана	Мода	Середнє арифметичне	Стандартна помилка середнього	Стандартне відхилення	Асиметрія	Експес
Незахищеність	0	16	2	0	3,000	0,311	3,627	1,770	2,947
Тривожність	0	15	2	1	3,110	0,268	3,126	1,444	1,733
Недовіра до себе	0	8	1	0	1,559	0,166	1,935	1,204	0,639
Почуття неповноцінності	0	8	1	0	1,596	0,154	1,795	1,220	1,454
Ворожість	0	11	1	0	1,853	0,176	2,049	1,574	3,072
Конфліктність	0	13	1	0	1,971	0,199	2,319	1,968	5,425
Труднощі спілкування	0	14	1	1	2,728	0,290	3,376	1,783	2,437
Депресивність	0	5	0	0	0,397	0,066	0,772	2,700	9,970
Образне мислення	1	10	6	6	6,162	0,169	1,971	-0,105	-0,716

Виходячи з отриманих даних, висновуємо, що ці психологічні змінні умовно вважаються також інтервальними. Воднораз лише деякі з них („тривожність”,

„недовіра до себе”, „почуття неповноцінності”, „образне мислення”) відповідають критерію, уведеному Field, відповідно до якого розподіл можна вважати нормальним.

У табл. 2.3 (додаток А) наводяться статистичні індекси, що характеризують розподіл показників, вимірюваних у порядкових шкалах із числом величин рівних 2 і 3. Для аналізу поданих у цій таблиці змінних слушно використовувати методи, призначені як для порядкових, так і номінальних величин (припустимо у випадках, коли потрібне більш детальне уявлення про структуру даних).

Метою констатувального експерименту було визначення особливостей розвитку образу Я у період репрезентації інтелекту особистості та актуального рівня розвитку образного мислення. Виходячи з теоретичних положень, що були розглянуті у попередньому розділі, на основі побудованої моделі нами умовно виокремлені такі аспекти образу Я: соціально-перцептивний, когнітивний, емоційно-оціночний, поведінковий (причому відповідно до завдань, визначених на початку роботи), що й підлягали психодіагностичному дослідженню.

В експерименті соціально-перцептивний аспект досліджувався за допомогою методики „Вивчення уявлень дитини про ставлення до неї інших людей” В. Г. Щур; субтестів методики „Я – соціально-символічні завдання” (ступінь індивідуалізації, соціальна зацікавленість, стан ідентифікації). Аналіз одержаних даних показує, що в межах соціально-перцептивного аспекту 16,18% обстежуваних мають низький рівень за показником сприйняття ставлення інших, тобто воно характеризується як негативне по відношенню до себе 18,38% - середній рівень, що вказує на сприйняття ставлення навколишніх як амбівалентного, цілком позитивно сприймають ставлення оточуючих до себе 65,44% обстежуваних. До того ж високий рівень непересічності у взаємодії особистості з найближчим оточенням має 18,75%, тобто діти переживають свою відмінність від близьких, виявляють себе як індивідуалісти, а низький – 81,25% обстежуваних – це означає, що вони відчувають свою схожість з навколишніми і є колективістами, схильними до перебування у групі. Для 15% характерний низький рівень, таким особам властиве відчуття відокремленості від соціальної дії, 26,25% знаходяться на середньому рівні і 58,75% дітей є захопленими

процесом розгортання взаємостосунків із значимими іншими людьми і відчують себе самодостатньою одиницею соціальної дії.

Здобуті за показником стану ідентифікації результати вказують, що найбільший відсоток обстежуваних (52,5%) виявляють середній ступінь задіяння Я особистості в Ми, 20% - на низькому рівні, вони відсторонені від колектива і 27,5% – на високому, тобто готові суб'єктно злитися у Ми-зібрання, стати внутрішнім органом культурного тіла групи. Результати даного показника будуть враховуватись нами і при вивченні когнітивного аспекта, оскільки ідентифікація із соціальним середовищем постає як один з критеріїв його розвитку.

Загалом встановлено, що до когнітивного аспекту входять знання власних індивідуальних особливостей. В експерименті цей аспект досліджувався за допомогою субтестів методики „Я – соціально-символічні завдання”, а саме за параметрами психологічної дистанції, ступеня егоцентричності; складності Я-концепції; станом ідентифікації.

Результати субтесту методики „Я–соціально-символічні завдання” дають підстави для висновків, що більшість обстежуваних (47,5%) виявляють залежне Я і наближення до світу людей, 40% мають середній рівень вияву даного показника, а 12,5% обстежуваних виявляють незалежне Я і внутрішнє відсторонення від навколишніх. Крім того, ступінь егоцентричності вказує на сформованість у 57,5% обстежуваних середнього рівня егоцентричності, у 27,5% – високий рівень центрування Я на собі самому, для них характерна нездатність чи невміння індивіда встати на позицію інших та сприйняття своєї точки зору як єдиної існуючої, ступінь егоцентризму неявний або відсутній у 15% обстежених нами дітей, себто вони спроможні зосереджуватися на власних інтересах, змінювати вихідну пізнавальну позицію стосовно певної думки чи уявлення (децентруватися), навіть тоді, коли вона суперечить їх досвіду.

Дослідження показало, що більшість обстежуваних (66,25%) мають середній рівень складності Я-концепції, 30% дітей відзначаються низьким рівнем структурності і диференційованості її компонентів у єдності та взаємодоповненні,

висока складність концептуального Я та актуальні переживання особистості щодо своєї унікальності та непересічності характерні для 3,75% осіб.

Емоційно-ціннісний аспект образу Я представлений загальною самооцінкою та загальним самоствавленням. Отримані результати дозволяють засвідчити перевагу суб'єктивних суджень та оцінок відносно себе у 26,25% обстежуваних. Натомість для 37,5% учасників експерименту характерними є об'єктивні судження, тобто вони описують особистість загалом, свої властивості, оцінюють їх 36,25% дітей розкривають свій внутрішній світ через опис власних переживань, намірів, потреб станів та інших внутрішніх властивостей з допомогою поєднання суб'єктивних та об'єктивних суджень.

Здобуті під час діагностичного дослідження дані вказують, що достатньо високий відсоток обстежуваних (12,5%) мають низький рівень самооцінки, тобто цінність, значимість, якими ці особи наділяють себе є незначною, на середньому рівні оцінюють себе 38,75% осіб, високий рівень самооцінки мають 48,75% обстежуваних нами дітей, це означає, що вони на достатньо високому рівні оцінюють свої якості, себе загалом, рівень успішності власної діяльності. Водночас встановлено, що високий рівень стійкості соціального Я мають 10% учасників експерименту – вони спроможні протистояти соціальному впливу, долати конформізм, 51,25 % з них виявляють середній рівень силового потенціалу Я, тобто вони на середньому рівні здатні зберігати свою замість відносно впливу зовнішніх і внутрішніх умов, низький рівень стійкості соціального Я у соціальному положенні стосовно інших є характерним для 38,75% дітей.

Отримані результати дозволяють констатувати, що показники високого рівня недовіри до себе за методикою „Дім-Дерево-Людина” відсутні, однак 18,75% обстежуваних виявляють середній рівень – наявна тенденція сприймати себе доволі прихильно; для 81,25% учасників експерименту характерним є низький рівень недовіри до себе, тобто вони повноцінно володіють своєю сутністю, здатні діяти автономно, як суверенний суб'єкт власної активності, самостійно визначати цілі, будувати стратегію їх досягнення, діяти відповідно до них, зберігати адекватну критичну позицію стосовно себе. Окрім того, абсолютна більшість обстежених

(91,25%) має низький потенціал почуття неповноцінності, тоді як середній рівень вияву даного показника спостерігаємо у 8,75% учасників обстежень, їм властиве переконання про власну неспроможності досягнути певні види діяльності і мислення, здійснити їх на рівні утвердження себе в колективі як повноцінної особистості.

Поведінковий аспект формується під дією трьох попередніх аспектів і виявляється в успішності, рівні домагань, особистісній тривожності, соціальній спрямованості. В експерименті цей аспект досліджувався нами за допомогою методики „Дім-Дерево-Людина”, а саме показників таких симптомокомплексів, як незахищеність, тривожність, депресивність, ворожість, конфліктність, труднощі спілкування. Встановлено, що відчуття безпеки, довіри, впевненості властиве 76,25% обстежуваних, середній рівень почуття незахищеності мають 15% осіб, 8,75% з них відзначаються високим рівнем почуття незахищеності, тобто відчують недостатність захисних сил, на які можна покластися; високий рівень схильність до переживання тривоги властивий 6,25% обстежуваних, середній характерний для 17,5%, відповідно низький – наявний у 76,25% дітей.

Аналіз матеріалів дослідження, які були отримані у процесі вивчення симптомокомплексу „ворожість”, вказує, що переважна більшість обстежуваних (79,75%) мають низький рівень тривожності, середній рівень вияву ворожих намірів щодо себе та навколишніх мають 16,25% дітей та високий – 4% учасників дослідження, тобто виявляють емоційно-особистісне негативне ставлення до інших суб'єктів або об'єктів та є схильними до конфліктної поведінки. За симптомокомплексом „конфліктність” більшість обстежуваних (85%) не виявляють конфліктних способів поведінки, установок щодо себе або оточуючих, середній рівень конфліктності властивий для 12,5% осіб, а високий – для 2,5%, тобто в умовах протистояння мотивів, прагнень, інтересів, поглядів цих осіб з іншими їх поведінка характеризуються протиборством. За показником „труднощі спілкування” найбільший відсоток (82,5%) обстежуваних не відчують утруднень у процесі комунікації, 15% – виявляють середній ступінь прояву труднощів у сфері комунікації, високий рівень показника і, відповідно, найбільші труднощі у спілкуванні є характерними для 2,5% дітей, такі особи виявляють неприйняття іншої

людини, відсутність інтересу до неї, замкнутість, внутрішню скутість, нестриманість, негнучкість рольової поведінки, невміння точно й зрозуміло висловити свої думки, труднощі у поясненні, невміння вести обговорення. Також констатуємо, що показники високого рівня депресивності у групі обстежуваних відсутні, середній рівень вияву даного симптомокомплексу наявний у 1,25% учасників дослідження, а переважна більшість (98,75%) взагалі не мають ознак депресивності.

Аналіз матеріалів дослідження, що були отримані за допомогою субтесту методики Р. С. Немова „Придумай розповідь” вказує, що високий рівень здатності створювати образи і оперувати ними мають 55% обстежуваних, для них характерна висока швидкість придумування розповіді, яка повністю самостійно придумана і є оригінальною, в ній наявні чотири або більше персонажів, а використані об’єкти мають три або більше ознак; середній рівень є характерним для 31,25% учасників дослідження – такі особи вносять у вже бачене або чує нові елементи, у розповіді задіяні два-три персонажі, які наділені однією-двома рисами, емоційна виразність їх розповіді слабка; а низький рівень вміння подумки створювати та перетворювати образи мають 13,75% дітей – такі обстежувані механічно переказували іншу розповідь із одним персонажем без додаткових його характеристик, їх розповідь не справляла емоційного враження.

За результатами методики О. І. Кульчицької, Л. Г. Чорної „Придумування казки” виявлено, що високий рівень розвитку образного мислення та уяви властивий 49% обстежуваних, які придумували оригінальні, нестандартні розповіді з великою кількістю створених образів і слів та вирізнялися гнучкістю – здатністю продукувати різноманітні ідеї, при втіленні виникаючих задумів використовували свої власні враження про навколишню дійсність, органічно вплітаючи їх до розповіді; середній рівень є характерний для 33,75% учасників експерименту – такі особи застосовували значно меншу кількість слів і речень у розповіді (що відповідає середньому рівню вияву легкості виконання завдань), яка вирізнялась елементами повторюваності сюжету, застосуванні в ньому минулого досвіду; низький рівень наявний у 17,25% дітей, які використовували аналоги інших казок, розповідей, не

розширюючи їх змістовоно, сюжети не вирізнялися оригінальністю і складністю, кількість застосованих слів та речень була незначною.

Аналіз результатів методики „Вивчення ранніх форм образу себе” С. Г. Якобсон, Л. Р. Аділової вказує, що 75,6% осіб називають своє ім’я, тобто у них наявна ідентифікація з іменем як особистою назвою, котра має особливий особистіний смисл та уможливорює уявлення себе як відокремленої від навколишніх одиниці, визначають образ для себе 15%, переважно таким цілісним уявленням виступає образ дорослого з близького оточення або привабливої тварини, ускладнення у відповіді мали (або взагалі не відповідали) 9,4% осіб.

Вивчення уявлень про свої властивості засвідчує, що власне ім’я на питання „Який ти?” називають – 12,4% обстежуваних, окремі риси виділяють – 24,6% дітей, відсутня відповідь у 63% учасників експерименту що вказує на невміння виділити або не усвідомлення своїх особливостей, властивостей.

При дослідженні виділених авторами методики окремих рис отримали наступні дані: адекватні відповіді були надані обстежуваними при оцінці таких властивостей (під адекватними розумілися судження стосовно себе, які відповідали дійсності, а під неадекватними – ті, котрі а) виражали незгоду з обома запропонованими якостями, б) виражали згоду як з позитивними характеристиками, так і з негативними): гарний/не гарний – 83%, б’єшся/не б’єшся – 95%, добрий/жадібний – 77,7%, маленький/великий – 56%, розумний/не розумний – 65,3%, красивий/не красивий – 97%.

При вивченні прийняття/не прийняття запропонованих образів було з’ясовано, що 27% досліджуваних приймали всі образи; вибірково приймали образи людей – 15,7%, тобто обстежувані розуміють сутність образу близьких людей і образів представників різних професій та мають власне ставлення до нього, образи тварин приймали – 17,3% осіб, не приймали жодного образу – 36% дітей, визначили себе за допомогою власних образів – 4%, це вказує на наявність більш інтимного шару уявлень про себе, в який входять характеристики, котрі індивідуалізують особу у власних очах, видаються їй цінними і значущими.

Розглянувши первинні результати дослідження, нами отримано загальне уявлення про особливості розвитку образу Я і змістовне наповнення його структурних компонентів та особливості розвитку інтелектуальної сфери особистості у період репрезентації, а саме образного мислення та уяви. Однак, для більш повного розуміння означеної проблеми вважаємо за потрібне подати аналіз структури образу Я.

З метою одержання комплексного уявлення про структуру образу Я обстежуваних була застосована процедура багатомірного статистичного аналізу структури взаємозв'язків між змінними аналогічна факторному аналізу. Через неможливість застосувати метод конфірматорного факторного аналізу через досить велику кількість задіяних змінних, ненормальності розподілів значень більшості змінних, а також наявності в аналізі одночасно порядкових змінних різних типів, був використаний метод категоріального аналізу головних компонентів. Він заснований на наступних допущеннях:

1. Аналізовані змінні можуть бути вимірювані за допомогою будь-якої шкали - від мультиномінальної до інтервальної.
2. Розмір вибірки може бути будь-яким - від трьох обстежуваних і більше. Число змінних може перевищувати число досліджуваних.
3. Аналіз проводиться на позитивних цілих значеннях змінних. Таким чином, нульові, негативні і дробові значення неприпустимі і повинні бути перетворені перед проведенням даної статистичної процедури.

Метод головних компонент орієнтований на виділення малого набору ортогональних головних компонент таким чином, щоб вони пояснювали максимум дисперсії для аналізованого набору даних. Головні компоненти впорядковані, причому перша пояснює найбільшу частку дисперсії, а остання – найменшу. У цьому випадку аналізувалося 4 компоненти.

Як видно з таблиці 2.4 чотирьохкомпонентна модель пояснює більше двох третин дисперсії, долучених до аналізу показників, тим самим можна говорити про достатню збалансованість багатоконпонентної моделі. Показник α Кронбаха, що є мірою надійності, вказує на надійність побудованої моделі.

Таблиця 2.4

**Збалансованість багатокomпонентної моделі образу Я (за методом
головних компонент)**

Компонента	α Кронбаха	Власні значення	Доля поясненої дисперсії (%)
1	0,913	7,415	37,765
2	0,754	3,506	17,855
3	0,476	1,823	9,283
4	0,274	1,350	6,877
Всього	0,981	14,093	71,778

Аналіз матриці компонентних навантажень (табл. 2.5), уможлиблює детальний опис психологічного змісту комплексних величин. На перший компонент максимальні навантаження склали показники всіх методик: з позитивним знаком - „самооцінка”, „ставлення інших”, „об’єктивність суджень”, „особливості самооцінки”, „стійкість соціального Я”, „соціальна зацікавленість”, „стан ідентифікації”, „складність Я- концепції”, з негативним - „незахищеність”, „тривожність”, „недовіра до себе”, „почуття неповноцінності”, „труднощі спілкування”, „депресивність”, „психологічна дистанція”.

Таблиця 2.5

Компонентні навантаження показників образу Я

Показники	Компонента			
	1	2	3	4
Незахищеність	-0,592	-0,505	0,122	-0,234
Тривожність	-0,792	-0,440	-0,094	-0,070
Недовіра до себе	-0,655	-0,288	-0,128	0,106
Почуття неповноцінності	-0,488	-0,419	-0,246	0,427
Ворожість	-0,281	-0,111	0,930	0,101
Конфліктність	-0,313	-0,111	0,923	0,105
Труднощі спілкування	-0,701	0,015	-0,217	0,426
Депресивність	-0,566	-0,430	0,084	-0,218
Самооцінка	0,758	0,570	0,050	-0,055
Ставлення інших	0,785	0,511	0,138	-0,143
Об’єктивність суджень	0,542	-0,302	-0,085	0,628
Особливості самооцінки	0,858	0,206	0,083	0,240
Стойкість соціального Я	0,696	-0,454	0,051	0,149

Таблиця 2.5 (продовження)

Показники	Компонента			
	1	2	3	4
Ступінь індивідуалізації	-0,483	0,672	0,085	0,263
Соціальна зацікавленість	0,640	-0,525	-0,061	-0,347
Стан ідентифікації	0,617	-0,531	0,162	0,209
Психологічна дистанція	-0,653	0,559	-0,126	0,160
Ступінь егоцентричності	-0,447	0,504	0,145	0,375
Складність Я-концепції	0,631	-0,460	-0,004	0,502

Примітка: жирним шрифтом виділені ті компонентні навантаження, значення яких по модулю перевищує 0,500.

Перший параметр визначається нами як „сила образу Я” (табл. 2.6). Під ним мається на увазі здатність образу Я відбивати стеничні сторони його особистості, спроможність чи неспроможність протистояти соціальному впливу, долати конформізм. Завдяки цьому психологічне функціонування особистості відбувається ефективніше, що допомагає їй справлятися з виникаючими труднощами, протистояти різноманітним негативним впливам (як зовнішнім, так і інтрапсихічним).

Таблиця 2.6

Структура образу Я особистості у період репрезентації інтелекту

Назва аспекта	Показники, що мають найбільші кореляції з аспектами образу Я та напрямом кореляції	Доля дисперсії
Сила образу Я	Незахищеність (-), тривожність (-), недовіра до себе (-), почуття неповноцінності (-), труднощі спілкування (-), депресивність (-), самооцінка (+), ставлення інших(+), об'єктивність суджень (+), особливості самооцінки (+), стійкість соціального-Я (+), соціальна зацікавленість (+), стан ідентифікації (+), психологічна дистанція (-), складність Я-концепції (+)	37,765 %
Спрямованість образу Я	Незахищеність (-), самооцінка (+), ставлення інших (+), ступінь індивідуалізації (+), соціальна зацікавленість (-), стан ідентифікації (-), психологічна дистанція (+), ступінь егоцентричності (+)	17,855 %
Агресивність	Ворожість (+), конфліктність (+)	9,283 %
Зрілість образу Я	Об'єктивність суджень (+), складність Я-концепції (+)	6,877 %

Чим нижче виразність даного виміру, тим більшою мірою образ Я відтворює астенічні сторони особистості, відповідно роблячи його менш резистентним стосовно негативного впливу внутрішніх і зовнішніх факторів.

Другий параметр можна назвати „спрямованість образу Я”. З даним параметром максимальні за модулем кореляції виявили: з позитивним знаком - „самооцінка”, „ставлення інших”, „психологічна дистанція”, „ступінь егоцентричності”, з негативним - „незахищеність”, „соціальна зацікавленість”, „стан ідентифікації”. Даний параметр характеризує ступінь, у якому уявлення про своє Я особистості формується і співвідноситься із внутрішнім (позитивний полюс) або зовнішнім (негативний полюс) світом.

Третій параметр одержав назву „агресивність”, вона переважно була сформована двома показниками: „ворожість”, „конфліктність” (позитивні навантаження). Вона відбиває насиченість образу Я агресивними тенденціями, прагненням завдати шкоди навколишнім, мотивує виникнення намірів з емоційно-особистісним негативним неприязним ставленням до інших суб’єктів або об’єктів.

Четвертий параметр одержав назву „зрілість образу Я”. На неї максимальні навантаження склали показники „об’єктивність суджень”, „складність Я- концепції” - обоє з позитивним знаком. Психологічний зміст даного параметру являє собою найбільш адаптивний аспект образу Я особистості - сполучення високодиференційованої Я-концепції, і відчуття власної унікальності з об’єктивним самосприйняттям.

Таким чином, у вибраній чотирьохкомпонентній моделі виявлені основні виміри комплексної структури образу Я, характерні для досліджуваних. За результатами даної процедури були сформовані чотири додаткові показники, що являють собою сукупність компонентних оцінок, привласнених кожному обстежуваному за всіма чотирьма вимірами. Ці показники є інтервальними змінними, які будуть використовуватися в наступних розрахунках.

Процедура кластерного аналізу здатна виявити особливості образу Я в різних групах обстежуваних. Кластерний аналіз припускає виділення компактних, віддалених один від одного кластерів (груп) об’єктів. Групи формуються таким

чином, щоб їх міри центральної тенденції найбільш яскраво відбивали істотні ознаки, характерні для вибірки. Тобто досліджувані, що володіли подібним рівнем психологічних показників і, відповідно, особливостями образу Я формували окремий кластер. У цьому випадку був проведений двокроковий кластерний аналіз, параметрами якого були всі показники, що характеризують образ Я. Даний вид кластерного аналізу застосовувався у зв'язку з тим, що він дозволяє одночасно використовувати різноманітні класи змінних: порядкові, інтервальні, номінальні. Мірою відстані слугувала логарифмічна функція правдоподібності. Кількість кластерів обиралась автоматично, критерієм кластеризації слугував байєсовський критерій Шварца.

При аналізі всіх показників, спрямованих на вивчення образу Я найбільш оптимальною нам здається двокластерна модель. Для даної моделі байєсовський критерій Шварца дорівнював 3676,275, а співвідношення мір відстані було максимальним – 1,973 (при 3-х кластерній моделі 1,484, при 4-х кластерній моделі – 1,805, при 5-кластерній - 1,039). Усього у кластерні групи було об'єднано 136 обстежуваних, що склало 100% від всієї вибірки. У перший кластер - найбільш великий - з даного числа було віднесено 90 дітей (66,2%), а в другий - 46 осіб (33,8%).

Табл. 2.7 дає наочне уявлення про те, що обстежувані, які входять до першого кластеру, характеризуються значимо більш низькими порівняно із другим кластером середніми значеннями показників методики „Дім-Дерево-Людина”.

Таблиця 2.7

Вірогідність розходжень між кластерами, виділеними при аналізі аспектів образу Я за методикою „Дім-Дерево-Людина”

Показник	Середні значення		Суми рангів		Z	P
	1-й кластер	2-й кластер	1-й кластер	2-й кластер		
Незахищеність	1,389	6,152	780,000	0,000	-7,003	<0,001
Тривожність	1,511	6,239	780,000	0,000	-8,227	<0,001
Недовіра до себе	0,611	3,413	703,000	0,000	-8,208	<0,001

Таблиця 2.7 (продовження)

Показник	Середні значення		Суми рангів		Z	P
	1-й кластер	2-й кластер	1-й кластер	2-й кластер		
Ворожість	0,922	3,674	703,000	0,000	-7,589	<0,001
Почуття неповноцінності	0,756	3,239	780,000	0,000	-7,680	<0,001
Конфліктність	0,878	4,109	666,000	0,000	-7,790	<0,001
Труднощі спілкування	1,278	5,565	780,000	0,000	-7,837	<0,001
Депресивність	0,056	1,065	406,000	0,000	-8,178	<0,001

Примітка: жирним шрифтом відзначені достовірні розходження на рівні $p < 0,05$.

Отже, вони більшою мірою довіряли собі і навколишнім, почували себе комфортніше, проявляли меншу тривожність і агресивність, мали більшу схильність до підвищеного фону настрою.

Як видно з табл. 2.8 (додаток Б), обстежувані, що утворили 1- й кластер, значимо частіше мали високий рівень самооцінки, вони позитивніше оцінювали сприйняття себе близькими людьми, активніше протидіяли соціальному впливу, при цьому інтенсивніше включаючись у соціальну взаємодію. Також їх Я характеризувалося більшою у порівнянні з дітьми, які були віднесені до другого кластера, незалежністю і структурною складністю та дифференційованістю.

Проте, виділені за допомогою даної процедури кластерного аналізу групи були однорідні за такими параметрами образу Я як „об'єктивність суджень”, „ступінь індивідуалізації”, „стан ідентифікації”, „ступінь егоцентричності”. Таким чином, 1-й кластер склали досліджувані із відчуттям більшої цінності й сили свого Я, тоді як обстежувані з другого кластеру відрізнялися протилежними тенденціями.

Виходячи з аналізу досліджень вітчизняних та зарубіжних авторів, було визначено, що основними складовими образу Я у період репрезентації інтелекту особистості є чотири групи структурних аспектів, а саме соціально-перцептивний, когнітивний, емоційно-оціночний і поведінковий. Зміст зазначених груп структурних аспектів докладно наводиться у відповідному розділі. Надалі вони були задіяні у двокроковому кластерному аналізі і характеризували різні аспекти образу

Я особистості, визначаючи приналежність учасників обстеження до тих або інших кластерів, виділених на підставі даних процедур.

У двокроковий кластерний аналіз були включені всі показники, спрямовані на вивчення соціально-перцептивних аспектів образу Я. Обстежувані, які були віднесені до першого кластера, значимо перевершували своїх однолітків із другої групи за такими особливостями образу Я, як рівень самооцінки, оцінка відношення інших до себе, залежність від групи (табл. 2.9). За параметрами „ступінь індивідуалізації” і „стан ідентифікації” дані кластери значимо не диференціювалися. За результатами даного аналізу перший кластер одержав назву „висока інтенсивність взаємин у системі „Я- інші”, другий - „низька інтенсивність взаємин у системі „Я- інші”.

Таблиця 2.9

Вірогідність розходжень між кластерами, виділеними при аналізі соціально-перцептивних структурних аспектів образу Я

Показник	Кластер		Категорія показника			V	p
			1-й	2-й	3-й		
Самооцінка	1-й	% (n)	0,000 (0)	1,136 (1)	98,864 (87)	0,920	<0,001
	2-й	% (n)	18,750 (9)	72,917 (35)	8,333 (4)		
Ставлення інших	1-й	% (n)	0,000 (0)	0,000 (0)	100,000 (88)	0,984	<0,001
	2-й	% (n)	45,833 (22)	52,083 (25)	2,083 (1)		
Ступінь індивідуалізації	1-й	% (n)	76,136 (67)	-	23,864 (21)	0,011	0,901
	2-й	% (n)	77,083 (37)	-	22,917 (11)		
Соціальна зацікавленість	1-й	% (n)	7,955 (7)	46,591 (41)	45,455 (40)	0,254	0,012
	2-й	% (n)	25,000 (12)	29,167 (14)	45,833 (22)		
Стан ідентифікації	1-й	% (n)	17,045 (15)	60,227 (53)	22,727 (20)	0,100	0,509
	2-й	% (n)	25,000 (12)	52,083 (25)	22,917 (11)		

Примітка: жирним шрифтом відзначені достовірні розходження на рівні $p < 0,05$.

Усі досліджувані параметри, котрі описують уявлення особистості про себе, тобто спрямовані на вивчення когнітивного аспекту образу Я, були включені у двокроковий кластерний аналіз. Співвідношення мір відстані було максимальним – 2,066 при розподілі вибірки на 2 кластери, а байєсівський критерій Шварца

дорівнював 922,196. До першого кластеру з даного числа було віднесено 62 обстежуваних (45,6%), а до другого – 74 особи (54,4%).

У двокроковий кластерний аналіз були включені всі показники, що спрямовані на вивчення емоційно-ціннісних аспектів образу Я. Відношення мір відстані було максимальним – 1,860 при двокроковій моделі, а байєсовський критерій Шварца дорівнював 888,845. У перший кластер було віднесено 72 обстежених (52,9%), а в другий – 64 (47,1%). Табл. 2.10 та 2.11 демонструють, що сформовані за результатами кластерного аналізу групи вірогідно відрізняються за всіма дослідженими показниками, що описує загальну самооцінку дітей і їхнє загальне самовідношення.

Таблиця 2.10

Вірогідність розходжень між кластерами, виділеними при аналізі емоційно-оціночних структурних аспектів образу Я

Показник	Кластер		Категорія показника			V	p
			1-й	2-й	3-й		
Об'єктивність суджень	1-й	n	8	37	27	0,352	<0,001
		%	11,111	51,389	37,500		
	2-й	n	26	26	12		
		%	40,625	40,625	18,750		
Особливості самооцінки	1-й	n	0	7	65	0,905	<0,001
		%	0,000	9,722	90,278		
	2-й	n	16	48	0		
		%	25,000	75,000	0,000		
Стійкість соціального-Я	1-й	n	15	35	22	0,437	<0,001
		%	20,833	48,611	30,556		
	2-й	n	33	30	1		
		%	51,563	46,875	1,563		

Особливостями обстежуваних, що увійшли до 1-го кластеру, було те, що їхні судження про себе були здебільшого високооб'єктивні і при цьому вони були більше впевнені у своїй здатності переборювати конформізм і в цілому високо оцінювали себе, свої властивості і довіряли собі. Цей кластер одержав назву „високий рівень об'єктивної самооцінки”.

Таблиця 2.11

**Вірогідність розходжень між кластерами, виділеними при аналізі
емоційно-оціночних структурних аспектів образу Я**

Показник	Середні значення		Суми рангів		Z	p
	1-й кластер	2-й кластер	1-й кластер	2-й кластер		
Недовіра до себе	0,292	2,984	3022,000	6294,000	-8,788	<0,001
Почуття неповноцінності	0,694	2,609	3474,000	5842,000	-6,613	<0,001

Примітка: жирним шрифтом відзначені достовірні розходження на рівні $p < 0,05$.

Навпаки, досліджувані із другої кластерної групи характеризувались низьким рівнем розвитку емоційно-ціннісних структурних аспектів образу Я, низькою значимістю себе в цілому і окремих сторін своєї особистості внаслідок чого кластер одержав назву „низький рівень об’єктивної самооцінки”.

Достовірність відмінностей між кластерами, виділеними у ході аналізу когнітивних структурних аспектів образу Я, була виявлена за всіма показниками (табл. 2.12). Представники 1-го кластеру, отримавшого назву – «прагнення від Ми» відрізнялися більш вираженою психологічною дистанцією та егоцентричністю, тоді як представники 2-го кластеру - «прагнення до Ми», - більшою соціальною ідентифікацією та складністю концептуального Я.

Таблиця 2.12

**Вірогідність розходжень між кластерами, виділеними при аналізі
когнітивних структурних аспектів образу Я**

Показник	Кластер		Категорія показника			V	p
			1-й	2-й	3-й		
Стан ідентифікації	1-й	% (n)	43,548 (27)	56,452 (35)	0,000 (0)	0,654	<0,001
	2-й	% (n)	0,000 (0)	58,108 (43)	41,892 (31)		
Психологічна дистанція	1-й	% (n)	6,452 (4)	74,194 (46)	19,355 (12)	0,912	<0,001
	2-й	% (n)	97,297 (72)	2,703 (2)	0,000 (0)		
Ступінь егоцентричності	1-й	% (n)	14,516 (9)	48,387 (30)	37,097 (23)	0,408	<0,001
	2-й	% (n)	32,432 (24)	62,162 (46)	5,405 (4)		
Складність Я-концепції	1-й	% (n)	56,452 (35)	43,548 (27)	0,000 (0)	0,503	<0,001
	2-й	% (n)	13,514 (10)	66,216 (49)	20,270 (15)		

Примітка: жирним шрифтом відзначені достовірні розходження на рівні $p < 0,05$.

Всі досліджувані параметри, що описують успішність, рівень домагань, особистісну тривожність і соціальну спрямованість, були використані у двокроковому кластерному аналізі. Відношення мір відстані виявилось максимальним – 6,115 при розподілі вибірки на 2 кластери, а байєсівський критерій Шварца дорівнював 426,015. До першого кластеру з даного числа було віднесено 97 обстежених дітей (71,3%), а до другого – 39 (28,7%). Табл. 2.13 вказує на вірогідність розходжень між сформованими кластерами.

Таблиця 2.13

Вірогідність розходжень між кластерами, виділеними при аналізі поведінкових структурних аспектів образу Я

Показник	Середні значення		Суми рангів		Z	p
	1-й кластер	2-й кластер	1-й кластер	2-й кластер		
Незахищеність	1,516	6,692	5262,000	4054,000	-6,786	<0,001
Тривожність	1,608	6,846	4949,000	4367,000	-8,282	<0,001
Ворожість	1,052	3,846	5174,500	4141,500	-7,258	<0,001
Конфліктність	0,959	4,487	5055,500	4260,500	-7,844	<0,001
Труднощі спілкування	1,237	6,436	4992,500	4323,500	-8,135	<0,001
Депресивність	0,062	1,231	5176,500	4139,500	-8,987	<0,001

Примітка: жирним шрифтом відзначені достовірні розходження на рівні $p < 0,05$.

Перший кластер характеризувався низькими середніми значеннями досліджених показників і був позначений як „поведінковий конгруентний образ Я” (безоціночне прийняття людиною своїх власних реальних та актуальних відчуттів, переживань і проблем з їх подальшим точним озвучуванням в мові і вираженням у поведінці способами, що не травмують інших людей). Другий кластер об’єднав дітей, що відрізняються труднощами у взаєминах із зовнішнім і внутрішнім світом, і одержав назву „поведінковий неконгруентний образ Я” (внутрішні переконання, мотиви вчинків, стратегія, а також усі вербальні та невербальні сигнали не

узгоджуються між собою, що призводить до розбіжностей, неузгодженості, зниження результативності) [22].

Кластеризація групує обстежуваних відповідно до різних підходів, що відображають виразність у них різних структурних аспектів образу Я. Статистичний аналіз підтверджує, що всі зазначені 4 класифікаційні підходи практично не повторюють один одного, їх можна вважати специфічними способами кластеризації.

Табл. 2.14 представляє результати попарного порівняння запропонованих класифікаційних підходів.

Таблиця 2.14

Порівняння застосованих підходів до кластеризації і вірогідність розходження між сформованими кластерами

Аспекти образу Я, що постають параметрами кластеризації		Критерії та їх значимість		
		χ^2	V	p
Соціально-перцептивні	Когнітивні	3,399	0,158	0,065
Соціально-перцептивні	Емоційно-ціннісні	53,845	0,629	<0,001
Соціально-перцептивні	Поведінкові	70,968	0,722	<0,001
Когнітивні	Емоційно-ціннісні	16,633	0,350	<0,001
Когнітивні	Поведінкові	12,322	0,301	<0,001
Емоційно-ціннісні	Поведінкові	50,175	0,607	<0,001

Примітка: жирним шрифтом відзначені достовірні розходження на рівні $p < 0,05$.

З даної таблиці видно, що найбільш близькими підходами до класифікації обстежуваних є ті, які засновані на соціально-перцептивних і когнітивних аспектах образу Я. Можливо це пов'язане з тим, що інтенсивність взаємин у системі „Я-інші” на підставі сприйняття очікуваного ставлення навколишніх до особистості є пов'язаною з уявленнями особистості про саму себе (фізичне Я, соціальне Я, духовне Я).

Так, тільки 20 дітей (14,706%) у всіх чотирьох випадках були віднесені до 1-го кластеру, і лише 11 (8,088%) у всіх підходах - до другого. Група з максимальною кількістю обстежуваних - 47 (34,559%) являла собою сукупність осіб, одночасно присутніх у наступних чотирьох кластерах: „Висока інтенсивність взаємин у системі „Я-інші”, „прагнення до Ми”, „високий рівень об'єктивної самооцінки”, „поведінковий конгруентний образ Я”. Дані досліджувані становлять ядро досліджуваної вибірки, репрезентуючи характерні риси образу Я обстежуваних у період репрезентації інтелекту.

Нами було досліджено вплив статевовікових та інтелектуальних особливостей на характеристики образу Я особистості у період репрезентації інтелекту. Для визначення вірогідності статевих розходжень за методикою „Дім-Дерево-Людина” був проведений аналіз за непараметричним критерієм Манна-Уїтні (табл. 2.15).

Таблиця 2.15

Вірогідність статевих розходжень за методикою „Дім-Дерево-Людина”

Показник	Середні значення		Суми рангів		Z	p
	хлопці	дівчата	хлопці	Дівчата		
Незахищеність	3,607	2,575	4278,500	5037,500	-1,996	0,046
Тривожність	3,786	2,638	4294,500	5021,500	-2,058	0,040
Недовіра до себе	1,732	1,438	4164,000	5152,000	-1,530	0,126
Почуття неповноцінності	1,804	1,450	4191,000	5125,000	-1,633	0,102
Ворожість	2,304	1,538	4276,500	5039,500	-1,999	0,046
Конфліктність	2,482	1,613	4337,000	4979,000	-2,272	0,023
Труднощі спілкування	3,250	2,363	4353,000	4963,000	-2,339	0,019
Депресивність	0,464	0,350	3991,000	5325,000	-0,872	0,383

Примітка: жирним шрифтом відзначені достовірні розходження на рівні $p < 0,05$.

Так, хлопчики порівняно з дівчатками відрізнялися більш високими середніми значеннями показників „незахищеність”, „тривожність”, „ворожість”, „конфліктність” і „труднощі спілкування”. Отже, образ Я обстежуваних чоловічої статі більшою мірою відображає наявні міжособистісні конфлікти і вороже

негативне неприязне емоційно-особистісне ставлення до їхніх учасників, інших суб'єктів або об'єктів, наміри з нанесення збитків, які, у свою чергу, є метою конкретних дій з нанесення шкоди, цей образ інтенсивніше насичений почуттям погрози, переживаннями тривоги, відчуттям невизначеності, очікуванням негативних подій, і неприйняття з боку оточення.

Табл. 2.16 демонструє, що за виділеними у результаті компонентного аналізу комплексними параметрами образу Я достовірні розходження виявлені лише відносно параметру „сила образу Я”. Отже, дівчатка у період репрезентації інтелекту є більш резистентними, чим хлопчики, до зовнішніх і інтрапсихічних негативних впливів. У хлопчиків відзначається тенденція ($p=0,056$) до переваги в них спрямованості образу Я на внутрішній світ, схильністю до занурення у світ власних почуттів і думок, меншою залежністю змісту психіки від контактів з навколишніми, тоді як у дівчаток образ Я більше „екстравертований”, тобто більшою мірою відбиває міжособистісну взаємодію, товариськість, відкритість внутрішнього світу, інтерес до інших людей. Не має потреби стверджувати, що образ Я дівчаток у період репрезентації інтелекту є значимо більш зрілим і менш насиченим агресивним змістом ($p>0,05$).

Таблиця 2.16

Достовірність статевих розходжень між аспектами образу Я

Показник	Середні значення		Суми рангів		Z	P
	хлопці	дівчата	хлопці	Дівчата		
Сила образу Я	-0,164	0,319	3187,000	6129,000	-2,870	0,004
Направленність образу Я	0,232	-0,151	4269,000	5047,000	-1,915	0,056
Агресивність	0,075	-0,008	3543,000	5773,000	-1,296	0,195
Зрілість образу Я	-0,088	0,072	3583,000	5733,000	-1,119	0,263

Примітка: жирним шрифтом відзначені достовірні розходження на рівні $p<0,05$.

Аналіз за критерієм Крамера був проведений з метою встановлення того, наскільки достовірні статеві розходження за бінарними і тринарними показниками образу Я (методика „Вивчення уявлень дитини про ставлення до неї інших людей” В. Г. Щур, методика „Особливості самооцінки дошкільника” О. В. Субботського,

субтести методики „Я - соціально- символічні завдання”). Результати аналізу подані на рис.2.2., рис. 2.3., рис. 2.4., рис. 2.5.та. у табл. 2.17, табл. 2.18 (додаток В).

Таблиця 2.17

Достовірність статевих розходжень між показниками образу Я

Показник	Стать		Категорія показника			V	p
			1-й	2-й	3-й		
Стійкість соціального Я	хлопці	% (n)	46,429 (26)	42,857 (24)	10,714 (6)	0,210	0,050
	дівчата	% (n)	27,500 (22)	51,250 (41)	21,250 (17)		
Ступінь індивідуалізації	хлопці	% (n)	67,857 (38)	-	32,143 (18)	0,170	0,048
	дівчата	% (n)	82,500 (66)	-	17,500 (14)		
Стан ідентифікації	хлопці	% (n)	30,357 (17)	64,286 (36)	5,357 (3)	0,372	<0,001
	дівчата	% (n)	12,500 (10)	52,500 (42)	35,000 (28)		
Складність Я-концепції	хлопці	% (n)	39,286 (22)	57,143 (32)	3,571 (2)	0,210	0,050
	дівчата	% (n)	28,750 (23)	55,000 (44)	16,250 (13)		

Примітка: жирним шрифтом відзначені достовірні розходження на рівні $p < 0,05$.

Так, дівчата порівняно із хлопцями характеризуються значимо більш високим рівнем стійкості соціального Я, силового потенціалу Я, стану ідентифікації, тобто задіяння Я у Ми і складності Я-концепції, а саме її більшою структурованістю, диференційованістю компонентів. З іншої сторони, обстежувані чоловічої статі відрізнялися більш вираженим ступенем індивідуалізації.

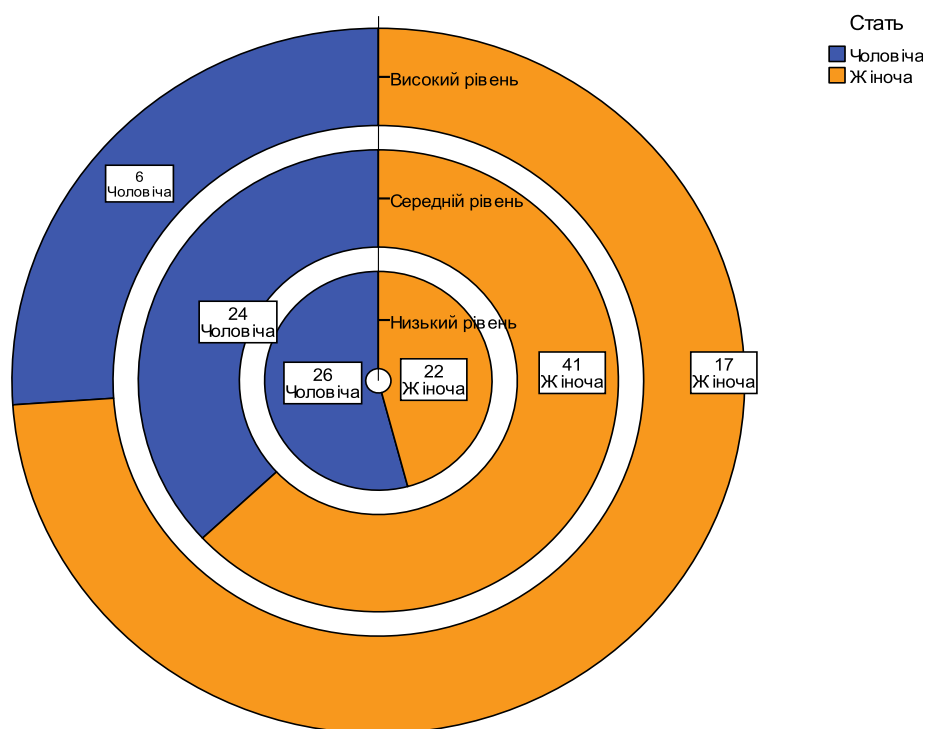


Рис. 2.2. Статеві розбіжності за показником „стійкість соціального Я”

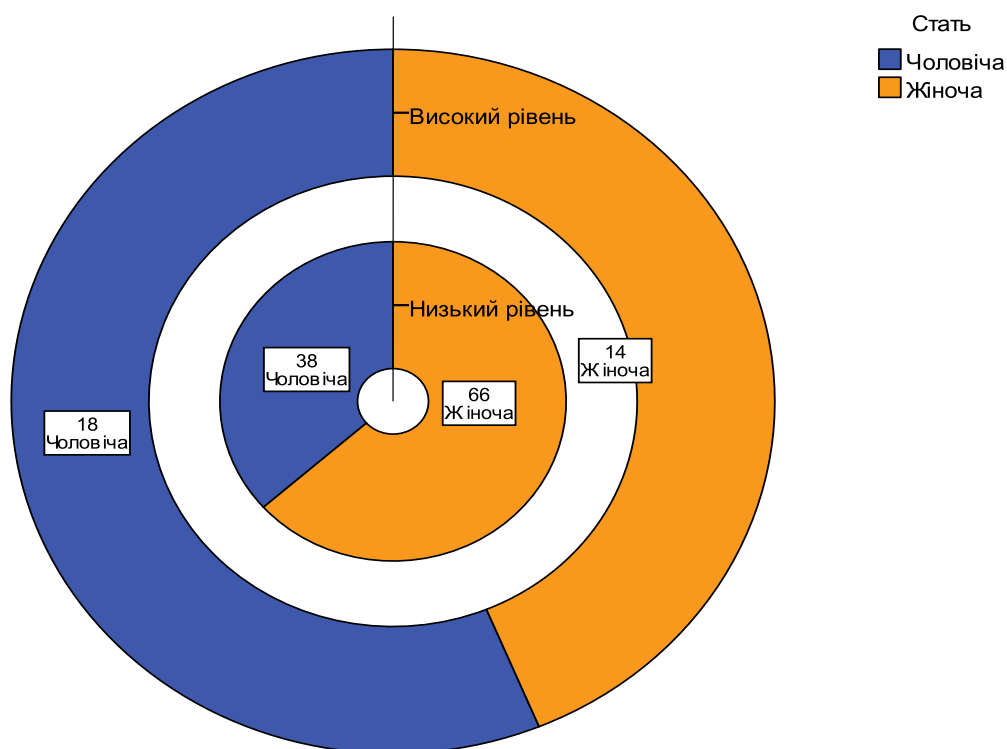


Рис. 2.3. Статеві розбіжності за показником „ступінь індивідуалізації”

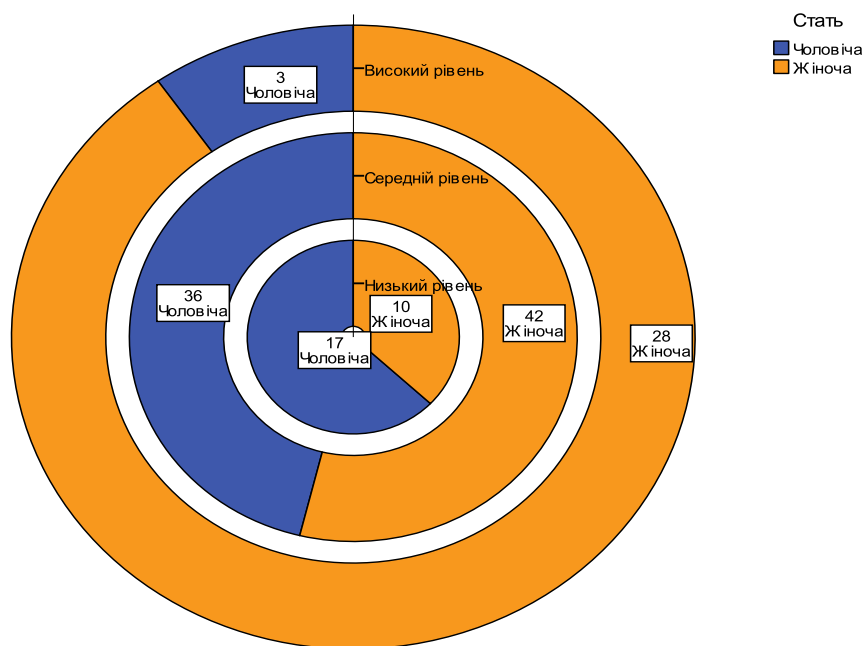


Рис. 2.4. Статеві розбіжності за показником „стан ідентифікації”

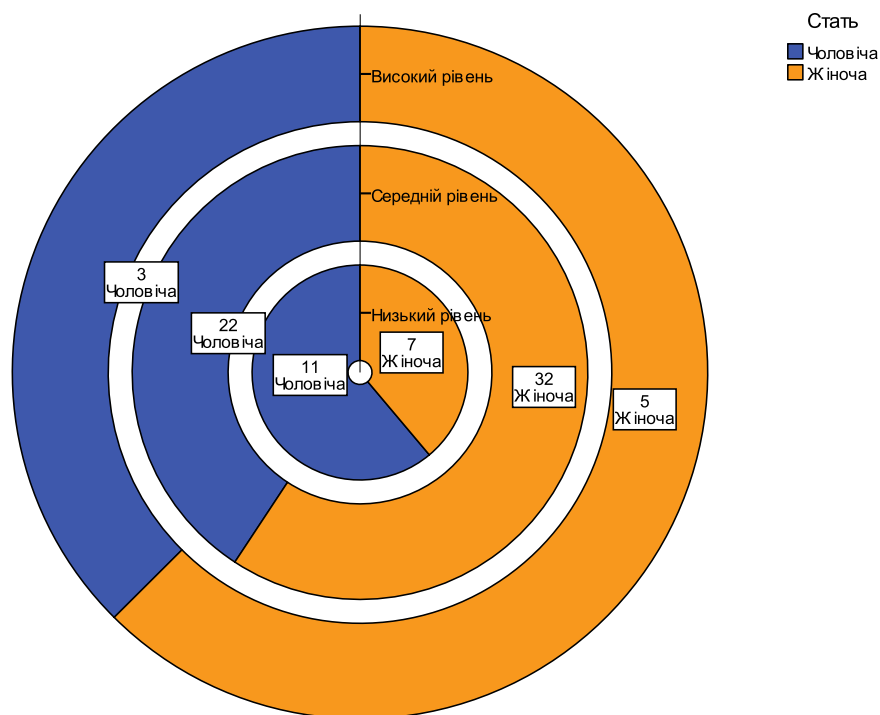


Рис. 2.5. Статеві розбіжності за показником „складність Я-концепції”

Отже, у доповнення до вищенаведених аспектів як гендерні особливості образу Я в даному періоді можна вказати наступні: дівчатка сильніше прагнуть стати частиною групи і при цьому краще протистоять соціальному впливу.

Навпроти, хлопчики активніше переживають несхожість на інших людей, а їх Я-концепція характеризується меншою структурованістю і складністю. Тенденція до більш високого рівня об’єктивності суджень була властива дівчатам. Також можна відзначити ще одну тенденцію: хлопчики частіше сприймають себе відділеною, самодостатньою одиницею соціальної дії.

Табл. 2.19 ілюструє те, що кожен з обраних підходів до кластеризації вибірки формує кластери таким чином, що вони практично не відрізняються між собою за представленістю в них осіб чоловічої і жіночої статі. Незважаючи на це, варто описати наступні тенденції, які можна вважати близькими до значимих. Кластер „прагнення до Ми”, виділений при аналізі когнітивних структурних аспектів образу Я, а також кластер „поведінково конгруентний образ Я” характеризувався деякою перевагою частини дівчат, відносно більша частина хлопчиків відповідно

відзначалася у кластерах „прагнення від Ми” і „поведінково неконгруентний образ Я. Зазначені тенденції ще раз підтверджують зроблений висновок про те, що образ Я хлопчиків порівнянно з таким у дівчат більш індивідуалістичний і неадаптивний.

Таблиця 2.19

Вірогідність статевих розходжень між виділеними кластерами

Параметри кластеризації	Стать		Кластери		V	p
			1-й	2-й		
Всі аспекти образу Я	хлопці	% (n)	64,286 (36)	35,714 (20)	0,033	0,697
	дівчата	% (n)	67,500 (54)	32,500 (26)		
Соціально-перцептивні аспекти образу Я	хлопці	% (n)	64,286 (36)	35,714 (20)	0,007	0,932
	дівчата	% (n)	65,000 (52)	35,000 (28)		
Когнітивні аспекти образу Я	хлопці	% (n)	55,357 (31)	44,643 (25)	0,164	0,056
	дівчата	% (n)	38,750 (31)	61,250 (49)		
Емоційно-ціннісні аспекти образу Я	хлопці	% (n)	46,429 (26)	53,571 (30)	0,109	0,203
	дівчата	% (n)	57,500 (46)	42,500 (34)		
Поведінкові аспекти образу Я	хлопці	% (n)	62,500 (35)	37,500 (21)	0,163	0,057
	дівчата	% (n)	77,500 (62)	22,500 (18)		

Примітка: жирним шрифтом відзначені достовірні розходження на рівні $p < 0,05$.

Для аналізу вікових змін показників образу Я були першочергово сформовані групи які об'єднали обстежуваних на ранній та пізній стадії періоду репрезентації інтелекту. Табл. 2.20 відображає результати аналізу за непараметричним критерієм Манна-Уїтні у зазначених вікових групах за показниками методики „Дім-Дерево-Людина”.

Образ Я особистості на пізній стадії періоду репрезентації інтелекту відрізняється значимо більш високим рівнем конфліктності, тобто обстежувані виявляють емоційно-особистісне негативне неприязне ставлення і готовність до конфлікту, при цьому слушно згадати і про тенденцію ($p=0,082$), котра вказує на більшу ворожість цих осіб на пізній стадії репрезентації інтелекту. Отже, з віком у дітей образ Я усе активніше починає відбивати досвід конфліктних взаємодій і ворожого відношення до навколишніх.

**Достовірність вікових розходжень між аспектами образу Я у період
репрезентації інтелекту особистості**

Показник	Середні значення		Суми рангів		Z	P
	Рання стадія	Пізня стадія	Рання стадія	Пізня стадія		
Незахищеність	3,343	2,667	4559,500	4756,500	-0,133	0,894
Тривожність	2,925	3,290	4425,500	4890,500	-0,725	0,469
Недовіра до себе	1,343	1,768	4280,500	5035,500	-1,419	0,156
Почуття неповноцінності	1,493	1,696	4426,500	4889,500	-0,738	0,460
Ворожість	1,701	2,000	4200,000	5116,000	-1,740	0,082
Конфліктність	1,791	2,145	4118,000	5198,000	-2,105	0,035
Труднощі спілкування	2,567	2,884	4425,000	4891,000	-0,733	0,464
Депресивність	0,433	0,362	4518,000	4798,000	-0,396	0,692

Примітка: жирним шрифтом відзначені достовірні розходження на рівні $p < 0,05$.

Аналіз за критерієм Крамера показав, що обстежувані на пізній стадії періоду репрезентації інтелекту значимо частіше характеризувалися високим рівнем самооцінки (методика В.Г. Щур) ($V=0,211$ $p=0,048$) і об'єктивності суджень ($V=0,211$ $p=0,048$). Наведену інформацію можна інтерпретувати у такий спосіб: із надбанням все нового і нового досвіду поступово усе більше аспектів образу Я особистості стає змістом її рефлексії. Позитивний досвід більшою мірою сприяє зростанню самооцінки особистості, її самозначущості, цінності, вагомості порівняно з іншими людьми, тоді як негативний впливає на формування рефлексії і тим самим сприяє більш об'єктивній оцінці свого образу Я.

Вікові відмінності були виявлені і за результатами методики „Вивчення ранніх форм образу себе” С. Г. Якобсон, Л. Р. Аділової. Так, на початку ранньої стадії репрезентації інтелекту усвідомлені уявлення про себе обстежуваних (у 55%) мають форму цілісних уявлень і виконують функцію упредметнення свого Я, що надалі забезпечуватиме визначеність особистості і наскрізну ідентичність.

Наприкінці ранньої стадії репрезентації інтелекту в особистості з'являються знання про свої окремі риси, які збагачують та уточнюють образ Я, тобто постають змінними інваріантами або периферією образу Я – у 17% осіб проти 5% на початку ранньої стадії репрезентації інтелекту та 51% на пізній стадії репрезентації інтелекту особистості. На пізній стадії репрезентації інтелекту знову провідну роль відіграють цілісні уявлення про себе (у 61% обстежуваних) як відображення реальних особливостей досліджуваних, які є значущими для них.

Групи учасників обстеження, об'єднані у кластери відповідно до різних підходів до кластеризації досліджуваної вибірки, значимо не відрізнялися між собою (у рамках тієї або іншої кластерної моделі) за віковими параметрами. Перед тим як вивчити основні аспекти впливу образного мислення на характеристики образу Я обстежуваних, варто встановити, наскільки пов'язаний цей показник із віком осіб, які приймали участь у дослідженні.

Тим самим, можна одержати відповідь на питання, чи можна вважати інтелектуальні особливості фактором, що впливає незалежно від статевих і вікових особливостей на досліджувані характеристики образу Я особистості. На дане питання відповідь буде позитивною, оскільки аналіз за непараметричним критерієм Манна-Уїтні показав, що розходження між представниками чоловічої і жіночої статі є незначущими ($Z = -0,630$; $p = 0,529$), так само і між обстежуваними, котрі знаходяться на ранній та пізній стадії періоду репрезентації інтелекту ($Z = -0,996$; $p = 0,319$).

Для оцінки впливу інтелектуальних дій через вправління образами на шкальні змінні і порядкові змінні із числом величин більше трьох застосовувався лінійний регресійний аналіз. Така процедура дозволяє звести часні залежності між окремими значеннями змінних до їх неперервної залежності, тобто коли зміна однієї або декількох величин призводить до зміни математичного очікування іншої величини.

У табл. 2.21 подано коефіцієнти рівнянь лінійної регресії, що описують залежність від інтелектуальних особливостей особливостей образу Я, даних за методикою „Дім-Дерево-Людина”. В поданій таблиці наведені значення констант, стандартизовані значення коефіцієнтів регресії (β) – оскільки залежні величини

вимірювались у шкалах різної розмірності, значущість коефіцієнтів регресії, виміряна за критерієм Стюдента, також коефіцієнт детермінації R^2 . Усі наведені моделі були достовірними за критерієм Фішера ($p < 0,05$).

Таблиця 2.21

Залежність аспектів образу Я від інтелектуальних дій через образи

Компоненти моделі	Коефіцієнти регресії		Критерій Стюдента		Коефіцієнт детермінації R^2
	B / константа	β /	T/константа	P	
Незахищеність					
Образне мислення	-0,753 / 7,641	-0,409	-5,193 / 8,146	<0,001	0,168
Тривожність					
Образне мислення	-0,821 / 8,167	-0,517	-7,000 / 10,771	<0,001	0,268
Недовіра до себе					
Образне мислення	-0,477 / 4,500	-0,486	-6,439 / 9,387	<0,001	0,236
Почуття неповноцінності					
Образне мислення	-0,444 / 4,334	-0,488	-6,475 / 9,763	<0,001	0,238
Ворожість					
Образне мислення	-0,429 / 4,494	-0,412	-5,237 / 8,490	<0,001	0,170
Конфліктність					
Образне мислення	-0,536 / 5,276	-0,456	-5,931 / 9,020	<0,001	0,208
Труднощі спілкування					
Образне мислення	-0,652 / 6,746	-0,381	-4,766 / 7,623	<0,001	0,145
Депресивність					
Образне мислення	-0,188 / 1,557	-0,480	-6,340 / 8,108	<0,001	0,231

Примітка: жирним шрифтом відзначені достовірні розходження на рівні $p < 0,05$.

Аналізуючи дану таблицю, вкажемо, що інтелектуальні дії через образи, вміння оперувати образами значимо впливають на всі без винятку аспекти образу Я, визначені за методикою „Дім-Дерево-Людина”, але найбільш виражено на такі показники як „тривожність”, „почуття неповноцінності”, „недовіра до себе”. У всіх регресійних рівняннях відзначений вплив був негативним, тобто чим більш розвиненими були інтелектуальні дії через образи, тим менш інтенсивно проявлялися у них в образі Я незахищеність, тривожність, недовіра до себе, почуття неповноцінності, ворожість, конфліктність, труднощі спілкування, репресивність.

Коефіцієнти рівнянь лінійної регресії, які описують залежність від інтелектуальних особливостей параметрів образу Я, виділених у результаті категоріального компонентного аналізу, були значимі тільки для таких параметрів

як „сила образу Я” і „спрямованість образу Я” (табл. 2.22). Вплив інтелектуальних особливостей, а саме образного мислення в цьому випадку є позитивним: чим вище його показник, тим інтенсивніше образ Я обстежуваного відображає стенічні сторони його особистості і тим активніше її уявлення про своє Я формується і співвідноситься із власним внутрішнім світом.

Таблиця 2.22

Залежність виділених аспектів образу Я від образного мислення

Компоненти моделі	Коефіцієнти регресії		Критерій Стьюдента		Коефіцієнт детермінації R ²
	B	β	T	P	
Сила образу-Я					
Образне мислення	0,286	0,525	7,133	<0,001	0,275
Константа	-1,641		-6,333	<0,001	
Направленість образу-Я					
Образне мислення	0,176	0,328	4,017	<0,001	0,107
Константа	-1,078		-3,803	<0,001	
Агресивність					
Образне мислення	0,050	0,097	1,129	0,261	0,009
Константа	-0,281		-0,986	0,326	
Зрілість образу "Я"					
Образне мислення	0,041	0,076	0,878	0,382	0,006
Константа	-0,245		-0,816	0,416	

Примітка: жирним шрифтом відзначені достовірні коефіцієнти на рівні $p < 0,05$.

Тим самим, образне мислення в період репрезентації інтелекту сприяє тому, що в образі Я дитини підсилюються такі елементи, які роблять його більш стійким до впливу негативних факторів, а також більш глибоко й повно відображають особливості внутрішнього світу дитини.

У табл. 2.23, 2.24, 2.25 наводяться оцінки параметрів порядкової регресії, що описують залежність тринарних і бінарних показників соціально-перцептивного аспекту, когнітивного, емоційно-ціннісного аспектів образу Я від інтелектуальних особливостей, а саме образного мислення. Вірогідність за всіма компонентами моделі виявлена відносно залежних показників „ставлення інших” і „особливості самооцінки”. Всі оцінки були позитивними. Відповідно, чим більш розвинене образне мислення, тим вище сприймається особистістю оцінка її близькими і тим більш вираженим є її відчуття власної значущості і цінності.

Таблиця 2.23

Залежність соціально-перцептивного аспекту образу Я від образного мислення

Компоненти моделі	Показники	Оцінка	Критерій Вальда		95% довірчий інтервал		Коефіцієнт Нагелькерке
			W	p	Нижня межа	Верхня межа	
Самооцінка							
Поріг	Категорія 1	1,140	2,742	0,098	-0,209	2,489	0,361
	Категорія 2	3,625	23,829	<0,001	2,170	5,080	
Положення	Образне мислення	0,750	32,671	<0,001	0,493	1,007	
Сприйняття ставлення інших							
Поріг	Категорія 1	3,022	17,163	<0,001	1,592	4,451	0,427
	Категорія 2	4,496	31,787	<0,001	2,933	6,059	
Положення	Образне мислення	0,886	39,136	<0,001	0,608	1,164	
Ступінь індивідуалізації							
Поріг	Категорія 1	0,973	2,181	0,140	-0,318	2,264	0,001
Положення	Образне мислення	-0,034	0,107	0,744	-0,235	0,168	
Соціальна зацікавленість							
Поріг	Категорія 1	-0,865	2,470	0,116	-1,944	0,214	0,029
	Категорія 2	1,167	4,511	0,034	0,090	2,243	
Положення	Образне мислення	0,160	3,602	0,058	-0,005	0,325	
Стійкість соціального Я							
Поріг	Категорія 1	-0,271	0,255	0,613	-1,322	0,780	0,003
	Категорія 2	1,932	11,659	0,001	0,823	3,042	
Положення	Образне мислення	0,055	0,436	0,509	-0,107	0,216	
Стан ідентифікації							
Поріг	Категорія 1	-0,238	0,187	0,665	-1,317	0,841	0,042
	Категорія 2	2,457	16,739	<0,001	1,280	3,635	
Положення	Образне мислення	0,195	5,007	0,025	0,024	0,365	

Примітка: жирним шрифтом відзначені достовірні оцінки на рівні $p < 0,05$.

У таблиці наведені тільки придатні моделі за критерієм χ^2 Пірсона ($p > 0,05$). У зв'язку з цим для показника «складність Я-концепції» модель порядкової регресії не була розрахована ($\chi^2 = 39,849$; $p = 0,001$). Також указані оцінки навантажень, їх достовірність за критерієм Вальда та 95-відсотковий довірчий інтервал для кожної із оцінок.

Таблиця 2.24

Залежність когнітивного аспекту образу Я від образного мислення

Компонент и моделі	Показники	Оцінка	Критерій Вальда		95% довірчий інтервал		Коефіцієнт Нагелькерке
			W	p	Нижня межа	Верхня межа	
Ступінь егоцентричності							
Поріг	Категорія 1	-0,437	0,638	0,424	-1,510	0,636	0,016
	Категорія 2	2,126	13,275	<0,001	0,982	3,269	
Положення	Образне мислення	0,117	1,877	0,171	-0,050	0,283	
Психологічна дистанція							
Поріг	Категорія 1	0,250	0,203	0,653	-0,838	1,338	0,001
	Категорія 2	2,349	14,908	<0,001	1,157	3,541	
Положення	Образне мислення	0,002	0,001	0,980	-0,166	0,170	

Примітка: жирним шрифтом відзначені достовірні оцінки на рівні $p < 0,05$.

У якості міри долі дисперсії використовується коефіцієнт Нагелькерке (аналог коефіцієнта детермінації, котрий інакше називається псевдо- R^2). Порогові компоненти моделі вказували на відмінність між категоріями залежної змінної (відносно категорії 3). Компоненти положення вказували на ступінь впливу незалежної змінної – особливостей репрезентативного інтелекту, а саме образного мислення.

Таблиця 2.25

Залежність емоційно-ціннісного аспекту образу Я від образного мислення

Компоненти моделі	Показники	Оцінка	Критерій Вальда		95% довірчий інтервал		Коефіцієнт Нагелькерке
			W	p	Нижня межа	Верхня межа	
Особливості самооцінки							
Поріг	Категорія 1	2,924	17,696	<0,001	1,561	4,286	0,530
	Категорія 2	6,276	48,568	<0,001	4,511	8,042	
Положення	Образне мислення	0,998	50,005	<0,001	0,721	1,275	
Об'єктивність суджень							
Поріг	Категорія 1	0,160	0,090	0,764	-0,883	1,203	0,053
	Категорія 2	2,248	15,466	<0,001	1,128	3,369	
Положення	Образне мислення	0,211	6,325	0,012	0,047	0,376	

Таблиця 2.25 (продовження)

Залежність емоційно-ціннісного аспекту образу Я від образного мислення

Компоненти моделі	Показники	Оцінка	Критерій Вальда		95% довірчий інтервал		Коефіцієнт Нагелькерке
			W	p	Нижня межа	Верхня межа	
Стійкість соціального Я							
Поріг	Категорія 1	-0,271	0,255	0,613	-1,322	0,780	0,003
	Категорія 2	1,932	11,659	0,001	0,823	3,042	
Положення	Образне мислення	0,055	0,436	0,509	-0,107	0,216	

Примітка: жирним шрифтом відзначені достовірні оцінки на рівні $p < 0,05$.

Про значимий вплив міри оволодіння інтелектуальними діями на окремі категорії залежних змінних можна говорити відносно таких показників „самооцінка”, „стан ідентифікації”, „об’єктивність суджень”. Оцінки навантажень також були позитивними, що дозволяє висновувати, що а) образ Я особистості та її цінність і вагомість, важливість діяльності і оцінювання себе, власних якостей, почуттів, достоїнств, недоліків розширюється і поглиблюється під час асиміляції навколишнього середовища активністю пізнавальних почуттів під впливом інтелектуальних дій та образного мислення, б) із розвитком вміння вправлятися і оперувати образами особа більш об’єктивно характеризує свою поведінку, оцінює її, описує свою особистість в цілому.

Логістична регресія застосовувалася для встановлення впливу інтелектуальних особливостей, образного мислення на приналежність обстежуваних до одного з двох кластерів, у рамках різних підходів до класифікації (табл. 2.26). Представлена таблиця ілюструє результати бінарної логістичної регресії, в ній наведені коефіцієнти регресії, їх достовірність за критерієм Вальда, межі 95-відсоткового довірчого інтервалу та коефіцієнт Нагелькерке. Згідно з даними логістичного регресійного аналізу, чим вище рівень образного мислення у обстежуваного, тим більше ймовірність того, що він буде віднесений до першого з двох кластерів, виділених при кластеризації на підставі всіх аспектів образу Я.

Таблиця 2.26

**Вплив інтелектуальних особливостей на приналежність
обстежуваних до кластерів**

Показники	В	Критерій Вальда		95% довірний інтервал		Коефіцієнт Нагелькерке
		W	p	Нижня межа	Верхня межа	
Аналіз всіх елементів образу Я						
Образне мислення	-1,037	33,279	<0,001	0,249	0,504	0,517
Константа	5,236	27,335	<0,001			
Аналіз соціально-перцептивних елементів образу Я						
Образне мислення	-0,847	31,407	<0,001	0,319	0,577	0,432
Константа	4,297	24,634	<0,001			
Аналіз когнітивних елементів образу Я						
Образне мислення	0,039	0,194	0,659	0,875	1,235	0,002
Константа	-0,061	0,012	0,914			
Аналіз емоційно-ціннісних елементів образу Я						
Образне мислення	-0,961	35,798	<0,001	0,279	0,524	0,501
Константа	5,741	33,085	<0,001			
Аналіз поведінкових елементів образу Я						
Образне мислення	-0,810	27,871	<0,001	0,329	0,601	0,396
Константа	3,649	18,950	<0,001			

Примітка: жирним шрифтом відзначені достовірні коефіцієнти на рівні $p < 0,05$.

Відтак, вірогідно більше шансів, що вони будуть сильніше відчувати більшу цінність і силу свого Я. Також зростання значень за методикою Р. С. Немова „Придумай розповідь” істотно підвищує ймовірність того, що обстежуваний буде віднесений до першого із двох кластерів, сформованими при аналізі, параметрами якого були соціально-перцептивні структурні аспекти образу Я. Тому, особи, котрі знаходяться у періоді репрезентації інтелекту та які володіють більш розвиненим образним мисленням, характеризуються більш високою інтенсивністю взаємин у системі Я–інші.

Наведені дані підтверджують зроблений вище висновок про те, що інтелектуальні особливості у період репрезентації впливають на розвиток різних аспектів образу Я особистості у період репрезентативного інтелекту.

Висновки до другого розділу

1. Методологічною основою дослідження особливостей розвитку образу Я у період репрезентації інтелекту постала аналітико-синтетична логіка, яка знайшла реалізацію у а) вивченні образу Я як психічного цілого, зумовленого результатом взаємодії його аспектів та як єдності індивідуального, особистісного та суб'єктного б) врахуванні одночасної диференційованості та неподільності, цілісності і єдності образу Я у період репрезентації інтелекту.

2. Розвиток образу Я особистості у період репрезентації інтелекту та його аспектів (соціально-перцептивного, когнітивного, емоційно-оцінного, поведінкового) спричинений нагромадженням різної інформації про себе і відбувається через когнітивний формат за допомогою задіяння інтелектуальних дій асиміляції та акомодации під час розв'язання проблемних ситуацій. Такий розвиток є покомпонентно нерівномірним і здійснюється через відкриття нового, перетворення себе, творчість для себе, діяння за власним розсудом, актуалізацію резервів самосвідомості, відповідальність за власні вчинки, соціальне та особистісне самоздійснення тощо.

3. Основними вимірами концептуальної моделі образу Я у період репрезентації інтелекту є такі параметри, як „сила образу Я”, „спрямованість образу-Я”, „агресивність”, „зрілість образу Я”. Обстежувані, будучи одночасно присутніми в чотирьох кластерах („висока інтенсивність взаємин у системі Я–Інші”, „прагнення до Ми”, „високий рівень об'єктивної самооцінки”, „поведінковий конгруентний образ Я ”) становили ядро досліджуваної вибірки, об'єктивуючи індивідуальні характерні риси образу Я особистості у період репрезентації інтелекту. Вірогідність розходжень при аналізі когнітивних структур образу Я була виявлена за всіма показниками: стан ідентифікації – 0,654, психологічна дистанція – 0,912, ступінь егоцентричності – 0,408, складність Я-концепції – 0,503 при $p < 0,05$. Вірогідність розходжень при аналізі соціально-перцептивних аспектів образу Я обґрунтована за такими показниками: самооцінка – 0,92, ставлення інших – 0,984, соціальна зацікавленість – 0,254 при $p < 0,05$; за параметрами „ступінь

індивідуалізації” і „стан ідентифікації” дані кластери значимо не диференціювалися. Вірогідність розходжень між кластерами, виділеними при аналізі емоційно-ціннісних структурних утворень образу Я визначена за показниками: об’єктивність суджень – 0,352, особливості самооцінки – 0,905, стійкість соціального Я – 0,437, недовіра до себе – -8,788, почуття неповноцінності – -6,613 при $p < 0,05$. І, нарешті, вірогідність розходжень при аналізі поведінкових актів образу Я виявлялася за показниками: незахищеність – -6,786, тривожність – -8,282, ворожість – -7,258, конфліктність – -7,844, труднощі спілкування – -8,135, депресивність – -8,987 ($p < 0,05$).

4. У період репрезентації інтелекту представниці жіночої статі сильніше прагнуть стати частиною групи і при цьому краще протистоять соціальному впливу. Навпаки, представники чоловічої статі активніше переживають несхожість на інших людей, а їхній образ Я характеризується меншою структурованістю. Також дівчатка є більш резистентними, ніж хлопчики, до зовнішніх та інтрапсихічних негативних впливів. Крім того встановлено, що на більш пізніх етапах репрезентації інтелекту особистості образ Я все активніше починає акумулювати досвід конфліктних взаємодій і ворожого ставлення до всього навколишнього. Усе більше аспектів образу Я особистості стає змістом її рефлексії, а позитивний досвід більшою мірою сприяє зростанню її самооцінки, тоді як негативний стимулює становлення рефлексивності і тим самим сприяє більш об’єктивній оцінці нею свого образу Я.

5. Цілісні уявлення про себе, що становлять ядро образу Я виявили в обстежуваних уже на початку ранньої стадії репрезентації інтелекту (55%); на пізній стадії, у цьому разі цілісні уявлення про себе з’являються в них знову (у 61%), але вже як відображення значущих особливостей; наприкінці ранньої стадії з’являються знання про свої окремі риси (змінні інваріанти образу Я, що утворюють його периферію) (17% обстежуваних), а з переходом на пізню стадію даний показник збільшується до 51%.

Аналіз залежності особливостей образу Я від інтелектуальних дій через образи засвідчила, що у обстежуваних із більш розвиненим образним мисленням та здатністю до оперування образами значимо менше виявлялися недовіра до себе,

незахищеність, тривожність, почуття неповноцінності, ворожість, конфліктність, труднощі спілкування, депресивність ($p < 0,05$). Встановлено, що чим більше розвинене образне мислення, тим вище сприймається оцінка особистості її близькими і тим більше виражене її відчуття власної значимості ($p < 0,001$). Значимий вплив міри оволодіння інтелектуальними діями на окремі категорії залежних змінних спостерігається відносно показників „самооцінка”, „стан ідентифікації”, „об’єктивність суджень” ($p < 0,001$). Підтверджено припущення про те, що інтелектуальні особливості у період репрезентації впливають на розвиток різних аспектів образу Я особистості ($p < 0,001$). Водночас, у процесі дослідження особливостей розвитку образного мислення та уяви з’ясовано, що тільки 55% обстежуваних мають високий рівень здатності створювати образи і оперувати ними, інші з них (45%) відзначаються низьким та середнім рівнем розвитку цього типу мислення. Відтак, убачаємо потребу в проведенні розвивальної роботи як у напрямку гармонізації розвитку образу Я, так і в активізації інтелектуальних дій особистості.

Основні положення другого розділу відображені у таких публікаціях:

1. Шиколенко Т. І. Особливості психологічної діагностики генези образу „Я” у період репрезентації інтелекту людини / Т. І. Шиколенко : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції [„Актуальні проблеми практичної психології”], (Херсон, 17—18 квітня 2008 р.) / МОН України, ХДУ. – Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2008. – Ч. I. – С. 441-444.

Розділ III

АКТИВІЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ОБРАЗУ Я У ПЕРІОД РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ

3.1 Особливості розробки та впровадження програми з активізації розвитку образу Я через інтелектуальні дії

Мета формувального експерименту полягала в активізації і гармонізації розвитку образу Я через інтелектуальні дії особистості, що знаходиться в періоді репрезентативного інтелекту. Для її досягнення обстежувані були розподілені нами на дві групи – контрольну і експериментальну. До складу другої групи були відібрані обстежувані у загальній кількості 41 особа, першу групу склали 39 осіб, але вони не приймали участь у розвивальній роботі. В заняттях були задіяні групи з 8-9 осіб.

Розробляючи розвивальну програму „Розвиток образу Я через інтелектуальні дії”, ми спирались на такі принципи:

- Принцип рефлексивного взаєморозвитку особистісного та інтелектуального аспектів, оскільки породження змін в інтелектуальній сфері є процесом, що зумовлений виникненням новоутворень в особистісній сфері.
- Принцип творчої самодіяльності, виділений С. Л. Рубінштейном, за яким творчість є спрямованою на зовнішній результат (у нашому випадку вирішення інтелектуальних завдань) і внутрішній результат (особистісні зміни, зміни у сфері самосвідомості та образу Я) [187].
- Принцип „зони найближчого розвитку” (Л. С. Виготський) – дозволяє проектувати той рівень розвитку, який особистість може досягти у найближчий час, тобто потрібно створювати умови для повноцінного формування психологічних новоутворень.

У процесі побудови та реалізації психорозвивальної програми нами використовувались положення культурно-історичного підходу (Л. С. Виготського) та діяльнісного підходу (О. М. Леонтьєв, О. В. Запорожець, В. В. Давидов), а саме: формування і розвиток особистості відбувається завдяки надбанню нових специфічних властивостей та утворень, які не існували на більш ранніх етапах генезису, але постають як їх результат; положення про діяльність як рушійну силу психічного розвитку, в межах якої формуються психічні новоутворення.

При розробці розвивальної програми „Розвиток образу Я через інтелектуальні дії” виходимо з таких припущень:

1. Під час проведення розвивальної роботи образ Я, система уявлень про себе стане більш адекватною, диференційованою, гармонійною, зміниться характер усвідомлюваних особистістю власних якостей, розшириться система уявлень про духовні, соціальні, поведінкові та інші можливості.
2. У результаті розвивальної роботи особистість більшою мірою навчиться розуміти себе, підвищиться рівень самоповаги, більш позитивним стане самосприйняття.
3. Як наслідок гармонізації образу Я знизиться рівень внутрішніх протиріч, внутрішньої та зовнішньої конфліктності; оптимізуються відносини у системі „Я–інший”.
4. Зміниться поведінковий аспект образу Я – установки, готовність до певного образу дій, поведінка стане більш адекватною до відповідної ситуації.
5. Оптимізується соціально-перцептивний аспект образу Я, збільшиться ступінь співпорядкованості з образом Я в уявленні інших.
6. Відбудеться активізація інтелектуальних дій, які здійснюються через використання образів, вдосконалення вміння працювати із образами.

В ході побудови комплексної розвивальної програми „Розвиток образу Я через інтелектуальні дії” ми враховували основні психологічні закономірності розвитку особистості, які характерні для періоду репрезентації інтелекту. Зважали на переважання безпосередніх мотивів і тому створювали ситуації зацікавленості з метою сприяння пізнавальному розвитку. Оскільки провідним видом діяльності на

цьому етапі постає гра, то ми вважали за доцільне використовувати ігрові форми роботи під час розвивальних занять. Гра сприяє розвитку уяви, внутрішнього плану дій, емпатії, вмінню слідувати поставленим вимогам і правилам, створювати уявні ситуації та сюжети, розігрувати різні ролі, приміряти на себе різні образи, у грі відбувається усвідомлення суспільних норм. У грі більш ефективно, ніж під час навчання відбувається формування суб'єктивного образу світу, засвоєння знань про навколишнє середовище, людей і про себе.

Гра сприяє розвитку насамперед уяви, створенню плану дій та їх наступній реалізації, формуванню уявлень про колективні й індивідуальні ігрові дії. Саме в „задумі” виявляється одна з найважливіших особливостей уяви - уміння „бачити” ціле раніше частин [60]. В ході реалізації формувального експерименту ігрові форми роботи були спрямовані також на формування вміння уявляти майбутній результат своїх дій. Спочатку є задум, який реалізується за певних умов. Пізніше з'являється задум, який випереджає дії. Але образ-задум глобальний, неконкретний, нерозчленований, тому результат не завжди відповідає задуму [141, 174]. Тому, розвиваючи образне мислення, ми намагались сформувати уміння планувати свою діяльність, починаючи від задуму і завершуючи етапом його здійснення, реалізації.

Гра сприяє формуванню і таких важливих компонентів особистості, як відповідальність, ініціативність, організованість, дозволяє реалізувати дитині потреби у спілкуванні, визнанні та ін. Ситуація спілкування з однолітками у грі сприяє соціально-особистісному розвитку, розвитку вміння відстоювати свою позицію, бути активним суб'єктом взаємодії, розуміти навколишніх, а при виконанні так званої режисерської гри, коли дитина одночасно займає позиції розроблювача сюжетів, постановника й виконавця ролей формується вміння „схоплювати” ціле раніше його частин [67].

Основою пізнання для особистості у період репрезентації інтелекту є чуттєве пізнання та образне мислення. Саме рівень їх сформованості впливає на розвиток пізнавальних процесів, а саме логічного мислення а також мовлення і діяльність. Даний період характеризується активним формуванням просторових уявлень, котрі мають велике значення для загального психічного розвитку. Тому у період

репрезентації інтелекту особистості цілком необхідним є цілеспрямоване формування уявлень, образів, їх повнота, усвідомлення, динамічність.

Розвитку образного мислення сприяють малювання, ігри, конструювання за власним задумом, імітаційна діяльність, аплікації, наочне моделювання. Такі види діяльності є умовою гармонійного розумового розвитку і слугують основою для формування словесного та логічного мислення [174]. У значній мірі вони використані в межах нашої роботи.

Так, конструкторська діяльність сприяє засвоєнню зовнішніх властивостей навколишнього світу, розвитку пізнавальних здібностей, образного мислення та уяви з огляду на потребу в орієнтирі на образ майбутнього оригінального продукту під час моделювання конструкцій. З переходом із ранньої до пізньої стадії репрезентації інтелекту змінюється вид цієї діяльності: від конструювання за зразком, на задану тему до конструювання за власним задумом із виразним зображенням.

Нами використовувались незакінчені графічні моделі, малюнки-схеми з метою сприяння продукування учасниками експерименту нових образів, які знаходять відображення у результатах такої діяльності.

Моделювання реальності в умовах гри надасть змогу відступати від реальних зразків дій, вносити в них свої нюанси, варіювати, апробувати різні схеми їх виконання (так розвивається поведінковий компонент образу Я), а також перебирати на себе інші соціальні ролі, що сприяє розвитку соціального Я та соціально-перцептивного компонента образу Я.

Завдання з малювання були обрані нами з огляду на те, що в процесі цієї образотворчої діяльності утворюється оригінальний продукт, у якому упредметнюється образ світу та себе в ньому. У малюнку виявляється індивідуальність та особистісні особливості його автора.

Серед завдань, спрямованих на розвиток вербальної творчості, образного мислення, уяви ми використовували придумування розповідей і казок, оскільки в них особистість має можливість не тільки відобразити особливості навколишнього світу, але і розкрити своє Я через образи видуманих героїв. У театралізовані іграх та

іграх-драматизаціях учасники формувального експерименту мали змогу усвідомити і випробувати власні сили і можливості, образи, котрі зображуються, свої бажання, особливості, індивідуальні риси інших, розпізнати та відтворити через виконання ролі емоційні стани та почуття, співпереживати, самореалізовуватись.

Ми намагались оптимально поєднати зазначені види продуктивної творчої діяльності, збагатити їх змістовно з метою ампліфікації розвитку особистості у період репрезентації інтелекту.

У процесі розв'язання проблемних ситуацій відбувається: 1) перенесення вже набутих знань і вмінь на нову ситуацію, тобто їх асиміляція; 2) виокремлення у звичних ситуаціях нових проблем та постановка нових завдань, тобто задіяння процесів акомодатії; 3) за умови творчого підходу знаходиться оригінальний спосіб її вирішення. Тому використання саме проблемних ситуацій сприятиме розвитку уяви, самостійності у прийнятті та виконанні рішень, пошуку нових способів дій задля досягнення мети і розв'язання виниклої суперечності.

Повною мірою ми намагались використовувати а) ефект визначеної незавершеності (у образотворчій діяльності, конструюванні, моделюванні, вербальній творчості) при наявності цілісної форми (образу) навколишньої дійсності, оскільки він стимулює до прояву пізнавальної активності, пошуково-дослідницької діяльності, б) емоційне та чуттєве захоплення в процесі відкриття суб'єктивно нового, розширення знань про навколишній світ і усвідомлення себе в ньому.

Образне мислення, уява приймають безпосередню участь у створенні образу свого Я, створенні системи уявлень про себе, свою зовнішність, духовні риси, можливості, здібності, бажання та ін. Самостворення цілісного образу Я здійснюється через пошукові спроби, які спрямовані на те, щоб побачити ідею, котра реалізується за допомогою мисленневих операцій, пробних дій, постійного експериментування [236, 116]. Отже, породження змін в інтелектуальній сфері, образному мисленні відповідно призведе до змін і в особистісній та у самосвідомості, а саме образі свого Я. Саме цьому і присвячена розвивальна програма „Розвиток образу Я через інтелектуальні дії” (додаток Д).

Розроблена комплексна **розвивальна програма** „Розвиток образу Я через інтелектуальні дії” розрахована на 26 годин (52 заняття по 0,5 годин). Структурно побудована з двох блоків (по 26 занять в кожному). Кількість учасників в одній групі становила 8-9 осіб.

Мета програми: розвиток гармонійного образу Я і всіх його структурних аспектів – соціального, когнітивного, поведінкового, емоційно-ціннісного через активізацію інтелектуальних дій.

Метою першого блоку є формування системи адекватних уявлень про себе та гармонійного образу . Заняття проводились двічі на тиждень.

Другий блок спрямовано на активізацію інтелектуальних дій асиміляції та акомодатії, вміння оперувати образами (розуміти та передавати специфіку образу, вміння довільно актуалізувати образи, вміння використання в мисленні модельних образів, формування уміння грати в образно-рольові ігри, формування уміння створювати сюжет, бути постановником і виконавцем ролей). Заняття проводились двічі на тиждень.

Для досягнення означеної мети були поставлені більш конкретні **завдання:**

- 1) розвиток більш гармонійного і позитивного образу Я
- 2) розширення і поглиблення системи уявлень про себе;
- 3) активізація інтелектуальних дій, вміння працювати з образами.

Для реалізації поставленої мети та завдань розвивальної роботи нами дотримувалися такі умови:

- створення ситуації, що сприяє активізації всіх сторін особистості обстежуваних;
- використання проблемних ситуацій, що сприяють активізації продуктивних, творчих компонентів мислення;
- використання особистісно-зорієнтованих технологій, що характеризуються встановленням у процесі роботи суб'єкт-суб'єктних відносин, активністю сторін;

- використання емоційно насичених засобів для створення позитивної установки на діяльність та врахування емоційного фону – кожне розвиваюче заняття завершується на позитивному емоційному фоні;
- застосування групових форм роботи для створення психотерапевтичного ефекту при розкритті свого Я, свого внутрішнього світу серед інших учасників; таким чином між учасниками групи виникають близькі, довірливі стосунки;
- суб'єктом ситуації повинен виступати сам обстежуваний (виявляти активність, ініціативність і суб'єктність, мати свободу вибору та відрізнитися вибірковою поведінкою), а формування суб'єктності починається з освоєння дій, через які відбувається опанування ситуації в цілому;
- створення ситуації співтворчості та активної позиції досліджуваних;
- діяльність, до якої долучають обстежуваних підбирається виходячи із її особистісної значущості для них; використовуються події, що є особисто значущими на даний момент, оскільки це сприяє підвищенню усвідомлення самого себе, зниженню негативних переживань, розвиває більш позитивний образ Я;
- поступове ускладнення завдань – кожне запропоноване розвиваюче заняття має містити етапи, що переходять від менш складних до більш складних;
- застосування комплексних методів психологічного впливу з опорою на різні рівні організації психічних процесів (психічний розвиток особистості є гетерохронним, тому більш розвинуті процеси можуть стати основою для розвитку менш розвинутих);
- гуманістичного ставлення до обстежуваних як до унікальної і самоцінної особистості, шанобливе ставлення один до одного, прийняття навколишніх такими, якими вони є.

Методичні особливості проведення розвивальної роботи:

- цілком потрібним є ведення протоколу кожного заняття, де фіксується назва вправ, ситуації, психологічний клімат у групі, найбільш цікаві моменти, переживання досліджуваних;
- під час занять виключаються будь-які сторонні втручання;
- кожне заняття потрібно починати з рефлексії попереднього, що дозволить перейти до наступних ситуацій;
- підтримання жвавості, невимушеності і конструктивності в ході проведення розвивальної роботи;
- підбиття підсумків та відзначення найбільш успішних рішень.

Кожне заняття складалось з таких **елементів**: привітання, розминка, основний зміст (вправи), рефлексія (в малюнках), прощання. До опису кожного запропонованого заняття входять: мета, методичне забезпечення, опис головних моментів заняття, використана література.

Композиційно заняття містили такі частини: актуалізація уявлення про ту чи іншу властивість, відчуття стану тієї чи іншої властивості, відображення його в творчості, емоційне переживання певних станів, вираження цього стану в поведінці.

Для реалізації поставлених завдань здійснювався вплив на емоційно-вольову (пізнання своїх емоційних станів, домінуючих почуттів, способів реагування в різних ситуаціях), когнітивну сферу (складання сукупності різнобічних знань про себе і оточуючий світ), поведінкову (пізнання власних інтересів, цінностей, мотивів, що визначають діяльність і поведінку), соціальну (усвідомлення особливостей взаємодії, стратегій спілкування, сприйняття себе іншими), що відповідають основним аспектам структури образу Я.

У процесі побудови занять ми намагалися максимально задіяти всі сфери життєдіяльності задля актуалізації уявлень особистості про себе з опорою на її досвід. Обстежуваним пропонувалося послідовно займати різні позиції, протилежні за змістом. Формувалися вміння давати характеристики об'єктам символічного характеру та моделювати позитивні і негативні ситуації з наступним знаходження виходу з них а також попередньо розпізнавати переживання, способи поведінки та на прикладах різних героїв.

Заняття містили образно-рольові, сюжетні, режисерські, конструкторські ігри, ігри-драматизації, обігрування модельних та умовних ситуацій, розв'язання проблемних ситуацій, моделювання конструкцій.

Наведемо зразки занять першого і другого блоку.

Заняття 1 (Блок 1)

Мета: Знайомство учасників, підвищення їх згуртованості та позитивного настрою. Розкриття свого „Я”; ідентифікація зі своїм ім'ям; формування взаєморозуміння, згуртованості, відчуття близькості з іншими.

Методичні прийоми та засоби розвивальної роботи: малювання, обігрування умовної ситуації.

Композиційні елементи заняття: актуалізація уявлення про своє ім'я – власну назву та імена прізвища, прізвиська інших, відчуття стану близькості з іншими учасниками групи, відображення його в творчості, емоційне переживання схожості або відмінності від навколишніх, вираження цього стану в поведінці.

Привітання: Діти, давайте привітаємося. Підійдіть усі, будь ласка, до мене і покладіть свої долоньки на мої. Ось яке чудове у нас вийшло коло. Я відчуваю тепло ручок кожного з вас. Я дуже рада вас бачити.

Розминка: „Кулька, не впади!”. Запропонувати дітям покласти кульку собі на голову і постаратися утримати її якомога довше.

Основні вправи:

- „Самопортрет”: дітям пропонують намалювати себе так, як ім. заманеться. Потім малюнки збирають і по черзі відгадують його автора, обговорюють рисунок і діляться враженнями.

- „Моє ім'я”: учасникам групи, які сидять у колі пропонують називати своє ім'я, кидаючи його товаришеві „Я – Катруся”, „Я – Михасик”. Гра продовжується до тих пір, поки кожен із учасників не назветься хоча б раз.

- „Я і дзеркало”. Методика сприяє усвідомленню „мови» тіла, рухів, розвитку емпатії, рефлексії, згуртованості. Дітям пропонується поділитися на пари: ведучий і ведений та стати один до одного обличчям. Перший під музику рухає руками,

ногами, тулубом, а ведений намагається повторити всі рухи як дзеркальне відображення. Потім міняються ролями.

Рефлексія у малюнку. Релаксація: „М'яч і насос”: учасники діляться на пари: один – „м'яч”, інший – „насос”. „Здутий” „м'ячик” (дитина розслаблена, голівка опущена) „надуває” „насос” із характерними звуками ссс. Виконавець ролі „м'ячика” надуває щічки і животик, а потім „здувається”. Далі учасники обмінюються ролями.

Прощання: Діти дякують один одному за заняття, прощаються з кожним, назвавши його улюбленим ім'ям.

Заняття 1 (Блок 2)

Мета: сформувати уміння працювати із графічними зображеннями, символами, знаками; створення образів на підставі графічного опису.

Методичні прийоми та засоби розвивальної роботи: наочне моделювання, конструкторські ігри, моделювання конструкцій, малювання.

Композиційні елементи заняття: актуалізація уявлень про географічну карту, образи. Розвиток інтелектуальних дій асиміляції з опорою на образи. Формування уміння працювати із графічними зображеннями, розуміти специфіку образу.

Привітання: Діти, давайте сьогодні привітаємося по-особливому. Станьте усі у коло, візьміться за ручки і кожен потреться носиком об носик сусіда, примовляючи – привіт.

Розминка: психолог роздає заздалегідь підготовлені пари рукавичок, дітям потрібно відшукати свою „пару”.

Основні вправи:

- „Незавершені фігури”: учасникам показують чашечки (з пап'є-маше), у яких не вистачає їх частини і окремо пропонують невивстаючі елементи. Дітям слід підібрати той, який найбільше підходить до чашки.

- „Вивчення географічної карти”: діти вчаться створювати план-карту знайомого простору (кабінету психолога, або приміщення групи) із усіма наявними предметами.

- „Розповідь за картою”: учасникам пропонується допомогти зайчику знайти морквинку: Обирається дитина на роль „зайчика”, всі інші за запропонованою схемою кімнати орієнтують його у просторі. Потім обмінюються ролями.

Рефлексія у малюнку. Релаксація: учасники уявляють себе хвилями і рухаються відповідно під музику.

Прощання: Діти дякують один одному за заняття, прощаються з кожним, потершись щічками.

Виділити вправи, спрямовані на розвиток основних структурних аспектів образу Я (у блоці 1) та інтелектуальних дій асиміляції і акомодатії (у блоці 2) можемо умовно, оскільки:

- аспекти образу Я є тісно взаємопов’язані і не видається можливим вплив на один з них без зміни інших;

- хоча асиміляція і акомодатія є протилежними функціонально вони нерозривно взаємопов’язані і не існують незалежно одна від одної.

Однак, для більш чіткого визначення призначення застосованих вправ зазначимо їх спрямованість відносно аспектів образу Я, та інтелектуальних дій. Так, на розвиток соціально-перцептивного аспекту спрямовані заняття: 7,11-14 що мають за мету розвиток власного Я відносно інших, збільшення ступеня співмірності уявлень про себе з образом Я в уявленні навколишніх. Розвитку когнітивного аспекту образу Я сприяли заняття:1-6,9,10, які мають на меті розширення уявлень про себе, формування позитивного ставлення до свого Я, усвідомлення своєї індивідуальності та ін. Розвиток емоційно-ціннісного аспекту образу Я відбувався через реалізацію мети заняття 8,11-23, а саме – формування уміння розпізнавати емоції, розвиток емпатії, уміння розуміти емоційний стан інших, підвищення рівня позитивного самосприйняття та впевненості в собі та ін. На розвиток поведінкового аспекту образу Я спрямовані заняття 21,24-26, що мають на меті формування вміння координувати свої дії з діями інших, навчання способам ефективної поведінки та ін.

Стосовно призначення вправ блок 2 розвиваючої програми можемо їх умовно розподілити відносно спрямованості на розвиток інтелектуальних дій асиміляції та акомодатії. Так, на розвиток інтелектуальних дій асиміляції з опорою на образи

націлені заняття: 1,3,7-10,13-16,23,25, котрі мають на меті формування уміння розуміти специфіку образи, працювати із графічними зображеннями, символами, розвиток просторового сприйняття, розвиток наочно-образного мислення.

Розвитку інтелектуальних дій акомодатії з опорою на образи сприяли заняття: 2,4-6,11,12,17-22,24,26, що мають на меті створення власних оригінальних образів, формування уміння дообмірковувати та передавати специфіку образу, розвиток уяви, розвиток образного мислення.

3.2 Результати формувального експерименту та статистична перевірка його ефективності

Для участі у формувальному експерименті було відібрано 41 особу. Критерій відбору в дану групу визначався шляхом вивчення розподілу значень основного показника методик Р. С. Немова „Придумай розповідь” та методикою О. І. Кульчицької, Л.Г. Чорної „Придумування казки”– інтелектуальних, а саме образного мислення. На рис. 3.1 графічно поданий розподіл значень даного показника у вигляді гістограмми з накладеною на неї кривою Гауса (кривою нормального розподілу ознаки).

На осі абсцис були відкладені значення показника, а на осі ординат - їхня частота у відсотках. За даним параметром була проведена перевірка групової вибірки на нормальність розподілу значень шляхом виміру значень асиметрії та ексцесу. Показник асиметрії дорівнював $-0,105$, ексцесу - $0,716$, що вказує на близькість даного розподілу гауссовому, оскільки тільки ті розподіли, що характеризуються асиметрією або ексцесом, що перевищує $1,96$, слід вважати занадто асиметричними або опуклими (увігнутими).

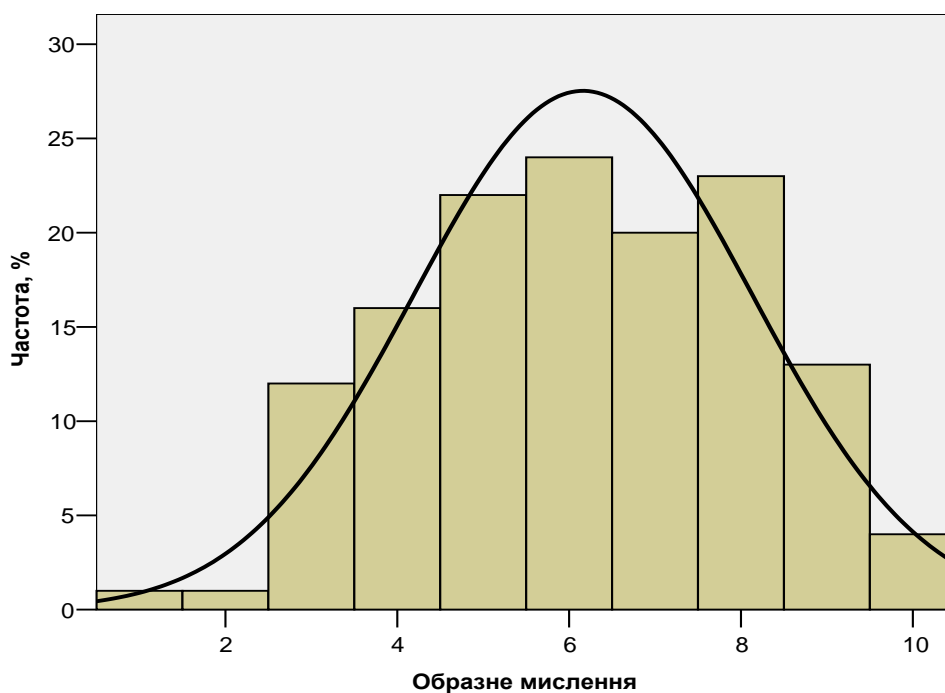


Рис. 3.1. Гістограма розподілу показника образного мислення в дослідженій вибірці.

Середнє арифметичне значення показника образного мислення становило $6,162 \pm 0,169$. Виходячи з мети експерименту, було ухвалене рішення, що експериментальну групу складуть обстежувані з рівнем образного мислення, що перебуває в межах перших трьох кватилей. Оскільки 75- й перцентиль (границя четвертого кватилея) відповідає значенню показника рівному 8, то в експеримент входили ті досліджувані, чії показники за методикою Р. С. Немова та О. І. Кульчицької, Л. Г. Чорної будли чітко менше 8.

Участь у формувальному експерименті прийняла 41 особа. До складу контрольної групи увійшли 39 обстежуваних. Цей експеримент повинен був засвідчити ефективність запропонованої нами розвивальної програми. Під час підбиття підсумків важливо було з'ясувати її вплив на всі аспекти образу Я. Формувальний експеримент містив три послідовні етапи - констатувальний, формувальний й контрольний, на першому і на третьому етапі проводився вимір психологічних параметрів, а в процесі другого етапу реалізовувалися формувальні і розвивальні прийоми. Щоб відстежити зміни, що відбулися, був здійснений прикінцевий зріз, спрямований на визначення динаміки змін показників у

обстежуваних за такими аспектами: емоційно-ціннісним, когнітивним, поведінковим, соціально-перцептивним. Він здійснювався як в експериментальній, так і в контрольній групі за допомогою тих самих критеріїв, методики проведення дослідження, що і на констатувальному етапі. Результати проведеної нами експериментально-дослідної роботи проявилися у динаміці змін у аспектах образу Я в експериментальній і контрольній групах.

Виходячи з мети дослідження, вважаємо, що ефективність проведеного формульованого експерименту є доведеною, якщо в експериментальній групі буде зареєстрована значима зміна в потрібному напрямку відповідних показників при їхній незначущій зміні (або значимій зміні у зворотному напрямку) у контрольній групі. Відповідно для показників, вимірюваних у порядкових шкалах із числом величин рівним 2 або 3 (які умовно можна вважати також номінальними) був застосований частотний аналіз за таблицями спряженості, у якому як симетричні міри асоціації використовувалися критерій „хі-квадрат” Пірсона. Для показників, вимірюваних у порядкових шкалах із числом величин більше 3-х (які умовно вважаємо також інтервальними), застосовувався аналіз результатів парних порівнянь, а саме розраховувався непараметричний критерій Вілкоксона для зв'язаних сукупностей. Даний критерій являє собою модифікацію розглянутого вище критерію Манна-Уїтні.

Згідно з нашим припущенням, що образ Я успішно розвивається, якщо активізуються інтелектуальні дії асиміляції та акомодатії через образи, вміння працювати із образами, то, перш за все потрібно розглянути динаміку означеного показника (табл. 3.1).

Парне порівняння значень показника методики Р. С. Немова „Придумай розповідь” на першому і третьому етапах дослідження в контрольній групі показало, що його зміни не значимі. В іншій групі формульований експеримент виявив свою високу ефективність – середньогрупове значення даного показника підвищилося з 4,61 до 7,098 ($p < 0,001$).

Таблиця 3.1

**Динаміка відмінностей середніх показників образного мислення у
обстежуваних експериментальної та контрольної груп**

Показники	Контрольна група		Експериментальна група	
	Перший етап	Третій етап	Перший етап	Третій етап
Образне мислення	8,47	8,5	4,61	7,098
Вміння оперувати образами	6,73	6,75	5,57	6,82

Отримані дані вказують на збільшення здатності створювати образи та оперувати ними у процесі вирішення завдань, подумки перетворювати образи, будувати моделі, уявляти кінцевий результат, планувати практичні дії та збільшилась кількість незвичних і оригінальних сюжетів розповідей, деталізація та виразність образів.

У придуманих розповідях обстежуваних сюжети вирізнялися оригінальністю, емоційністю, була задіяна більша кількість персонажів і їх характеристик. Більшою мірою уточнювалися та вдосконалювалися схеми інтелектуальних дій асиміляції. Однак, відбувалися і їх зміни у зв'язку зі специфічними ситуативними обставинами, що з'являлися в процесі придумування розповіді. Наявні у досліджуваних когнітивні схеми перебудовувались у відповідності із новими видуманими елементами розповіді завдяки інтелектуальним діям акомодатії.

Результати методики О. І. Кульчицької, Л. Г. Чорної „Придумування казки”, що були отримані за методом парних порівнянь в експериментальній групі вказують на ефективність формувальних заходів, оскільки середньогрупове значення збільшилось з 5,57 до 6,82 ($p < 0,001$). При цьому результати контрольної групи не набули значних змін.

Це говорить про те, що обстежувані при використанні заданого сюжету почали значно частіше застосовувати нові оригінальні елементи – асимілювати їх в існуючі ментальні схеми. При створенні власних сюжетів частота повторюваності зменшувалась, тобто вони були оригінальними нестандартними, натомість

збільшилась побіжність (кількість створених образів, використаних слів і речень). Застосовувались дії акомодатії, створювались нові для дитини, оригінальні схеми, які характеризувались більшою складністю.

У обстежуваних більшою мірою виявлялась здатність виявляти нові можливості ситуацій та об'єктів, тобто образна адаптивна гнучкість а також здатність знаходити різноманітні ідеї у відносно обмеженій ситуації, тобто семантична стихійна гнучкість. Збільшилась частка осіб, що створювали або застосовували образи завдяки яким відбувалося розкриття перцептивно неочевидних зв'язків об'єктів. Завдяки рекомбінації наявних елементів когнітивної схеми обстежувані частіше застосовували у стандартній ситуації елементи, котрі ефективно задовільняли потребу у межах конкретної придуманої розповіді, тобто більш ефективно були задіяні інтелектуальні дії акомодатії. Позитивна динаміка показників вказує, що діти навчилися розуміти та передавати специфіку образу, створювати сюжети, грати в образно-рольові ігри, бути постановником і виконавцем ролей.

Оскільки динаміка змін в експериментальній групі є позитивною, розглянемо зміни, що відбулися в образі Я та його аспектах у період репрезентації інтелекту. Після проведення формувального експерименту значущі зміни відбулися у всіх аспектах образу Я, в тому числі і соціально-перцептивному аспекті, основні особливості якого ми досліджували за допомогою методики „Вивчення уявлень дитини про ставлення до неї інших людей” В. Г. Щур; субтестів методики „Я – соціально-символічні завдання”: ступінь індивідуалізації, соціальна зацікавленість, стан ідентифікації. Дані вказують, що запровадження формувального експерименту успішно вплинуло на показники самооцінки обстежуваних (табл. 3.2 та рис. 3.2).

Аналізуючи динаміку зміни частот категорій показника „самооцінка” за методикою В. Г. Щур, в експериментальній групі, зазначимо, що розходження між рівнем самооцінки на першому і третьому етапі експерименту існують, і вони є значущими.

Таблиця 3.2

**Динаміка змін самооцінки особистості у період репрезентації інтелекту
„до” і „після” формувального експерименту**

Група	Рівень показника	Етап експерименту				Критерії і їх значимість	
		Перший		Третій			
		N	%	N	%	χ^2	p
Контроль-на	Низький	8	20,512	7	17,948	0,083	<0,05
	Середній	29	74,358	30	76,924		
	Високий	2	5,128	2	5,128		
Експериментальна	Низький	8	19,512	2	4,878	10,135	<0,01
	Середній	30	73,171	26	63,414		
	Високий	3	7,317	13	31,708		

Примітка: жирним шрифтом відзначені достовірні розходження на рівні $p < 0,01$

Так, кількість обстежуваних з високим рівнем самооцінки збільшилась на 24,4%, тоді як кількість учасників експерименту з низьким рівнем даного показника зменшилась на 14,6%, це означає, що учасники дослідження більшою мірою почали відчувати значимість, цінність і вагомість себе та своїх властивостей порівняно з іншими людьми. Статистично значущі зміни в контрольній групі не відбулися.

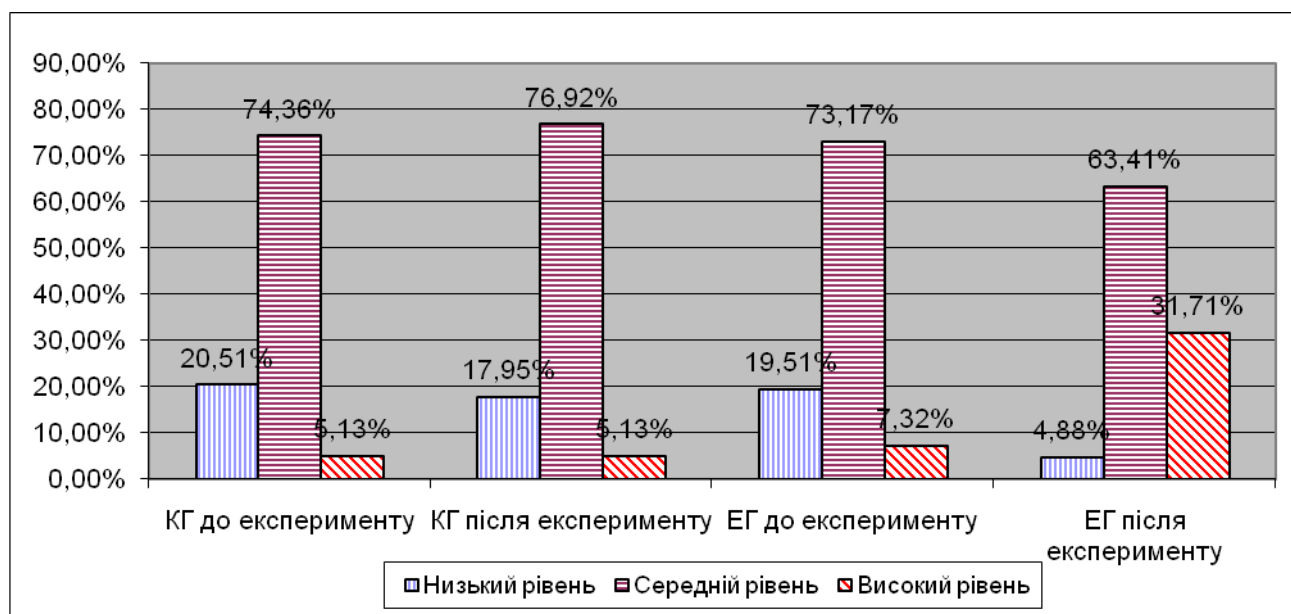


Рис. 3.2. Рівень сформованості самооцінки особистості у період репрезентативного інтелекту („до” і „після” формувального експерименту)

Дана тенденція простежувалася як у дітей на ранньому етапі репрезентації інтелекту ($V=0,733$; $p<0,001$), так і на пізньому етапі ($V=0,704$; $p<0,001$). Отже, ці дані вказують, що формувальний експеримент вплинув на самооцінку осіб. Таким чином, бачимо, що особливості репрезентативного інтелекту породжують в образі Я емоційно-оціночні зміни.

Як впливає з рис. 3.2, після формувального експерименту рівень самооцінки досліджуванних у період репрезентації інтелекту підвищився і зміни даного показника є суттєвими. Це дає підстави стверджувати, що в результаті проведеної роботи в експериментальній групі, на відміну від контрольної, унаслідок запровадження методики оптимізувалася оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, характеристик і власного місця серед інших людей. Отримані дані потрібні для порівняння з оцінкою сприйняття особистістю ставлення інших та визначення таким чином особливостей соціально-перцептивного аспекту образу Я.

Після проведення формувального етапу експерименту було також зафіксовано підвищення результатів показника „ставлення інших”. На відміну від контрольної групи, в експериментальній групі даний взаємозв’язок є достовірним. Одержані дані подано в табл. 3.3 та на рис. 3.3.

Таблиця 3.3

Динаміка змін показника „сприйняття ставлення інших” особистості у період репрезентації інтелекту „до” і „після” формувального експерименту

Група	Рівень показника	Етап експерименту				Критерії і їх значимість	
		Перший		Третій		χ^2	p
		N	%	N	%		
Контрольна	Низький	12	30,770	11	28,206	0,080	0,314
	Середній	14	35,897	14	35,897		
	Високий	13	33,333	14	35,897		
Експериментальна	Низький	10	24,390	3	7,317	6,083	<0,05
	Середній	17	41,463	15	36,585		
	Високий	14	34,146	23	56,098		

Примітка: жирним шрифтом відзначені достовірні розходження на рівні $p<0,05$

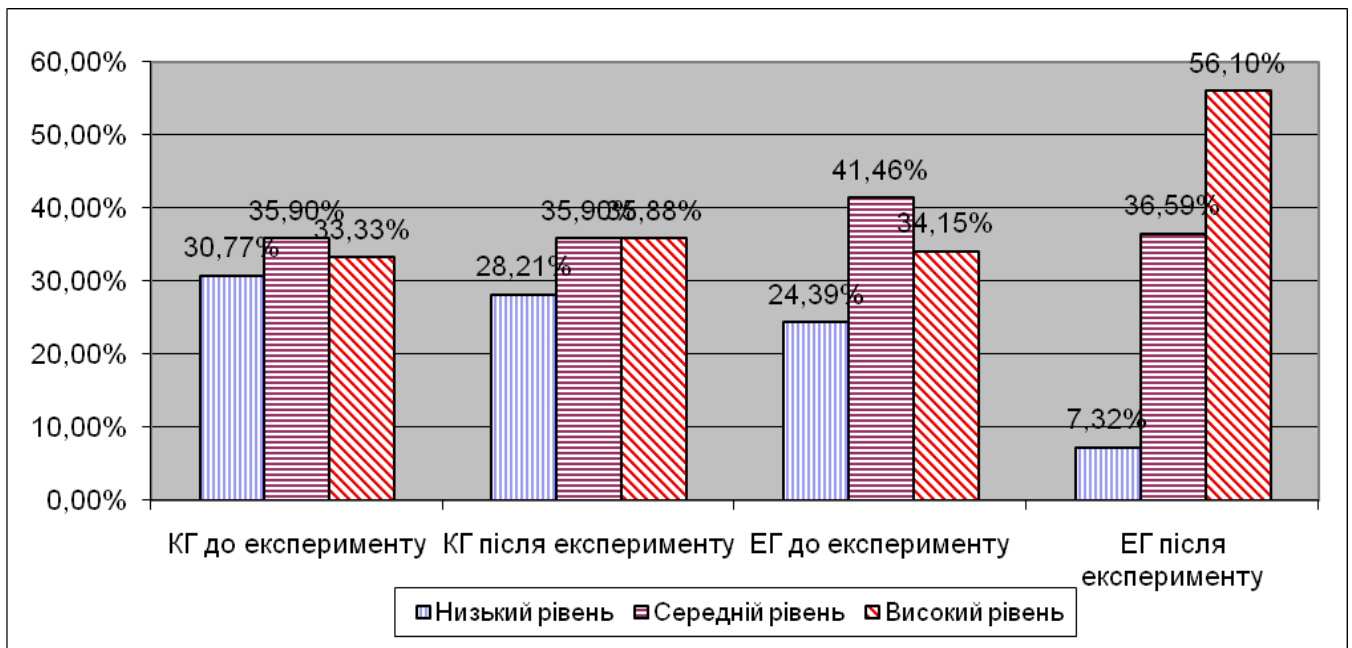


Рис. 3.3. Рівень сформованості показника „сприйняття ставлення інших” особистості у період репрезентативного інтелекту („до” і „після” формувального експерименту)

Отримані результати вказують на збільшення кількості обстежуваних в експериментальній групі з високим рівнем позитивного сприйняття ставлення інших (з 34,1% до 56%), суттєве зменшення кількості осіб з низьким рівнем даного показника (на 17,07%), тобто учасники експерименту почали сприймати ставлення оточуючих як прихильне, відносини у системі Я-інший більш позитивно, так само як і оцінювати свої суб'єктивні переживання з точки зору навколишніх. В контрольній групі зміни не є суттєвими. Водночас зазначений вплив характерний для обох груп, як для дітей на ранній стадії репрезентації інтелекту: $V=0,697$; $p<0,001$, так і на пізній стадії репрезентативного інтелекту: $V=0,741$; $p<0,001$). Отож, після формувального експерименту соціально-перцептивний аспект образу Я став більш позитивним, так само як очікування щодо себе, розуміння власної вартості і значущості для іншої людини.

Такий параметр як „ступінь індивідуалізації” (табл. 3.4 та рис 3.4.) у проведеному дослідженні мав дві категорії: „високий рівень” і „низький рівень”. Співвідношення категорій практично не змінилося на третьому етапі дослідження порівняно з першим (констатувальним) як у контрольній, так і у експериментальній

груп. Це вказує на відсутність впливу експерименту (у тому числі і на різних стадіях репрезентативного інтелекту) на досліджуваний параметр.

Таблиця 3.4

Динаміка змін показника ступеня індивідуалізації особистості у період репрезентативного інтелекту „до” і „після” формувального експерименту

Група	Рівень показника	Етап експерименту				Критерії і їх значимість	
		Перший		Третій			
		N	%	N	%	χ^2	p
Контрольна	Низький	31	79,487	31	79,487	0,000	1,000
	Високий	8	20,513	8	20,513		
Експериментальна	Низький	34	82,927	32	78,049	0,311	0,577
	Високий	7	17,073	9	21,951		

Примітка: жирним шрифтом відзначені достовірні розходження на рівні $p < 0,05$

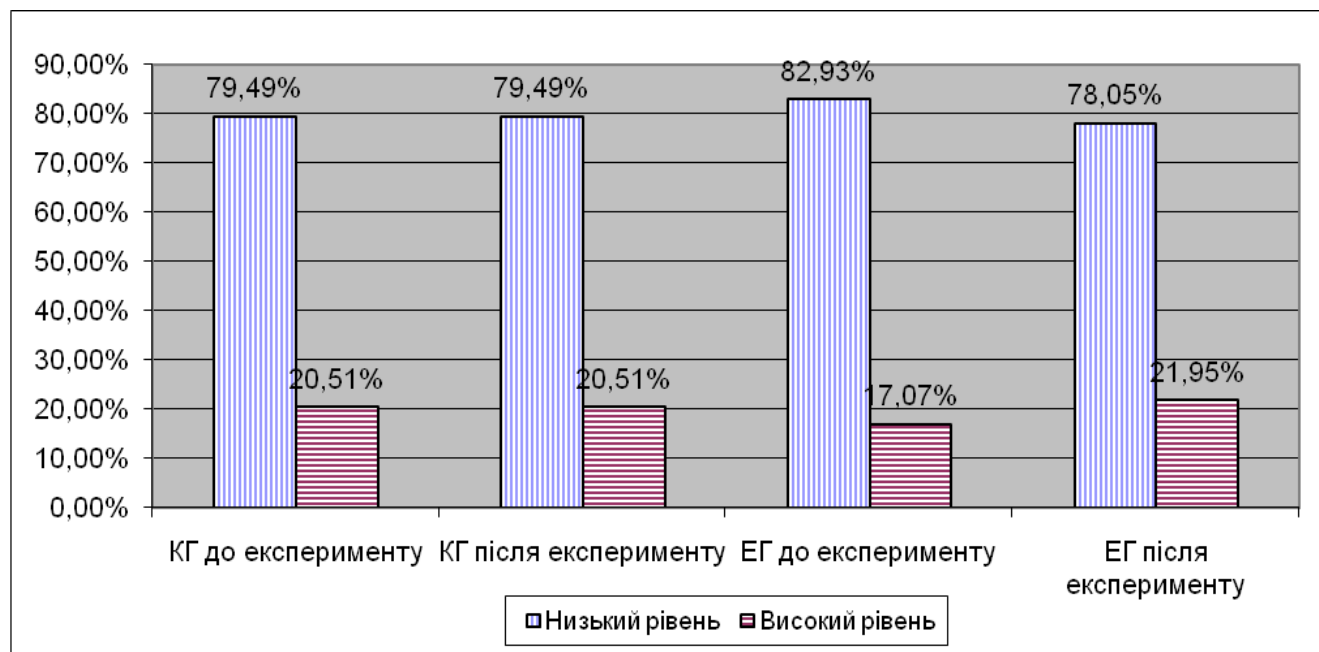


Рис. 3.4 Рівень сформованості показника ступеня індивідуалізації особистості у період репрезентативного інтелекту („до” і „після” формувального експерименту)

Аналізуючи показники рівня соціальної зацікавленості, відзначимо, що вони також значущо змінилися в експериментальній групі обстежуваних (табл. 3.5 та рис. 3.5).

Таблиця 3.5

Динаміка змін показника соціальної зацікавленості особистості у період репрезентативного інтелекту „до” і „після” формувального експерименту

Група	Рівень показника	Етап експерименту				Критерії і їх значимість	
		Перший		Третій			
		N	%	N	%	χ^2	p
Контрольна	Низький	4	10,256	4	10,256	0,072	0,965
	Середній	10	25,641	9	23,077		
	Високий	25	64,103	26	66,666		
Експери-ментальна	Низький	8	19,512	1	2,439	7,172	<0,05
	Середній	11	26,829	9	21,952		
	Високий	22	53,659	31	75,609		

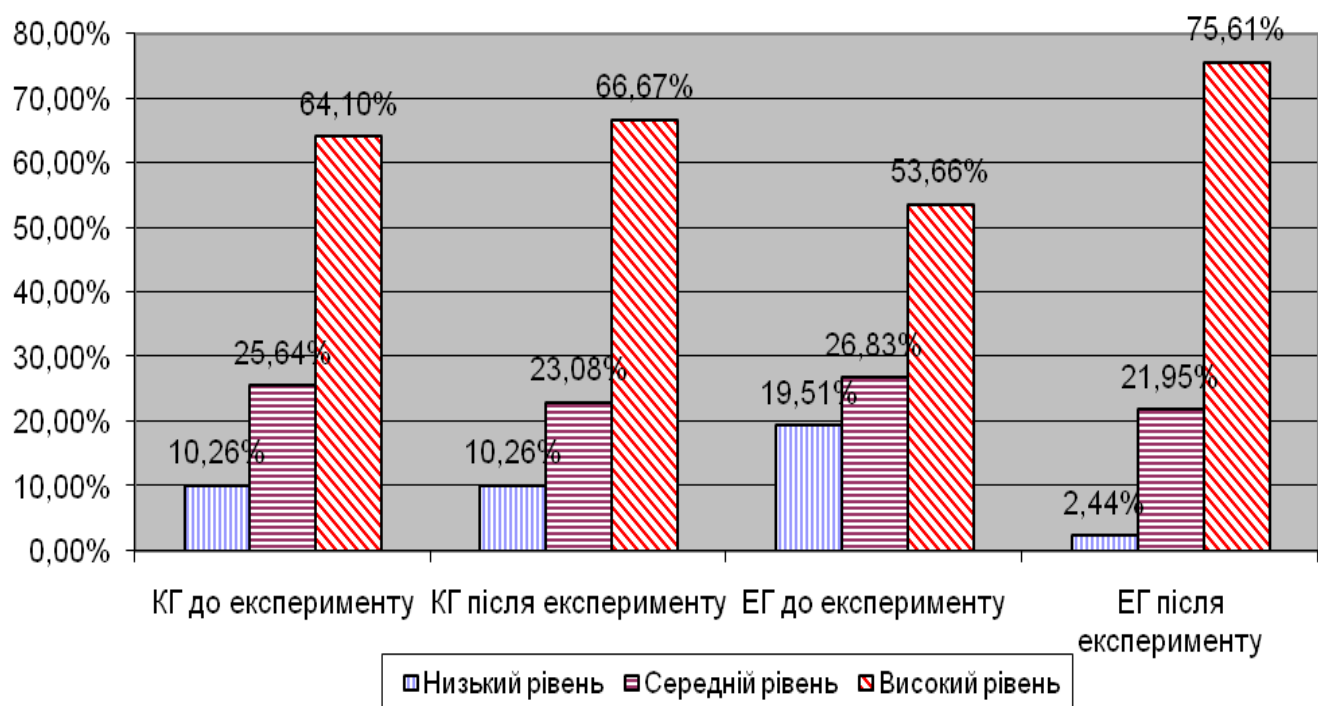


Рис. 3.5 Рівень сформованості показника соціальної зацікавленості особистості у період репрезентативного інтелекту („до” і „після” формувального експерименту)

Отже, в експериментальній групі, де були створені спеціальні умови, відбулися зміни. Так, високого рівня соціальної зацікавленості досягли 75,6% обстежуваних експериментальної групи проти 66,66% контрольної групи; середнього рівня досягли 21,95% осіб експериментальної групи. Кількість дітей з низьким рівнем соціальної зацікавленості зменшилася з 19,51% до 2,43%. У контрольній групі цей показник дорівнює 10,25%, а значимих розходжень за зазначеним параметром не виявлено. Це означає, що у обстежуваних збільшилося відчуття себе як частини групи і при цьому самодостатньої одиниці соціальної дії, захоплення процесом розгортання взаєностосунків із значимими іншими людьми, внутрішня відданість змісту життя групи.

Після проведення формувального етапу було також зафіксовано підвищення показника стану ідентифікації, що віднесено до соціально-перцептивного та когнітивного аспектів образу Я. Одержані дані подано в табл. 3.6 та на рис. 3.6.

Таблиця 3.6

Динаміка змін показника стану ідентифікації у період репрезентативного інтелекту „до” і „після” формувального експерименту

Група	Рівень показника	Етап експерименту				Критерії і їх значимість	
		Перший		Третій			
		N	%	N	%	χ^2	p
Контрольна	Низький	6	15,385	5	12,821	0,134	0,935
	Середній	22	56,410	22	56,410		
	Високий	11	28,205	12	30,769		
Експериментальна	Низький	10	24,390	3	7,317	6,079	<0,05
	Середній	21	51,220	20	48,780		
	Високий	10	24,390	18	43,903		

Примітка: жирним шрифтом відзначені достовірні розходження на рівні $p < 0,05$

З наведених даних бачимо, що під впливом формувального експерименту відбулося значне зменшення кількості осіб з низьким рівнем ідентифікації, тобто відсторонені від колектива з 24,39% до 7,31%, кількості обстежуваних з середнім

ступенем задіяння Я особистості в Ми (48,78%) та збільшення відсотка обстежуваних з високим (на 19,51%) рівнем ідентифікації – готовності суб'єктно злитися у Ми-зібрання, стати внутрішнім органом культурного тіла групи. В контрольній групі зміни, що відбулися, не є значущими. Отож діти більшою мірою почали уподібнювати себе, ототожнювати із членами навколишніх соціальних груп з якими є реальний або уявний зв'язок і який забезпечує формування численних рис характеру, особливості поведінки, ціннісні орієнтації і ін.

У підсумку з даних отриманих на контрольному етапі формувального експерименту, стверджуємо, що в соціально-перцептивному аспекті образу Я відбулися такі зміни: збільшилась міра окультуреного захоплення процесом розгортання взаємостосунків із значимими іншими людьми, більш позитивним стало сприйняття обстежуваними ставлення інших, збільшилась соціальна зацікавленість та соціальна ідентифікація особистості.

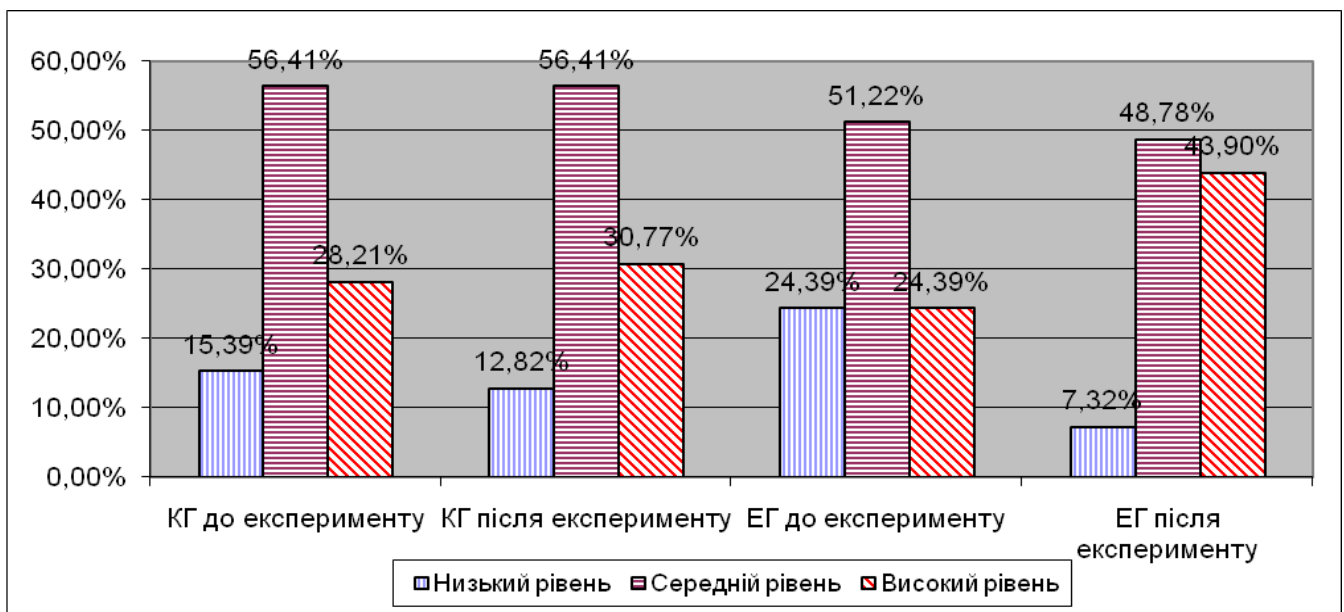


Рис. 3.6 Рівень сформованості показника стану ідентифікації у період репрезентативного інтелекту („до” і „після” формувального експерименту)

Після проведення формувального експерименту значущі зміни відбулися в емоційно-ціннісному аспекті образу Я. Унаслідок проведення експериментально-дослідної роботи значні позитивні зміни відбулися у рівні сформованості

об'єктивності суджень (табл. 3.7, рис. 3.7) Частотний аналіз виявив достовірний вплив формувального експерименту, оскільки в експериментальній групі відзначена тенденція до підвищення частки об'єктивних суджень при відповідному зниженні частки суб'єктивних.

Таблиця 3.7

Динаміка змін показника об'єктивності суджень особистості у період репрезентативного інтелекту „до” і „після” формувального експерименту

Група	Якість суджень	Етап експерименту				Критерії і їх значимість	
		Перший		Третій		χ^2	p
		N	%	N	%		
Контрольна	Суб'єктивні	9	23,076	9	23,076	0,066	0,967
	Суб'єктивні і об'єктивні	15	38,462	14	35,897		
	Об'єктивні	15	38,462	16	41,026		
Експериментальна	Суб'єктивні	12	29,269	6	14,635	6,038	<0,05
	Суб'єктивні і об'єктивні	14	34,146	9	21,951		
	Об'єктивні	15	36,585	26	63,414		

Примітка: жирним шрифтом відзначені достовірні розходження на рівні $p < 0,05$

Також зазначена тенденція зберігається у розрізі раннього та пізнього етапів репрезентації інтелекту. На прикінцевій фазі експериментування кількість обстежуваних експериментальних груп, які виносили об'єктивні судження, тобто характеризували себе у цілому, свою поведінку, властивості у вигляді об'єктного опису збільшилася до 63,41%, кількість осіб, що виносять об'єктивні і суб'єктивні судження зменшилася до 21,95%, натомість кількість дітей, які виносять тільки суб'єктивні судження, тобто намагаються розкрити свій внутрішній світ, описати свої переживання, наміри, потреби, стани і інші внутрішні властивості з власної суб'єктивної позиції зменшилася до 14,63%.

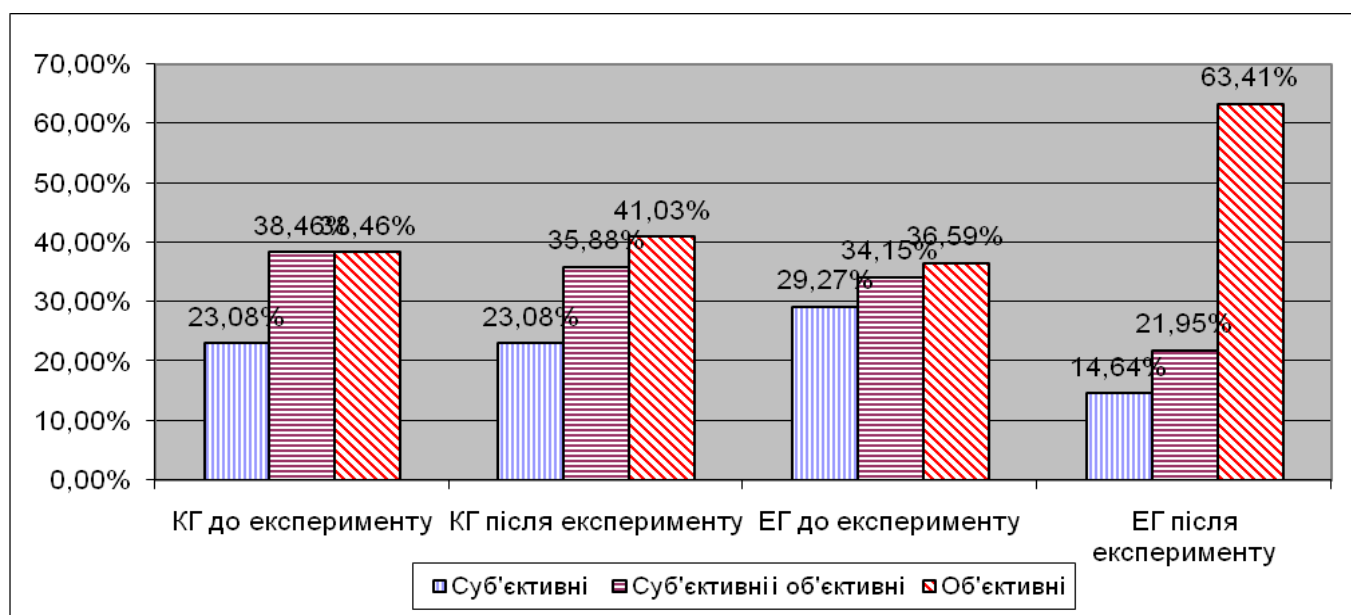


Рис. 3.7 Рівень сформованості показника об'єктивності суджень особистості у період репрезентативного інтелекту („до” і „після” формувального експерименту)

У контрольній групі теж відбулися зміни, хоча і незначні: збільшилась кількість осіб, що висловлюють об'єктивні судження з 38,46% до 41,02%; зменшилася кількість обстежуваних, які виносять суб'єктивні і об'єктивні судження з 38,46% до 35,89%. Відтак учасники експериментальних груп більшою мірою почали розкривати свій внутрішній світ через об'єктивні описи себе.

Після проведення формувального експерименту позитивна динаміка спостерігалась і в рівнях самооцінки обстежуваних (табл. 3.8, рис. 3.8).

Таблиця 3.8

Динаміка змін самооцінки особистості у період репрезентативного інтелекту „до” і „після” формувального експерименту

Група	Рівень показника	Етап експерименту				Критерії і їх значимість	
		Перший		Третій		χ^2	p
		N	%	N	%		
Контроль-на	Низький	8	20,513	7	17,949	0,266	0,644
	Середній	29	74,358	29	74,358		
	Високий	2	5,129	3	7,693		
Експериментальна	Низький	10	24,391	4	9,757	7,043	<0,05
	Середній	29	70,731	28	68,292		
	Високий	2	4,878	9	21,951		

Примітка: жирним шрифтом відзначені достовірні розходження на рівні $p < 0,05$

За діагностованим параметром „особливості самооцінки” не виявлено значимих змін на етапах експерименту в контрольній групі. В експериментальній же групі відбулися значущі зміни на рівні $p < 0,05$, як для цілої вибірки, так і для підгруп раннього та пізнього етапів репрезентації інтелекту. Так, кількість обстежуваних з низьким рівнем самооцінки, яким властиве неприйняття себе, самозаперечення, негативне ставлення до своєї особистості зменшилась на 14,64%, із середнім рівнем самооцінки зменшилася з 70,7% до 68,3%, натомість 21,95% осіб на останньому етапі експерименту мали високий рівень самооцінки проти 4,87% на констатувальному етапі. Отож, діти більшою мірою стали відчувати власну цінність, почали позитивніше ставитися до всього, що входить до сфери Я.

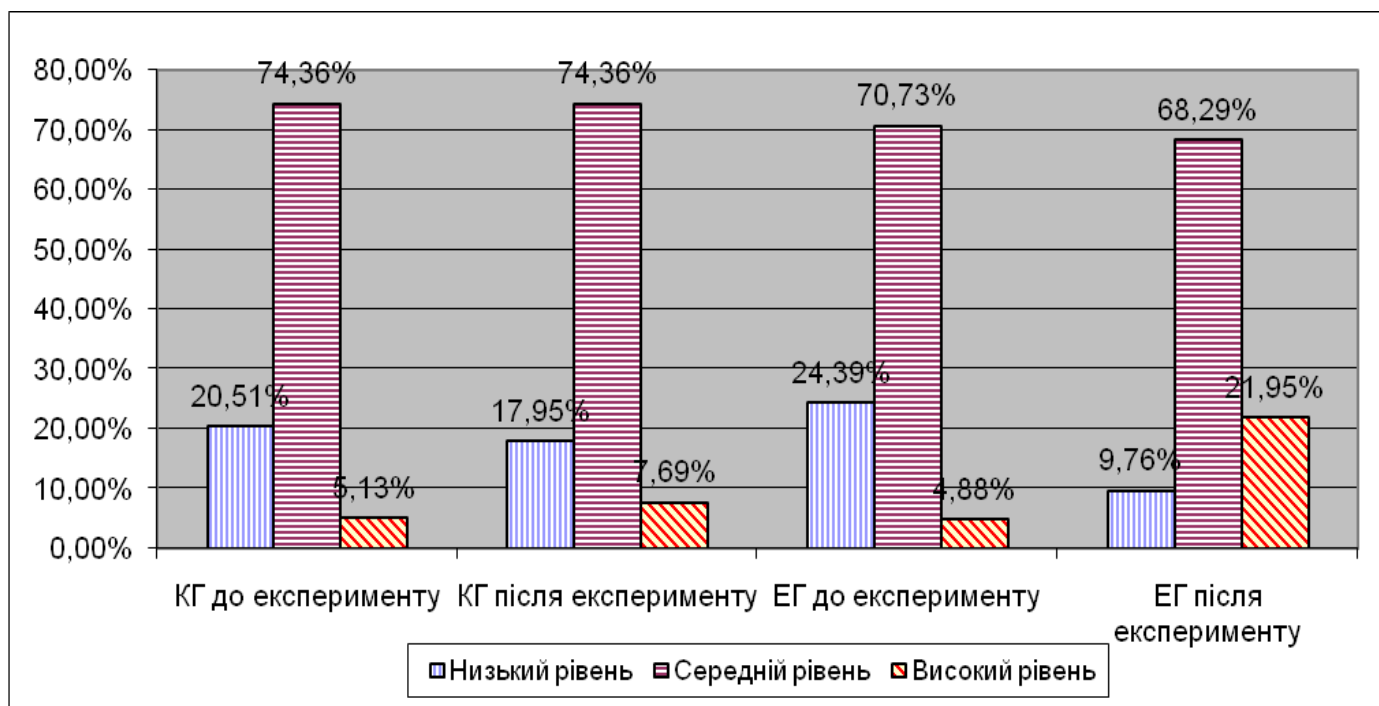


Рис. 3.8 Рівень сформованості самооцінки особистості у період репрезентативного інтелекту („до” і „після” формувального експерименту)

Після проведення формувального етапу експерименту було також зафіксовано підвищення результатів показника „стійкість соціального Я”. На відміну від контрольної групи, в експериментальній даній взаємозв’язок є достовірним. Одержані дані подано в табл. 3.9 та на рис. 3.9. Представлені результати дають підстави висновувати, що вплив формувального експерименту на вказаний показник є значимим для експериментальної вибірки.

Таблиця 3.9

Динаміка змін показника стійкості соціального Я особистості у період репрезентативного інтелекту „до” і „після” формувального експерименту

Група	Рівень показника	Етап експерименту				Критерії і їх значимість	
		Перший		Третій			
		N	%	N	%	χ^2	p
Контрольна	Низький	14	35,897	13	33,333	0,148	0,929
	Середній	21	53,846	21	53,846		
	Високий	4	10,256	5	12,821		
Експериментальна	Низький	17	41,463	7	17,073	7,101	<0,05
	Середній	20	48,781	24	58,536		
	Високий	4	9,756	10	24,391		

Примітка: жирним шрифтом відзначені достовірні розходження на рівні $p < 0,05$

Значуще зменшилась кількість обстежуваних з низьким рівнем даного показника (від 41,46% до 17,07%); збільшилася кількість осіб з середнім рівнем стійкості соціального Я з 48,78% до 58,53%; значущим є розходження показників на констатувальному (9,75%) та контрольному (24,39%) етапах експерименту у дітей з високим рівнем стійкості соціального Я.

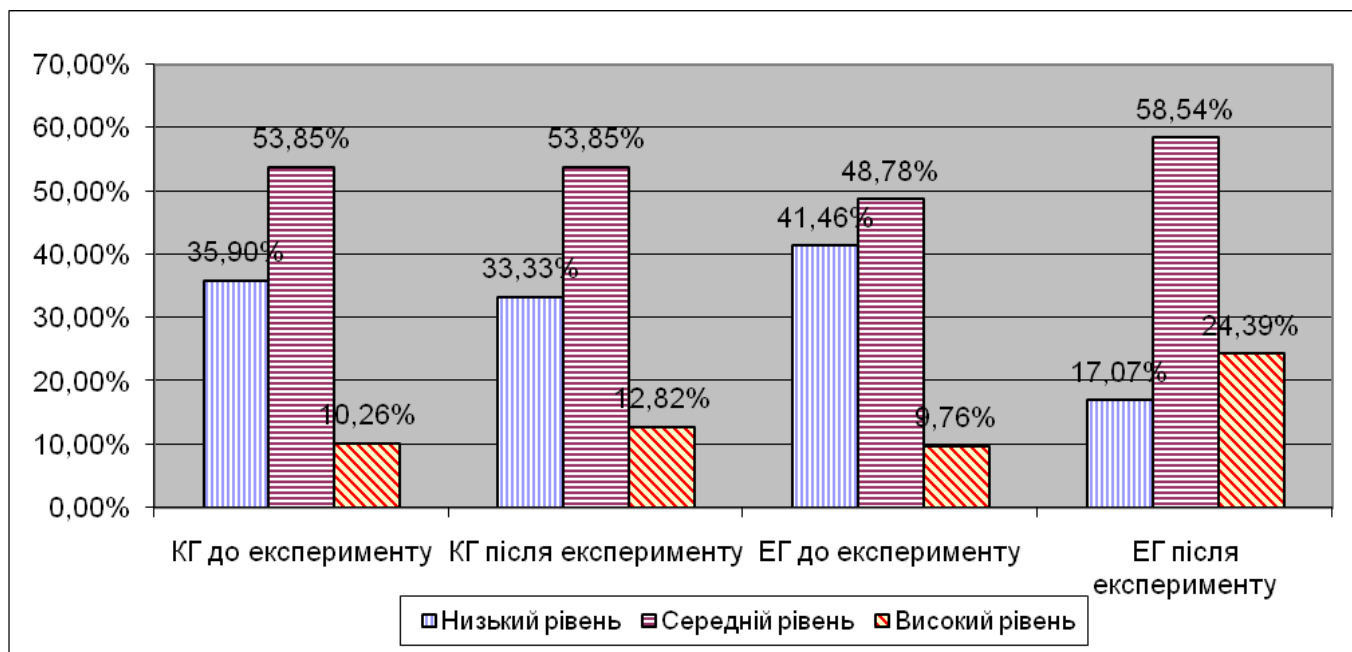


Рис. 3.9 Рівень сформованості показника стійкості соціального Я особистості у період репрезентативного інтелекту („до” і „після” формувального експерименту)

З представлених на рис.3.9 даних видно, що у обстежуваних виявляється підвищення силового потенціалу Я у соціальному положенні стосовно інших, з'являється спроможність долати конформізм, протистояти соціальному впливу, зберігати свою замість відносно впливу зовнішніх і внутрішніх умов.

Аналіз результатів парних порівнянь засвідчує значущий вплив формувального експерименту на відчуття неповноцінності в експериментальній групі на відміну від контрольної (табл. 3.10). Відтак, в обстежуваних експериментальної групи збільшилося почуття власної значущості, відповідно зменшилося ірраціональне почуття меншовартості порівняно з іншими, більш позитивними стали психологічні й емоційні відчуття особисті, з'явилась упевненість у спроможності досягнути певні види діяльності і мислення. Значущих змін у контрольній групі не відбулося.

Таблиця 3.10

Динаміка відмінностей середніх показників симптомокомплексу „почуття неповноцінності” у обстежуваних експериментальної та контрольної груп

Групи обстежуваних	Середні значення		Суми рангів		Z	p
	Перший етап	Третій етап	Негативних	Позитивних		
Експериментальна	3,195	0,683	780,000	0,000	-5,491	<0,001
Контрольна	0,564	0,256	55,000	0,000	-2,972	0,003

В експериментальній групі спостерігається значуще зниження середньогрупових значень показника недовіри до себе за методикою „Дім-Дерево-Людина” (табл. 3.11).

Таблиця 3.11

Динаміка відмінностей середніх показників симптомокомплексу „недовіра до себе” у обстежуваних експериментальної та контрольної груп

Групи обстежуваних	Середні значення		Суми рангів		Z	p
	Перший етап	Третій етап	Негативних	Позитивних		
Експериментальна	3,073	0,829	703,000	0,000	-5,344	<0,001
Контрольна	0,333	0,462	15,000	40,000	-1,387	0,166

Отримані дані у обстежуваних експериментальної групи вказують на зменшення ступеню недовіри до себе, відповідно збільшилося прийняття особистістю власної самоцінності, впевненості у собі, оволодіння своєю сутністю, здатність діяти автономно, як суверенний суб'єкт власної активності, самостійно визначати цілі, будувати стратегію їх досягнення, діяти відповідно до них, зберігати адекватну критичну позицію стосовно себе. Наявна тенденція сприймати себе та свої властивості більш прихильно, що виразна тільки в експериментальній групі.

Загалом, виходячи з даних отриманих на контрольному етапі формувального експерименту констатуємо, що в емоційно-ціннісному аспекті образу Я відбулися такі зміни: збільшилась кількість об'єктивних суджень обстежуваних при відповідному зниженні частки суб'єктивних, підвищився рівень самооцінки, збільшилася стійкість соціального Я, зменшилося почуття неповноцінності і недовіри до себе.

Після проведення формувального експерименту значущі зміни відбулися у когнітивному аспекті образу Я, особливості якого вивчалися за допомогою субтестів методики „Я – соціально-символічні завдання”. Дані показують, що запровадження формувального експерименту успішно вплинуло на показник складності Я-концепції обстежуваних (табл. 3.12, рис. 3.12).

Таблиця 3.12

Динаміка змін показника складності Я-концепції особистості у період репрезентативного інтелекту „до” і „після” формувального експерименту

Група	Рівень показника	Етап експерименту				Критерії і їх значимість	
		Перший		Третій		χ^2	p
		N	%	N	%		
Контроль-на	Низький	11	28,205	9	23,077	0,418	0,811
	Середній	26	66,667	27	69,231		
	Високий	2	5,128	3	7,692		
Експериментальна	Низький	13	31,707	3	7,317	10,135	<0,01
	Середній	26	63,415	30	73,171		
	Високий	2	4,878	8	19,512		

Примітка: жирним шрифтом відзначені достовірні розходження на рівні $p < 0,01$

З представлених даними бачимо, що в експериментальній групі, на відміну від контрольної, відбулися значущі зміни: так кількість досліджуваних з низьким рівнем складності Я-концепції зменшилася з 31,7% до 7,31%; збільшилася кількість обстежуваних із середнім рівнем складності Я-концепції з 63,41% до 73,17%; після проведення формувального етапу дослідження кількість осіб із високим рівнем складності Я-концепції збільшилася 4,87% до 19,51%. Це означає, що у дітей збільшилася складність концептуального Я, диференційованість і структурність уявлень про себе у їх діалектичній єдності і взаємодоповненні, водночас актуальними для них є переживання своєї унікальності та непересічності.

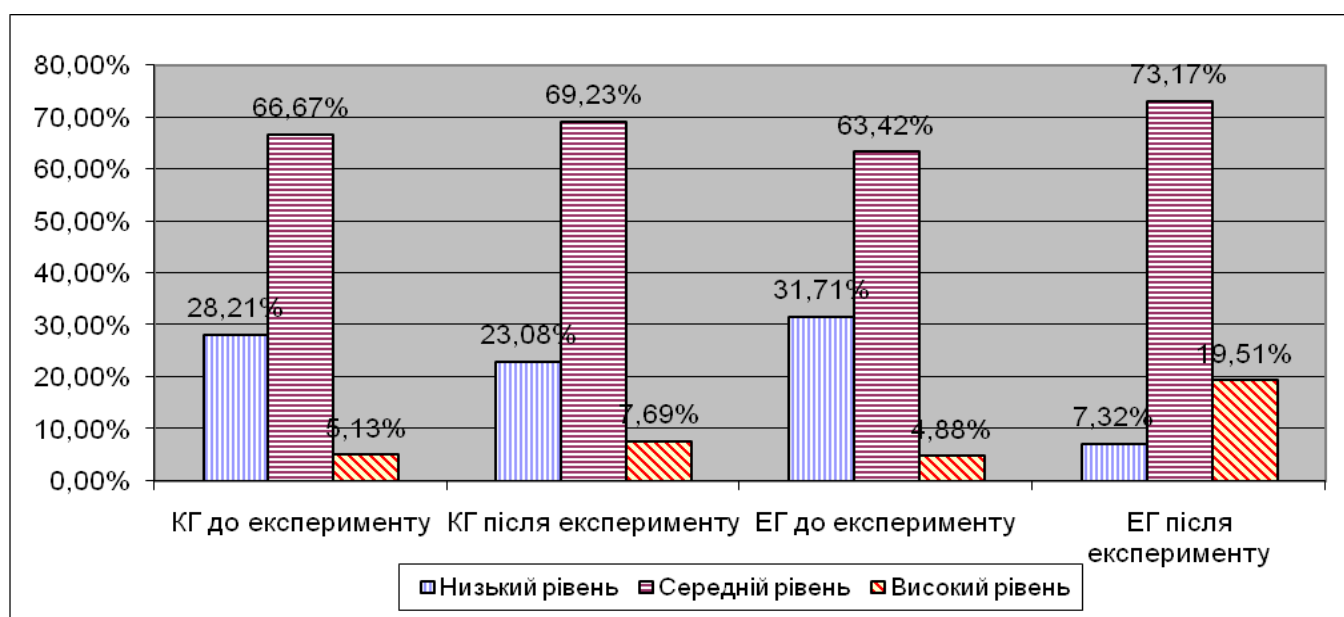


Рис. 3.12 Рівень сформованості показника складності Я-концепції особистості у період репрезентативного інтелекту „до” і „після” формувального експерименту

Значущі зміни, що відбулися після проведення формувального етапу експерименту, було констатовано нами в межах показника „психологічна дистанція”. Одержані дані подано в табл. 3.13 та на рис. 3.13.

Вочевидь з поданих на рис. 3.13 даних, після формувального експерименту кількість обстежуваних з високим рівнем психологічної дистанції, а отже таких, що виявляють внутрішнє відсторонення від світу людей і проявляють незалежне Я, зменшилася з 12,19% до 2,43%. Кількість осіб із середнім рівнем зменшилась з 43,9% до 29,26%. Відповідно збільшилась кількість дітей, що наближені до світу

людей, виявляють самоприйняття їхніх думок, мають високу самооцінку і стійкість власного Я (від 43,9% до 68,29%). Отож, відбулось переструктурування простору спілкування у напрямку збільшення ступеня психологічної близькості учасників дослідження. Зміни даного показника в експериментальній групі є суттєвими на відміну від контрольної.

Таблиця 3.13

Динаміка змін показника психологічної дистанції особистості у період репрезентативного інтелекту „до” і „після” формувального експерименту

Група	Рівень показника	Етап експерименту				Критерії і їх значимість	
		Перший		Третій		χ^2	p
		N	%	N	%		
Контрольна	Низький	20	51,282	20	51,282	0,000	1,000
	Середній	15	38,462	15	38,462		
	Високий	4	10,256	4	10,256		
Експериментальна	Низький	18	43,902	28	68,292	6,040	<0,05
	Середній	18	43,902	12	29,269		
	Високий	5	12,196	1	2,439		

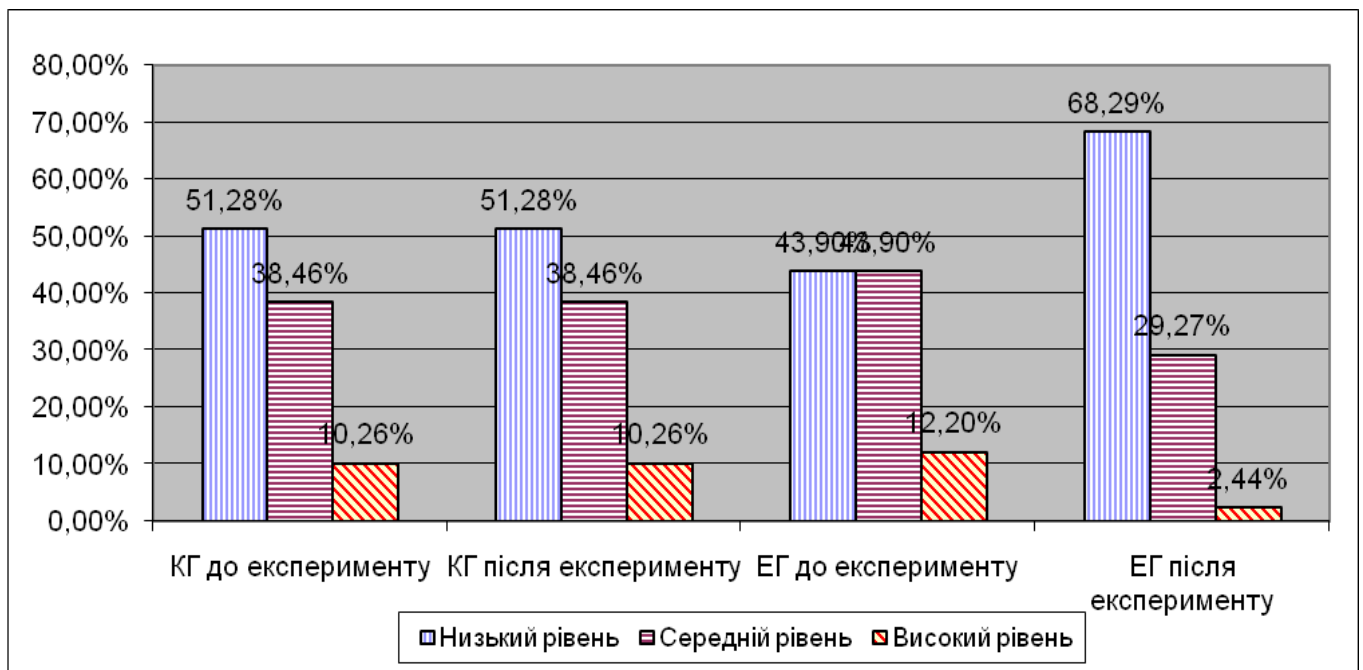


Рис. 3.13 Рівень сформованості показника психологічної дистанції особистості у період репрезентативного інтелекту „до” і „після” формувального експерименту

На відміну від контрольної групи показник егоцентричності в експериментальній групі значущо змінився під впливом формувального експерименту. Одержані дані подано в табл. 3.14. та на рис 3.14.

Таблиця 3.14

Динаміка змін показника ступіня егоцентричності особистості у період репрезентативного інтелекту „до” і „після” формувального експерименту

Група	Рівень показника	Етап експерименту				Критерії і їх значимість	
		Перший		Третій			
		N	%	N	%	χ^2	p
Контрольна	Низький	5	12,821	5	12,821	0,000	1,000
	Середній	23	58,974	23	58,974		
	Високий	11	28,205	11	28,205		
Експери-ментальна	Низький	7	17,073	12	29,268	6,797	<0,05
	Середній	23	56,098	22	53,659		
	Високий	11	26,829	7	17,073		

Примітка: жирним шрифтом відзначені достовірні розходження на рівні $p < 0,05$

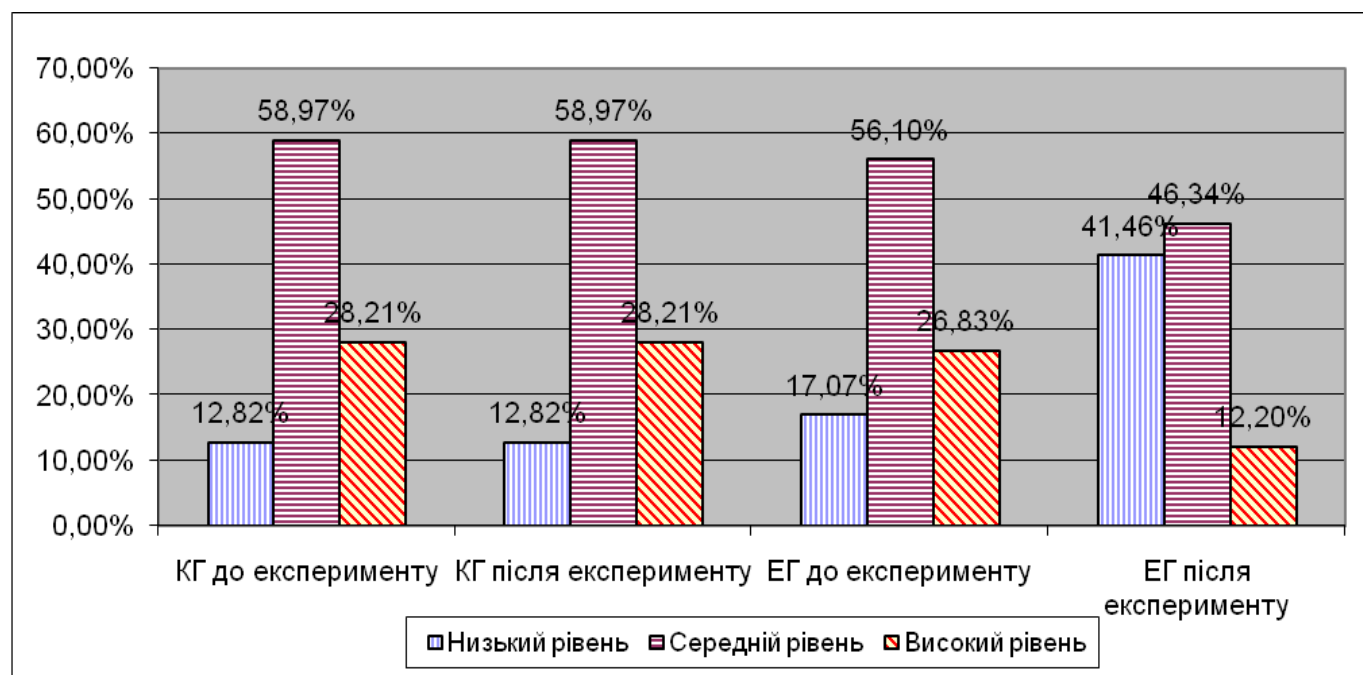


Рис.3.14 Рівень сформованості показника ступіня егоцентричності особистості у період репрезентативного інтелекту „до” і „після” формувального експерименту

Отже, за даними, що подані на рис. 3.14, в експериментальній групі, де були створені спеціальні умови, відбулися такі зміни: зменшився показник високої егоцентричності (з 26,82% до 12,19%) у осіб, які сприймають свою точку зору як єдину існуючу, кількість обстежуваних із середнім рівнем егоцентричності зменшилася з 56,09% до 46,34%; значно збільшилася частка осіб з низьким рівнем егоцентричності – з 17,07% до 41,46%. У контрольній групі цей показник залишився незмінним. Ці дані вказують, що у дітей збільшилася здатність вставати на позицію інших, змінювати вихідну пізнавальну позицію стосовно навколишнього, певної думки чи уявлення навіть тоді, коли вона суперечить їх досвіду, тобто відбувається децентрація позиції особистості.

Щодо когнітивного аспекту образу Я, то в ньому відбулись такі зміни: збільшилась диференційованість уявлень про себе та складність концептуального Я, переживання особистості відносно своєї не пересічності, також виявляється збільшення ступеня задіяння Я в Ми.

Після проведення формувального експерименту значущі зміни відбулися і в поведінковому аспекті, основні особливості якого досліджувалися за допомогою методики „Дім-Дерево-Людина”. Дані вказують, що запровадження формувального експерименту успішно вплинуло на зменшення відчуття незахищеності обстежуваних (табл. 3.15).

Таблиця 3.15

Динаміка відмінностей середніх показників симптомокомплексу „незахищеність” у обстежуваних експериментальної та контрольної груп

Групи обстежуваних	Середні значення		Суми рангів		Z	p
	Перший етап	Третій етап	Негативних	Позитивних		
Експериментальна	6,585	2,390	780,000	0,000	-5,459	<0,001
Контрольна	1,308	1,051	88,000	32,000	-1,667	0,095

Аналізуючи динаміку змін показника відчуття незахищеності в експериментальній групі, зазначимо, що розходження між середньогруповими значеннями на першому і третьому етапі експерименту є значимими і відображають

зниження даного показника. Отримані дані вказують, що у обстежуваних в процесі формувального експерименту відбулося зменшення відчуття незахищеності, відповідно збільшилося відчуття безпеки, довіри, впевненості, достатності захисних сил, на які можна покластися. У той же час значущих змін в контрольній групі не відбулося.

Унаслідок проведення експериментально-дослідної роботи було зафіксовано значні зміни у рівні тривожності обстежуваних, які входили до експериментальної групи (табл. 3.16)

Таблиця 3.16

Динаміка відмінностей середніх показників симптомокомплексу „тривожність” в обстежуваних експериментальної та контрольної груп

Групи обстежуваних	Середні значення		Суми рангів		Z	p
	Перший етап	Третій етап	Негативних	Позитивних		
Експериментальна	6,098	2,342	780,000	0,000	-5,467	<0,001
Контрольна	1,103	0,692	163,000	27,000	-2,907	0,004

Згідно з наведеними даними в експериментальній групі відмічається значуща негативна кореляція між показником тривожності та активізацією інтелектуальних дій через образи. Окрім цього спостерігається суттєве зниження рівня тривожності на третьому етапі дослідження порівняно із першим. Це вказує на те, що у дітей зменшилося відчуття занепокоєння, боязливості, невпевненості, невизначеності, безпорадності, безсилля, незахищеності, самоти, загрожуючої невдачі, незмоги ухвалити рішення, очікування неприємностей, поганого ставлення до себе, негативної оцінки з боку навколишніх, зменшилася схильність до переживань, емоційного стану тривоги.

Динаміка змін показника ворожості після проведення формувального експерименту теж змінилась. Одержані дані подано в табл. 3.17. Як вказують висвітлені дані, значно змінилося середньо групове значення показника ворожості в експериментальній групі порівняно з контрольною. Це говорить про зміну у обстежуваних емоційно-особистісного негативного недоброзичливого,

недружнього, неприязного ставлення до інших суб'єктів або об'єктів, ворожих намірів щодо себе та оточуючих, негативних оцінок і негативних почуттів на більш позитивні.

Таблиця 3.17

Динаміка відмінностей середніх показників симптомокомплексу „ворожість” в обстежуваних експериментальній та контрольній груп

Групи обстежуваних	Середні значення		Суми рангів		Z	p
	Перший етап	Третій етап	Негативних	Позитивних		
Експериментальна	3,854	0,951	703,000	0,000	-5,334	<0,001
Контрольна	1,026	0,513	278,000	47,000	-3,392	0,001

В експериментальній групі спостерігається значиме зниження середньогрупових значень показника конфліктності за методикою „Дім-Дерево-Людина” (табл. 3.18). Очевидно, що після формувального експерименту відбулося значуще зниження середньогрупових показників в експериментальній групі. Це дає підстави стверджувати, що унаслідок запровадження розвивальної програми у обстежуваних зменшилося відчуття протиріч, пов'язане з емоційними переживаннями, що стосуються способів поведінки, установки щодо навколишніх, ситуації або себе, зменшилась спрямованість на зіткнення, боротьбу, при цьому збільшились намагання у будь-якій ситуації зайняти позицію сумісну з інтересами іншої сторони.

Таблиця 3.18

Динаміка відмінностей середніх показників симптомокомплексу „конфліктність” в обстежуваних експериментальній та контрольній груп

Групи обстежуваних	Середні значення		Суми рангів		Z	p
	Перший етап	Третій етап	Негативних	Позитивних		
Експериментальна	4,122	1,098	666,000	0,000	-5,268	<0,001
Контрольна	0,821	0,410	113,500	6,500	-3,234	0,001

Аналізуючи показник „труднощі спілкування” в межах поведінкового аспекту образу Я, ми відзначили, що він також змінився. Одержані дані подано в табл. 3.19.

Подані у таблиці дані дозволяють стверджувати, що в учасників експериментальної групи зменшилися труднощі у комунікативній сфері, а саме замкнутість, внутрішню скутість, нестриманість, негнучкість рольової поведінки, невміння точно й зрозуміло висловити свої думки, труднощі у поясненні, невміння вести обговорення.

Таблиця 3.19

**Динаміка відмінностей середніх показників симптомокомплексу
„труднощі спілкування„ в експериментальній та контрольній групі**

Групи обстежуваних	Середні значення		Суми рангів		Z	p
	Перший етап	Третій етап	Негативних	Позитивних		
Експериментальна	4,976	1,537	780,000	0,000	-5,469	<0,001
Контрольна	1,103	0,641	242,000	34,000	-3,489	<0,001

Оптимізувалося спілкування, що ґрунтується на адекватних уявленнях про себе та про партнера по спілкуванню і що спирається на розуміння партнера й ситуації загалом; під час спілкування обстежувані відчують задоволення від нього та можуть реалізувати свої цілі. Обстежувані виявляли бажання прийняття іншої людини та інтерес до неї. Позитивні зміни наявні і в контрольній групі.

Після проведення формульовального етапу експерименту було також зафіксовано зменшення рівня депресивності, що досліджувався за методикою „Дім-Дерево-Людина”. Одержані дані подано в табл. 3.20.

Таблиця 3.20

**Динаміка відмінностей середніх показників симптомокомплексу
„депресивність” в обстежуваних експериментальної та контрольної груп**

Групи обстежуваних	Середні значення		Суми рангів		Z	p
	Перший етап	Третій етап	Негативних	Позитивних		
Експериментальна	1,024	0,122	406,000	0,000	-4,876	<0,001
Контрольна	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	1,000

На прикінцевому етапі середньогрупові значення показника депресивність в експериментальній групі, на відмію від контрольної, зменшилися. Отже, унаслідок

проведення дослідно-експериментальної роботи відбулися зміни у бік покращення емоційного фону, підйому, зменшення пасивності, пригніченості обстежуваних.

Виходячи із представлених даних, спостерігається негативна кореляція між показниками тривожності, незахищеності, відчуття неповноцінності, труднощі у спілкуванні, конфліктності, ворожості, що вивчалися у межах поведінкового аспекту образу Я та образним мисленням, це означає, що із розвитком інтелектуальних дій асиміляції, акомодатії та вміння оперувати образами визначені показники зменшуються. Зміни в експериментальній групі визнані значущими на рівні $p < 0,001$. У контрольній групі за жодним із зазначених параметрів методики значимих розходжень не виявлено. Отже, маємо всі підстави стверджувати, що у поведінковому аспекті образу Я відбулись такі зміни: зменшився рівень тривожності, незахищеності, відчуття неповноцінності, труднощі у спілкуванні, конфліктність, ворожість, при цьому збільшився рівень впевненості у собі і соціальна спрямованість, відтак змінився мотиваційний аспект поведінки і дій.

Після проведення формувальної частини експерименту зміни були відзначені і в межах змінних та стійких інваріант, тобто ядра та периферії образу Я. Одержані дані подані в табл. 3.21 та на рис. 3.15.

Таблиця 3.21

**Динаміка змін показників за методикою С. Г. Якобсон, Л. Р. Аділової
„Вивчення ранніх форм образу себе” „до” і „після” формувального
експерименту**

Група	Показник	Етап експерименту				Критерії і їх значимість	
		Перший		Третій		χ^2	p
		N	%	N	%		
Контроль-на	Назване ім'я	25	64,103	23	58,974	0,305	0,276
	Названий образ	8	20,512	10	25,641		
	Відсутня відповідь	6	15,385	6	15,385		
Експериментальна	Назване ім'я	28	68,292	17	41,464	12,613	<0,001
	Названий образ	8	19,513	23	56,097		
	Відсутня відповідь	5	12,195	1	2,439		

Примітка: жирним шрифтом відзначені достовірні розходження на рівні $p < 0,001$

Подані дані вказують, що під впливом формувального експерименту на 26,83% зменшилася частка обстежуваних, що тільки визначають своє ім'я, упредметнюють власне Я, тобто у них наявна ідентифікація з іменем як особистою назвою, котра має особливий особистиний смисл та уможливує уявлення себе як відокремленої від навколишніх одиниці, однак збільшилась на 36,58% кількість учасників експериментальної групи, які визначають для себе образ дорослого з близького оточення або привабливої тварини, що відображує ті реальні особливості, що є значущими для особи. На 9,75% зменшилась кількість осіб, які не могли визначитись із відповіддю. Тобто поступово збільшуються і диференціюються знання про свої окремі знання, що допомагають у пізнанні себе.

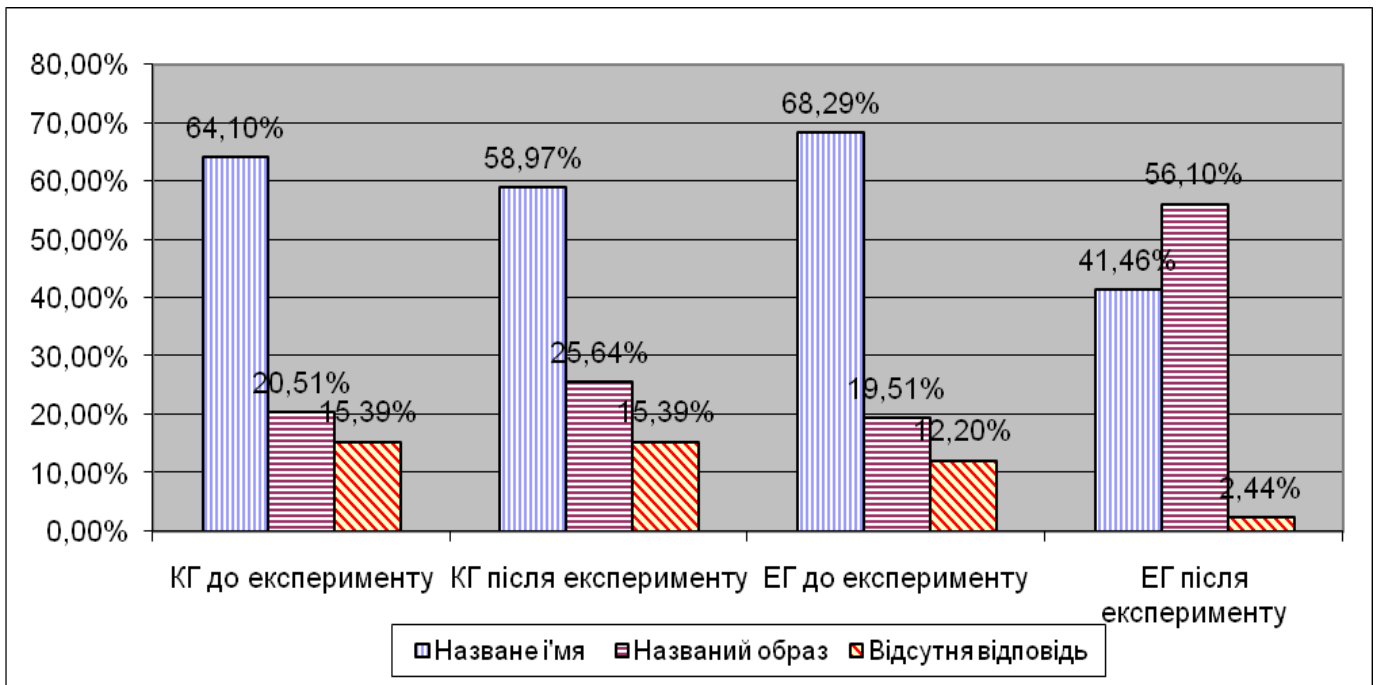


Рис. 3.15 Рівень сформованості показників за методикою С. Г. Якобсон, Л. Р. Аділової „Вивчення ранніх форм образу себе” („до” і „після” формувального експерименту)

Насамкінець, відзначимо, що вплив формувального експерименту на досліджувані параметри образу Я не залежав від статі обстежуваних - динаміка змін на етапах експерименту в обох групах була подібною як у хлопчиків, так і у дівчаток. Таким чином, узагальнюючи результати, отримані на констатувальному і контрольному етапах формувального експерименту, маємо чітке уявлення про те, наскільки рекомендовані розвиваючі і формувальні заходи здатні впливати на зміну

обстежуваних особливостей образу Я у період репрезентації інтелекту особистості (рис. 3.16). Крім того, з'ясований вплив інтелектуальних дій на розвиток всіх структурних аспектів образу Я. Відтак, активні методи розвивальної програми мали ефективний вплив.

Проведене дослідження уможливорює оптимізацію процесу розвитку образу Я особистості, дає змогу зробити його більш гармонійним, позитивним; активізувати інтелектуальні дії та розвинути образне мислення. Водночас його результати не вичерпують усієї повноти висвітлення і не претендують на всебічне розкриття означеної проблеми. Подальшого вивчення в потребують уявлення про механізми, які визначають позитивну динаміку розвитку цього образу та у створенні продуктивніших психологічних засобів актуалізації вказаних механізмів.

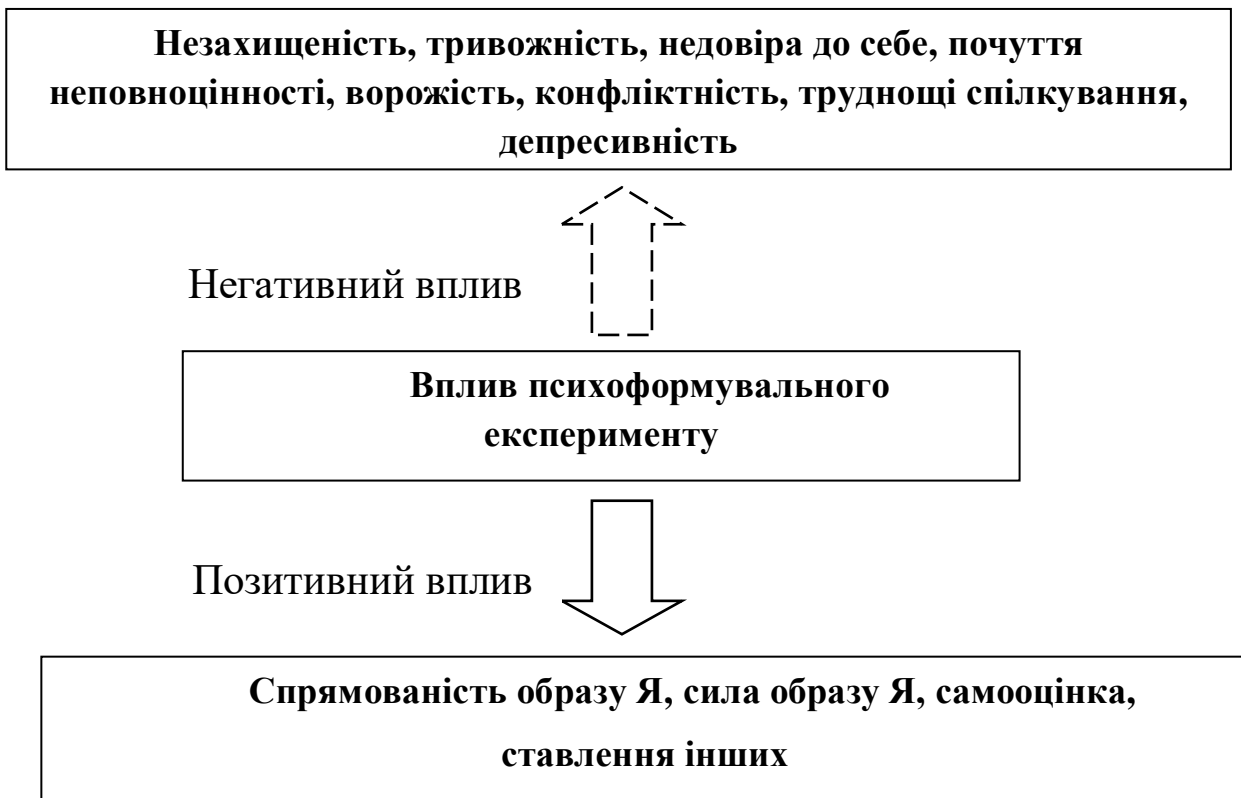


Рис.3.16. Вплив психоформувального експерименту на параметри образу Я обстежуваних

Отже, отримані результати психоформувального експерименту підтверджують обґрунтованість висунутого припущення щодо доцільності організації роботи з розвитку інтелектуальних дій особистості задля розширення та поглиблення її образу Я.

Висновки до третього розділу

1. Образ Я людини розширюється і поглиблюється під час асиміляції та акомодатії навколишнього середовища особистістю активністю інтелектуальних дій, що виявляється у зміні всіх структурних аспектів образу Я – когнітивного, соціально-перцептивного, емоційно-оціночного, поведінкового та першочергово, таких показників як самооцінка, інтенсивність взаємин у системі Я–інші, стан ідентифікації, об'єктивність суджень, усвідомлення взаємин з іншими людьми, самооцінка дітей, котра знижує в них рівень пережитої незахищеності і недовіри до себе.

2. Формувальний експеримент передбачав активний вплив на складові образу Я та інтелектуальні дії, які здійснюються через використання образів. Методологічною основою конструювання та реалізації розвивальної програми „Розвиток образу Я через інтелектуальні дії” постали положення культурно-історичного та діяльнісного підходу та принципи творчої самодіяльності, активності, ініціативності і суб'єктності, „Зони найближчого розвитку”.

3. Ефективність експериментальної програми підтверджується результатами статистичної обробки даних контрольної та експериментальної груп на етапі контрольного зрізу. Отримані дані вказують на збільшення здатності створювати образи та оперувати ними, уточнювати та вдосконалювати схеми дій, як вияву механізму асиміляції, а також створювати нові оригінальні схеми відповідно до нових елементів навколишньої дійсності. У межах когнітивного аспекту відбулися такі зміни: збільшилась диференційованість уявлень про себе та складність концептуального Я (від 4,87% до 19,51%), що виявлялось у розширенні знань про власні фізичні, емоційні, інтелектуальні характеристики та зовнішність – збільшенні якостей, які особистість виділяє і відносить до власного Я, урізноманітненні модальностей образу Я, розумінні власних як позитивних, так і негативних характеристик, усвідомленні різного ступеня прояву окремих якостей. У форматі емоційно-оціночного аспекту спостерігається така динаміка: піднявся рівень самооцінки (із 7,3% до 17%), обстежувані більшою мірою почали відчувати

свою цінність і вагомість, власну значимість, ступінь задоволеності собою та прийняття себе; при цьому рівень об'єктивності суджень зростає відносно частки суб'єктивності – із 36,58% до 48,78%. У діапазоні соціально-перцептивного аспекту відбулися такі зміни: соціальні – виявляється підвищення силового потенціалу Я у соціальному положенні стосовно інших (з 9,75% до 24,39%), тобто збільшення міри самостійності особистості, супротиву зовнішнього впливу; сприймання ставлення інших відзначається більшою позитивністю та адекватністю (з 34,1 до 48,8%). У рамках поведінкового аспекту зменшився рівень тривожності, незахищеності, невпевненості, збільшився рівень упевненості в собі, своїх діях, тобто з'явилося відчуття віри у власні можливості адекватні поставленим задачам. Зміни відбулися в межах ядра (сталих інваріантів) і периферії (змінних інваріантів) образу Я: збільшилась частка цілісних уявлень про себе, що відображають реальні значущі особливості обстежуваних і виконують пізнавальну функцію (від 19,51% до 56,09%).

4. Статистично значущі результати за всіма показниками, що отримані в експериментальній групі, засвідчують ефективність проведеної психорозвивальної роботи та дають змогу стверджувати, що в експериментальній групі, порівняно з контрольною, структурні аспекти образу Я розширилися, поглибилися, стали більш диференційованими, причому одночасно з активізацією інтелектуальних дій асиміляції, акомодатії та пробудженням творчого процесу.

Основні положення третього розділу відображені у таких публікаціях:

1. Шиколенко Т. І. Вивчення розвитку образу „Я” у період репрезентації інтелекту особистості / Т. І. Шиколенко : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції [„Актуальні проблеми практичної психології”], (Херсон, 22—23 квітня 2010 р.) / МОН України, ХДУ. – Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2010. – Ч. I. – С. 473-477.

2. Щербак Т. І. Особливості розширення та поглиблення структурних компонентів образу „Я” у період репрезентації інтелекту особистості / Т. І. Щербак // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України [за ред. С. Д. Максименка]. – 2010. – Т. XII, Вип. 4. – С.445-455.

3. Щербак Т. І. Активізація розвитку образу «Я» через інтелектуальні дії / Т. І. Щербак // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту ім. Г. С. Костюка НАПН України. – 2012. – Т. X, Вип. 23. – С. 786-798.

ВИСНОВКИ

У роботі досліджена проблема впливу інтелектуальних дій особистості у період репрезентації інтелекту на розвиток образу Я. У дослідженні поглиблено та уточнено психологічні знання та уявлення про психологічний зміст, структуру та розвиток образу Я; встановлено особливості інтелектуального розвитку особистості у період репрезентації інтелекту; розроблено психологічну програму розвитку образу Я через активізацію інтелектуальних дій.

Отримані результати теоретико-емпіричного дослідження дозволяють зробити такі висновки:

1. Теоретико-методологічний аналіз проблеми розвитку образу Я у період репрезентації інтелекту особистості доводить її актуальність і значущість вивчення для забезпечення виховання творчої, самостійної, відповідальної у своїх рішеннях особистості, спроможної здійснювати свідомий вільний вибір. Стан психологічних досліджень із піднятої проблематики характеризується відсутністю цілісного бачення щодо механізмів становлення та трансформації образу Я особистості у період репрезентації інтелекту. Аналіз досліджень з поданої проблеми дозволив представити образ Я як динамічну більшою чи меншою мірою усвідомлену когнітивно-афективну систему уявлень особистості про себе, яка переживається як неповторна і на основі якої будується взаємодія з навколишніми.

Образ Я є надбанням особистості і розкривається як специфічний продукт діяльності і спілкування, постає одночасно передумовою і результатом соціальної взаємодії та діяльності та виконує специфічні функції в процесі освоєння навколишнього світу.

2. Період репрезентації інтелекту особистості є стадією фактичного оформлення образу Я, на якій пізнання навколишньої дійсності відбувається в образній формі, а основними механізмами становлення, розширення і поглиблення образу Я виступають інтелектуальні дії асиміляції (присосування нової інформації до існуючих когнітивних схем) та акомодатії (модифікації наявних когнітивних схем). Образ Я є відображенням цих механізмів, що здійснюються за чуттєво-

інтуїтивними і дискурсивно-логічними схемами. У період репрезентації інтелекту образ Я і розумові дії особистості розвиваються одночасно.

Серед основних психологічних особливостей розвитку образу Я під час репрезентації інтелекту особистості було визначено такі: гетерохронність, незворотність, нерівномірність, прогресивність, стійкість, ускладнення і покращення функціонування. Характерним є збереження старих властивостей при появі нового рівня функціонування образу Я.

3. Модель розвитку образу Я у період репрезентації інтелекту особистості містить такі аспекти: когнітивний, соціально-перцептивний, поведінковий, емоційно-оціночний, які впливають на освоєння навколишньої дійсності через інтелектуальні дії асиміляції та акомодатії. Крім цих компонентів до структури образу Я входять його ядро та периферія. Різні значення і ступінь взаємозв'язку між ними визначає особливості процесу розвитку образу Я. Взаємозв'язок між останнім та репрезентативним інтелектом особистості розкривається через динамічну смислову систему, яка охоплює єдність інтелектуальних структур із характеристиками самосвідомості особистості, а саме образом Я. Змістова сторона репрезентативного інтелекту відображає образний спосіб кодування та структурування інформації, операціональна ж містить інтелектуальні дії, втілені у відповідних когнітивних стратегіях розв'язання проблемних ситуацій.

4. Методологічними засадами вивчення особливостей розвитку образу Я у період репрезентації інтелекту постали аналітико-синтетична логіка, принцип системності, структурно-функціональний підхід, згідно з якими образ Я розглядався як цілісність, сутність якого встановлюється через визначення диференційованих аспектів та їх відношення до функціонування цілого.

5. Аналізуючи структурні аспекти образу Я було виділено його основні виміри: „сила образу Я”, „спрямованість образу Я”, „агресивність”, „зрілість образу Я”. За результатами проведеного констатувального експерименту виділено чотири кластери: „висока інтенсивність взаємин у системі Я-Інші”, „прагнення до Ми”, „високий рівень об'єктивної самооцінки”, „поведінковий конгруентний образ Я”, що

відображають характерні особливості образу Я обстежуваних, які знаходяться на стадії репрезентації інтелекту і становили ядро обстежуваної вибірки.

В межах емпіричного дослідження встановлено, що для групи обстежуваних характерними є такі особливості аспектів образу Я – низький рівень ідентифікації з навколишнім та сприйняття ставлення інших, низький показник соціальної зацікавленості і стійкості соціального Я у соціальному положенні стосовно інших. Для учасників обстеження характерний високий рівень центрування Я на собі, при цьому низький рівень складності образу Я, структурності і диференційованості його аспектів, котрий свідчить про його спрощеність, не сформованість, уразливість, що у цілому відображає особливості когнітивного аспекту образу Я. Діагностика емоційно-оціночного аспекту цього образу вказує на наявність низької самооцінки у поєднанні з переважанням об'єктивних суджень. У форматі поведінкового аспекту образу Я виявлено високий рівень схильності до переживання тривожності та середній рівень вияву ворожих намірів і конфліктності.

6. На основі узагальнених даних про аспекти образу Я та розвитку інтелектуальних дій було апробовано та експериментально підтверджено ефективність застосування активних методів розвивальної програми. Динаміка показників досліджуваних експериментальної й контрольної груп показує суттєвий вплив такої роботи на розширення і поглиблення образу Я в межах обох блоків, спрямованих на формування системи адекватних уявлень про себе та гармонійного образу Я, активізацію інтелектуальних дій, вміння працювати із образами. Ефективність запропонованої методики статистично підтверджена.

7. Виходячи з достовірності відмінностей між показниками експериментальної та контрольної груп за досліджуваними параметрами інтелектуальних дій через образи, встановлено, що обстежувані більшою мірою уточнювали та вдосконалювали схеми дій, застосовували оригінальні схеми, що характеризувалися більшою складністю, збільшилась здатність до створення та оперування образами, їх деталізація та виразність.

Активізація інтелектуальних дій через образи породжує в образі Я наступні зміни: а) когнітивні: збільшилась диференційованість уявлень про себе та складність

концептуального Я; б) емоційно-оціночні: піднявся рівень самооцінки; досліджувані більшою мірою почали відчувати свою цінність і вагомість, власну значимість, при цьому рівень об'єктивності суджень зростає відносно частки суб'єктивності; в) соціально-перцептивні: виявляється підвищення силового потенціалу Я у соціальному положенні стосовно інших, сприймання ставлення інших відзначається більшою позитивністю; г) поведінкові: зменшився рівень тривожності, незахищеності, невпевненості, при цьому збільшився рівень впевненості в собі, своїх діях. Структури образу Я набувають властивостей спрямованості і вибіркової при трансформації образів навколишньої дійсності.

Доведено, що з активізацією інтелектуальних дій асиміляції та акомодатії образ Я особистості стає більш гармонійним. Системний вплив на структури образу, на інтелектуальні дії, забезпечує не лише успішну асиміляцію, акомодатію особистості до ситуації, але й пробуджує творчий процес, пов'язаний з перебудовою ситуації.

8. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів генезису уявлень про себе та їх взаємозв'язку з інтелектуальними особливостями особистості. Запропонована модель розвитку образу Я у період репрезентації інтелекту особистості і представлена психорозвивальна програма дають підстави для наукових розвідок у межах піднятої проблематики. Так, перспектива подальших науково-психологічних досліджень полягає у розробці цілісної психологічно обґрунтованої концепції розвитку механізмів акомодатії та асиміляції, які визначають позитивну динаміку розвитку образу Я та у створенні продуктивних психологічних засобів їх активізації.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця 2.3

Описові статистики, що характеризують розподіл бінарних і тринарних показників

Показник	Категорія із значенням 1		Категорія із значенням 2		Категорія із значенням 3		Середнє арифметичне	Стандартна помилка середнього	Стандартне відхилення
	n	%	n	%	n	%			
Самооцінка	9	6,618	36	26,471	91	66,912	2,603	0,052	0,612
Ставлення інших	22	16,176	25	18,382	89	65,441	2,493	0,065	0,760
Об'єктивність суджень	34	25,000	63	46,324	39	28,676	2,037	0,063	0,734
Особливості самооцінки	16	11,765	55	40,441	65	47,794	2,360	0,059	0,685
Стійкість соціального Я	48	35,294	65	47,794	23	16,912	1,816	0,060	0,701
Ступінь індивідуалізації	104	76,471	-	-	32	23,529	1,471	0,073	0,852
Соціальна зацікавленість	19	13,971	55	40,441	62	45,588	2,316	0,061	0,707

Таблиця 2.3(продовження)

Описові статистики, що характеризують розподіл бінарних і тринарних показників

Показник	Категорія із значенням 1		Категорія із значенням 2		Категорія із значенням 3		Середнє арифметичне	Стандартна помилка середнього	Стандартне відхилення
	n	%	n	%	n	%			
Стан ідентифікації	27	19,853	78	57,353	31	22,794	2,029	0,056	0,655
Психологічна дистанція	76	55,882	48	35,294	12	8,824	1,529	0,056	0,655
Ступінь егоцентричності	33	24,265	76	55,882	27	19,853	1,956	0,057	0,665
Складність Я-концепції	45	33,088	76	55,882	15	11,029	1,779	0,054	0,629

Додаток Б

Таблиця 2.8

**Вірогідність розходжень між кластерами, виділеними при аналізі
елементів образу Я**

Показник	Кластер		Категорія показника			V	p
			1-й	2-й	3-й		
Самооцінка	1-й	n	0	4	86	0,853	<0,001
		%	0,000	11,111	94,505		
	2-й	n	9	32	5		
		%	100,000	88,889	5,495		
Ставлення інших	1-й	n	0	5	85	0,862	<0,001
		%	0,000	20	95,506		
	2-й	n	22	20	4		
		%	100,000	80,000	4,494		
Об'єктивність суджень	1-й	n	18	46	26	0,171	0,137
		%	52,941	73,016	66,667		
	2-й	n	16	17	13		
		%	47,059	26,984	33,333		
Особливості самооцінки	1-й	n	3	22	65	0,697	<0,001
		%	18,750	40,000	100,000		
	2-й	n	13	33	0		
		%	81,250	60,000	0,000		
Стійкість соціального-Я	1-й	n	25	45	20	0,257	0,011
		%	52,083	69,231	86,957		
	2-й	n	23	20	3		
		%	47,917	30,769	13,043		
Ступінь індивідуалізації	1-й	n	71	-	19	0,080	0,352
		%	68,269	-	59,375		
	2-й	n	33	-	13		
		%	31,731	-	40,625		
Соціальна зацікавленість	1-й	n	5	43	42	0,355	<0,001
		%	26,316	78,182	67,742		
	2-й	n	14	12	20		
		%	73,684	21,818	32,258		
Стан ідентифікації	1-й	n	13	55	22	0,190	0,087
		%	48,148	70,513	70,968		
	2-й	n	14	23	9		
		%	51,852	29,487	29,032		

Таблиця 2.8 (продовження)

**Вірогідність розходжень між кластерами, виділеними при аналізі
елементів образу Я**

Показник	Кластер		Категорія показника			V	p
			1-й	2-й	3-й		
Психологічна дистанція	1-й	n	59	26	5	0,281	0,005
		%	77,632	54,167	41,667		
	2-й	n	17	22	7		
		%	22,368	45,833	58,333		
Ступінь егоцентричності	1-й	n	25	51	14	0,168	0,145
		%	75,758	67,105	51,852		
	2-й	n	8	25	13		
		%	24,242	32,895	48,148		
Складність Я- концепції	1-й	n	25	50	15	0,270	0,007
		%	55,556	65,789	100		
	2-й	n	20	26	0		
		%	44,444	34,211	0,000		

Примітка: жирним шрифтом відзначені достовірні розходження на рівні $p < 0,05$.

Додаток В

Таблиця 2.18

Достовірність статевих розходжень між показниками образу Я

Показник	Стать		Категорія показника			V	p
			1-й	2-й	3-й		
Самооцінка	хлопці	n	5	15	36	0,080	0,647
		%	8,929	26,786	64,286		
	дівчата	n	4	21	55		
		%	5,000	26,250	68,750		
Ставлення інших	хлопці	n	11	9	36	0,086	0,606
		%	19,643	16,071	64,286		
	дівчата	n	11	16	53		
		%	13,750	20,000	66,250		
Об'єктивність суджень	хлопці	n	17	29	10	0,203	0,061
		%	30,357	51,786	17,857		
	дівчата	n	17	34	29		
		%	21,250	42,500	36,250		
Особливості самооцінки	хлопці	n	9	24	23	0,137	0,281
		%	16,071	42,857	41,071		
	дівчата	n	7	31	42		
		%	8,750	38,750	52,500		
Соціальна зацікавленість	хлопці	n	10	27	19	0,197	0,071
		%	17,857	48,214	33,929		
	дівчата	n	9	28	43		
		%	11,250	35,000	53,750		
Психологічна дистанція	хлопці	n	27	22	7	0,146	0,236
		%	48,214	39,286	12,500		
	дівчата	n	49	26	5		
		%	61,250	32,500	6,250		
Ступінь егоцентричності	хлопці	n	15	26	15	0,173	0,130
		%	26,786	46,429	26,786		
	дівчата	n	18	50	12		
		%	22,500	62,500	15,000		

Примітка: жирним шрифтом відзначені достовірні розходження на рівні $p < 0,05$.

ДОДАТОК Д

**Організаційна схема розвивальної роботи за програмою
„Розвиток образу Я через інтелектуальні дії”**

№ заняття	Тиждень / кількість годин	Мета заняття	Композиційні елементи заняття	Методичні прийоми та засоби розвивальної роботи
Блок I				
1	1/0,5 год.	Знайомство учасників, підвищення їх згуртованості та позитивного настрою. Розкриття свого „Я”; ідентифікація зі своїм ім'ям; формування взаєморозуміння, згуртованості, відчуття близькості з іншими.	Привітання. Розминка. Основні вправи. Рефлексія. Релаксація. Прощання. (тут і надалі у межах обох блоків розвивальної програми виділяються ідентичні елементи занять). Актуалізація уявлення про своє ім'я – власну назву та імена прізвища, прізвиська інших, відчуття стану близькості з іншими учасниками групи, відображення його в творчості, емоційне переживання схожості або відмінності від навколишніх, вираження цього стану в поведінці.	Вправи: „Самопортрет”, „Моє ім'я”, „Я і дзеркало”. Малювання, обігрування умовної ситуації.
2	1/ 0,5 год.	Формування установки на самопізнання та позитивне ставлення до свого „Я”; розширення уявлень про себе.	Актуалізація уявлень про себе, власний світ. Переживання позитивного ставлення до себе. Формування уміння позитивно ставитися до навколишніх.	Вправи: „Хто Я”, „Таємниця мого Я”, „Проективний малюнок”. Малювання.
3	2/ 0,5 год.	Розширення уявлень про себе; формування довірливої атмосфери, установки на взаємо-	Актуалізація уявлень про себе, свої особливості та потребу у взаєморозумінні з навко-	Вправи: „Чарівна нічоточка”, „Я сам” „Я

		розуміння і відчуття близькості з іншими дітьми.	лишніми. Переживання відчуття близькості з іншими. Програвання ситуацій взаємодії.	люблю”, „Чарівне метро”. Малювання, обігрування умовної ситуації.
4	2/ 0,5 год.	Розвиток уміння об’єктивно оцінювати свої досягнення, бачити недоліки та їх причини, розуміти межі своїх можливостей; підвищення впевненості у своїх силах; підвищення самооцінки.	Актуалізація уявлень про свої здібності, можливості. Переживання відчуття успіху, удачі, спроможності вдало виконати діяльність, впевненості у собі, програвання ситуації успіху	Вправи: „Я вмію робити сам”, „Хочу, але не можу”, „У нас усе можна”. Малювання, обігрування умовної ситуації.
5	3/ 0,5 год.	Усвідомлення своєї індивідуальності, неповторності; формування вміння приймати індивідуальність оточуючих, поважати їх; актуалізувати уявлення про статеві, вікові та ін. відмінності між людьми.	Актуалізація уявлень про власні особливості, відмінності від інших, переживання відчуття власної унікальності, неповторності, особливості.	Вправи: „Я не такий як усі”, „Хлопчики й дівчатка”, „Дорослі і малята”. Малювання, програвання умовних ситуацій.
6	3/ 0,5 год.	Розвиток прагнення до самопізнання і саморозвитку; поваги до себе і інших; розвиток уявлень про індивідуальність людини; формування уміння порівнювати власні уявлення про себе з уявленнями інших; формування уміння аналізувати себе в різних ситуаціях і з різними людьми.	Актуалізація власних уявлень про себе, свою індивідуальність, усвідомлення уявлень інших про себе, Переживання власної унікальності та відмінності власних уявлень про себе від уявлень навколишніх.	Вправи: „Я і інші. Я і світ”, „Моя родина”, „Мій портрет вдома”, „Я в садку”. Малювання, програвання умовних ситуацій.
7	4/ 0,5 год.	Розкриття свого „Я” відносно інших; розуміння характерів інших з опорою на зображення;	Актуалізація уявлень про себе і навколишніх, відмінність інших людей, різноманітність їх інди-	Вправи: „Всі ми різні”, „Фотографії друзів”,

		розвиток навичок спілкування.	відуальних рис. Переживання відмінності і схожості з навколишніми.	„Година мудрості”, „Мої друзі”. Малювання, наочне моделювання, програвання умовних ситуацій.
8	4/ 0,5 год.	Розвиток навичок рефлексії; формування вміння розпізнавати емоції; розвиток уваги до своїх почуттів та почуттів інших.	Актуалізація уявлень про різні види емоцій, їх переживання, пізнання емоцій інших	Вправи: „Як стати гарним”, „Абетка красивих слів”, „Мої почуття”. Малювання, програвання умовних ситуацій.
9	5/ 0,5 год.	Розвиток позитивного образу тіла, відчуття руху, усвідомлення тіла та вміння керувати ним. Оволодіння немовними засобами спілкування, формування чутливості до невербальних засобів спілкування.	Актуалізація уявлень про своє тіло, його частини, властивості, відмінні програвання різних емоційних станів, пасивне чи активне відчуття тіла.	Вправи: „Чарівна повітряна кулька”, „Лялька та маріонетка”, „Ховаємо вуха, ховаємо ніс”, „3 голови до п'ят”. Малювання, імітаційна діяльність образно-рольова гра.
10	5/ 0,5 год.	Розвиток позитивного образу тіла, відчуття руху, усвідомлення тіла та вміння керувати ним. Розвиток навичок взаємодії, формування чутливості до невербальних засобів спілкування.	Актуалізація уявлень про своє тіло, свої фізичні вміння, мову тіла та рухів. Програвання та розпізнавання ситуацій із використанням мови тіла.	Вправи: „Черепашки, кішки, птахи”, „Розмова без слів”, „Ніс до носа”. Малювання, програвання умовних ситуацій,

				образно-рольова гра.
11	6/ 0,5 год.	Розвиток уміння бачити перетворення у фізичному або емоційному станах; розвиток уміння дивитися на себе очима інших людей.; збільшення ступіню співпорядкованості уявлень про себе з образом „Я” в уявленні інших.	Актуалізація уявлень про сприйняття себе іншими. Програвання та впізнання особливостей змінності власних станів та навколишніх.	Вправи: „Вгадай хто Я?”, „Чарівне перетворення” „Відображення в озері”. Малювання, наочне моделювання, програвання умовних ситуацій, образно-рольова гра
12	6/ 0,5 год.	Досягнення взаєморозуміння і згуртованості; розвиток уміння передавати позитивні емоції та співпереживати оточуючим; укріплення емоційних контактів.	Актуалізація уявлень про різні види емоцій, програвання станів радості, відчуття стану навколишніх, суму і співчуття іншим.	Вправи: „Візьми та передай”, „Подаруй посмішку”, „Назви і покажи”. Малювання, образно-рольова гра, програвання умовних ситуацій
13	7/ 0,5 год.	Розвиток уваги до своїх почуттів і почуттів інших; розвиток емпатії; зняття агресивності; розвиток навичок невербального спілкування; формування чутливості до невербальних засобів спілкування; навчити дітей ефективним засобам спілкування.	Актуалізація уявлень про почуття. Відпрацювання деяких ефективних засобів невербального спілкування.	Вправи: „Тріска на річці”, „Попроси іграшку”, „Бабуся і онучка”. Малювання, образно-рольова гра, програвання умовних ситуацій
14	7/ 0,5 год.	Розвиток уміння розуміти емоційний стан іншої людини і адекватно	Актуалізація уявлень про емоції навколишніх. Програвання стану	Вправи: „Зустріч із другом”,

		виразити свій; зняття невербальної агресії; навчання способам ефективної поведінки, внутрішнього самоконтролю.	розлюченості, сердитості. Відпрацювання засобів ефективної поведінки у конфліктних ситуаціях.	„Посварились - помирились”, „Два баранчики”. Малювання, розв’язання проблемної ситуації, образно-рольова гра
15	8/ 0,5 год.	Вираження та розуміння окремих емоційних станів, що породжені соціальним середовищем; формування вміння відкрито проявляти позитивні почуття.	Актуалізація уявлень про різні емоційні стани. Відпрацювання прийнятних способів вираження емоцій.	Вправи: „Образа”, „Зустріч”, „Сміх”. Малювання, розв’язання проблемної ситуації, образно-рольова гра
16	8/ 0,5 год.	Підвищення самооцінки, рівня самоприйняття, впевненості в собі; підвищення почуття психологічної безпеки.	Актуалізація уявлення про власну цінність, значимість. Відчуття ситуації, впевненості у собі, своїх силах, програвання умовних ситуацій та образно-рольової гри для відчуття власної впевненості.	Вправи: „В гостях у трьох поросят”, „Хоровод”, „Прогулянка”. Малювання, образно-рольова гра, програвання умовних ситуацій
17	9/ 0,5 год.	Підвищення рівня прийняття себе, формування почуття внутрішньої стійкості; підвищення самооцінки та впевненості в собі.	Актуалізація уявлення про власну цінність, значимість. Безвідносне сприйняття себе. Відчуття впевненості в собі, змоги виконати поставлене завдання. Прийняття себе безвідносно до результату завдання.	Вправи: „Незавершені речення”, „Драбинка”, „Задавака”. Малювання, образно-рольова гра, програвання умовних ситуацій
18	9/ 0,5 год.	Підвищення рівня позитивного	Актуалізація уявлень про себе, свою значимість,	Вправи: „Чарівна

		самосприйняття; підвищення самооцінки; розвиток уміння розуміти себе та інших; розвиток емпатії; зняття агресивності.	значущість навколишніх, розуміння їх емоцій та почуттів. Відчуття власної значущості, цінності, індивідуальності. Формування вміння оцінювати себе і навколишніх.	подушка”, „Це я, впізнай мене”, „Комплімент” Малювання, програвання умовних ситуацій, образно-рольова гра
19	10/0,5 год.	Розвиток впевненості в собі; допомога в подоланні негативних переживань; зменшення тривожності.	Відчуття ситуації, впевненості в собі, безпеки. Програвання умовних ситуацій для відчуття стійкості зовнішнім негативним впливам, власної змоги подолати їх.	Вправи: „Замок героя”, „Стойкий олов’яний солдатик”, „Інтерв’ю Чарівний світ”. Малювання, розв’язання проблемної ситуації, образно-рольова гра
20	10/0,5 год.	Розвиток самоінтересу та навичок рефлексії; формування навичок самоконтролю; оцінювати свої почуття і вчинки, коректно висловлювати свої образи; творче самовираження.	Актуалізація уявлення про можливість регулювання та контролю власних емоцій, вчинків, дій. Відчуття самоконтролю. Відпрацювання прийнятних способів вираження образ, контролю емоцій, дій, вчинків.	Вправи: „Чарівне заклинання сильної людини”, „Камінець у черевичку”, „Казкова галявина”. Малювання, розв’язання проблемної ситуації, образно-рольова гра
21	11/0,5 год.	Сприяти підвищенню рівня позитивного самосприйняття, підвищенню самооцінки;	Актуалізація уявлення про власну цінність, значимість. Формування вміння оцінювати себе і	Вправи: „Гарячий стілець”, „Похвалилки”

		розвиток навичок самопізнання і рефлексії; покращення взаємовідносин між дітьми.	навколишніх.	, „Веселкові портрети”. Малювання, програвання умовних ситуацій
22	11/0,5 год.	Формування позитивного образу Я, самоприйняття, впевненості в собі; виявлення позитивних рис особистості; зниження тривожності; формування навичок саморозкриття та самоконтролю.	Актуалізація позитивного уявлення про себе, власну цінність, можливість регуляції та контролю власних дій, емоцій тощо. Відчуття власної значущості та впевненості, набуття навичок самоконтролю та впевненої поведінки.	Вправи: Принц і принцеса”, „Хвалько”, „Учусь керувати собою”. Малювання, образно-рольова гра
23	12/0,5 год.	Розвиток навичок рефлексії; підвищення самооцінки; зниження психоемоційної напруги; розвиток уміння відчувати настрій та співпереживати оточуючим.	Актуалізація уявлень про власну цінність; настроїв, почуття навколишніх. Відчуття власної значущості, емпатії до навколишніх. Формування навичок рефлексії та співчуття навколишнім.	Вправи: „Зайчата і слоненята”, „Перетворення”, „За що мене люблять”. Малювання, програвання умовних ситуацій, наочне моделювання.
24	12/0,5 год.	Розвиток уваги до своїх почуттів та почуттів іншого; формування уміння розпізнавати і порівнювати емоції, визначати їх характер, відпрацювання прийнятного способу розрядки внутрішнього напруження	Актуалізація уявлень про різноманітні власні почуття і емоції та почуття навколишніх. Відчуття різних емоцій. Формування навичок зняття психологічної напруги.	Вправи: „Розмальовки”, „Колодязь образ”, „Датський бокс”. Малювання, розв’язання проблемних ситуацій, ігри-драматизації
25	13/0,5 год.	Активізація самосвідомості; навчання способам ефективної поведінки; зняття	Актуалізація уявлень про способи ефективної поведінки. Відчуття приналежності до групи.	Вправи: „Ласкава крейдочка”, „Рибка і

		агресивності; підвищення групової згуртованості.	Формування групової згуртованості.	сітка”, „Ведмежата і шишки”. Малювання, розв’язання проблемних ситуацій, образно-рольова гра
26	13/0,5 год.	Вміння координувати свої дії з діями інших; формування довірливої атмосфери та згуртованості; підвищення впевненості у собі	Актуалізація уявлень про взаємовідносини у групі, власну цінність. Відчуття приналежності до групи, власної значущості. Формування впевненості у собі, групової згуртованості.	Вправи: „Сонечко”, „Я дарую тобі...”, „Гусениця”. Малювання, образно-рольова гра.
Блок II				
1	4/0,5 год.	Сформувати вміння працювати із графічними зображеннями, символами, знаками; створення образів на підставі графічного опису.	Актуалізація уявлень про географічну карту, образи. Розвиток інтелектуальних дій асиміляції з опорою на образи. Формування вміння працювати із графічними зображеннями, розуміти специфіку образу.	Вправи: „Незавершені фігури”, „Вивчення географічної карти”, „Розповідь за картою”. Наочне моделювання, конструкторські ігри, моделювання конструкцій, малювання
2	4/0,5 год.	Формування вміння розуміти специфіку образу; створення власних оригінальних образів; виявляти творчий підхід до створення власного продукту діяльності.	Актуалізація уявлень про незавершені образи. Розвиток інтелектуальних дій акомодатії з опорою на образи, створення власних оригінальних образів.	Вправи: „Чарівні ляпки”, „Допоможи художнику”, „Розкажи казку”. Наочне моделювання,

				малювання
3	5/0,5 год.	Формування уміння розуміти специфіку образу (підбір ознак до предмета, підбір предметів до ознак); розвиток уяви та емоційного потенціалу.	Актуалізація уявлень про схожість предметів і образів. Розвиток інтелектуальних дій асиміляції з опорою на образи. Формування вміння підбирати ознаки предмета, підбирати предмет до ознаки.	Вправи: „На що схоже?“, „Малюнок у декілька рук“, „Чарівники“. Малювання, наочне моделювання
4	5/0,5 год.	Створення оригінальних образів на основі сприйняття схематичних зображень; формування уміння невербального вияву творчого потенціалу; розвиток уяви; зняття напруги та тілесних зажимів.	Актуалізація уявлень про схематичні зображення. Розвиток інтелектуальних дій акомодатії з опорою на образи, уміння працювати із схематичними зображеннями, невербальних видів творчості.	Вправи: „Знайди скарб“, „Танок“, „Кульки і магніт“, „Пригощання Малювання, образно-рольова гра, наочне моделювання.
	6/0,5 год.	Розвиток уяви, уваги, відчуття згуртованості; емоційне розвантаження.	Актуалізація уявлень про образи. Розвиток інтелектуальних дій акомодатії, уявлень, образного мислення.	Вправи: „Мильна бульбашка“, „Всередині мильної бульбашки“, „Наша подорож“. Малювання, імітаційна діяльність, образно-рольова гра
6	6/0,5 год.	Розвиток уміння дообмірковувати зображене; формування уміння розуміти специфіку образу; розвиток уміння створювати образи на підставі графічного опису.	Актуалізація уявлення про незавершені образи, графічні зображення. Розвиток інтелектуальних дій акомодатії з опорою на образи. Уміння підбору ознак до предмета, підбору предметів до ознак.	Вправи: „Друдли“, „На що це схоже?“, „Залатай килимок“. Конструювання, наочне моделювання,

				малювання.
7	7/0,5 год.	Розвиток просторового сприйняття, оперування об'ємними формами; розвиток уміння дообмірковувати зображене.	Актуалізація уявлень про об'ємні форми, незавершені образи. Розвиток інтелектуальних дій асиміляції, уміння оперувати об'ємними формами.	Вправи: „Кубики”, „Домалюй візерунок”, „Бджолиний рій”. Конструювання за власним задумом, наочне моделювання, малювання
8	7/0,5 год.	Розвиток просторового сприйняття, оперування подумки дво- та тривимірними об'єктами; розвиток дій конструювання, розвиток дрібної моторики.	Актуалізація уявлення про дво- та три- вимірні об'єкти. Розвиток інтелектуальних дій асиміляції, акомодатії, оперування подумки її образами.	Вправи: „Хустинка”, „Склади фігурку”, „Мандрівка тварин”. Конструювання за власним задумом, наочне моделювання, моделювання конструкцій, малювання.
9	8/0,5 год.	Розвиток наочно-образного і просторового мислення; формування уміння порівнювати розмір і форму геометричних фігур за зразком.	Актуалізація уявлення про розмір і форму геометричних фігур. Розвиток інтелектуальних дій асиміляції з опорою на образи, наочно-образного і просторового мислення.	Вправи: „Намисто”, „ Мозаїка”, „Ялинкові прикраси”. Моделювання конструкцій, Малювання
10	8/0,5 год.	Формувати вміння виділяти та використовувати зв'язки відносин між предметами, явищами, діями; розвиток образного мислення.	Актуалізація уявлень про зміну предметів. Розвиток інтелектуальних дій асиміляції з опорою на образи, уміння встановлювати зв'язки між предметами.	Вправи: „Накладення фігур”, „Чарівні перетворення” , „Незвичайні ситуації”. Наочне моделювання,

				розв'язання проблемних ситуацій, малювання.
11	9/0,5 год.	Підвести дітей до створення оригінальних образів; сформувати вміння працювати із графічними зображеннями; розвиток уяви, кмітливості, спостережливості, здібності втілювати задуми, що виникають; спонукати дітей використовувати накопичений досвід, враження про оточуючу дійсність при складанні казки.	Актуалізація уявлення про незавершені образи. Розвиток інтелектуальних дій акомодатії з опорою на образи.	Вправи: „Складання казки”, „Будиночки”, „Будівник і архітектор”. Наочне моделювання, конструкторські ігри, моделювання конструкцій, конструювання за власним задумом, малювання.
12	9/0,5 год.	Активізація механізмів творчого процесу, при яких відбувається переробка проблеми і її перетворення в образну форму; розвиток уяви; ініціювання вільної творчості.	Актуалізація уявлень про зміну предметів, незавершені образи. Розвиток інтелектуальних дій акомодатії з опорою на образи уяви.	Вправи: „Перетворення”, „Вгадай тварину”, „Нашим героєм у казці є ...”. Розв'язання проблемних ситуацій, наочне моделювання, малювання.
13	0/0,5 год.	Формування основ наочно-образного мислення; спонукати дитину позначати усвідомлені способи виконання дій, застосовувати накопичений досвід у ході розв'язання розумових задач).	Актуалізація уявлення про образи, міри довжини. Розвиток інтелектуальних дій асиміляції з опорою на образи вміння допрацьовувати образи	Вправи: „Позначення”, „Малюнки – міри довжини”, „Домальовка за сюжетом (як сховати мишку від кішки)”.

				Малювання.
14	0/0,5 год.	2 Формування основ наочно-образного мислення, уяви; систематизація властивостей, форми і кольору; розширення знань про оточуючий світ; розвиток навичок спілкування.	Актуалізація уявлень про форми, кольори. Розвиток інтелектуальних дій асиміляції з опорою на образи, уміння застосовувати нові образи у вже наявних схемах дій.	Вправи: „Кругле, жовте як сонечко”, „Аплікація (Ваза з кіл, Квітка) ”, „Ламиголівка” Розв’язання проблемних ситуацій, конструювання за власним задумом малювання
15	1/0,5 год.	2 Формування уміння розуміти зображення як замісника дійсності; сприймання та використання елементарних символів.	Актуалізація уявлень про символи, карти. Розвиток інтелектуальних дій асиміляції з опорою на образи. Формування уміння працювати з картою, розуміти специфіку образу.	Вправи: „Де сидить папуга?”, „План-карта”, „Прогноз погоди”. Розв’язання проблемних ситуацій, наочне моделювання, малювання
16	1/0,5 год.	2 Сформувані уміння працювати із графічними зображеннями, орієнтуватися у схематичному зображенні; розвиток наочно-образного мислення, вміння оперувати образами.	Актуалізація уявлень про графічні та схематичні зображення. Розвиток інтелектуальних дій асиміляції з опорою на образи, наочно-образного мислення. Формування вміння працювати із графічними, схематичними зображеннями, знаходити невідповідності.	Вправи: „Склади за схемою”, „Намалюй схему”, „Нісенітниця”. Наочне моделювання, моделювання конструкцій, малювання
17	2/0,5 год.	2 Розвиток уміння дообмірковувати зображене; розвиток просторового	Актуалізація уявлень про незавершені образи, їх перетворення. Розвиток	Вправи: „Знаходження невисначаю-

		сприйняття; розвиток уміння передавати специфіку образу.	інтелектуальних дій акомодатії з опорою на образи. Формування вміння утворювати оригінальні образи, дообмірковувати зображення.	чих частин малюнка”, „Що змінилося?”, „Незвичайна тварина”. Наочне моделювання, розв’язання проблемних ситуацій, малювання
18	2/0,5 год.	2 Формування уміння бачити динаміку змін; уміння бачити та виправляти невідповідність зображуваних ознак знайомих об’єктів; розвиток образного мислення, уяви, уміння працювати в колективі.	Актуалізація уявлень про можливі зміни в образі, незавершені образи. Розвиток інтелектуальних дій акомодатії з опорою на образи. Формування вміння знаходити невідповідності, дообмірковувати образи, передбачати результати.	Вправи: „Хто ким буде? Що чим буде?”; „Виправ помилку”, „Скарбничка із казками”; „Незавершені малюнки”. Ігри, розв’язання проблемних ситуацій, малювання
19	3/0,5 год.	2 Формування уміння бачити динаміку змін; розвиток просторового сприйняття, сприйняття форм; формування уміння об’єднувати елементи у цілісний образ.	Актуалізація уявлень про форми, цілісний образ та його частини. Розвиток інтелектуальних дій асиміляції з опорою на образи. Формування уміння передбачати результати змін в об’єкті, конструювання цілісного образу.	Вправи: „Хто ким був? Що чим було?”, „Скринька форм” „Розрізні малюнки”. Розв’язання проблемних ситуацій, конструювання за власним задумом, малювання
20	3/0,5 год.	2 Розвиток наочно-образного мислення, уміння конструювати; формування	Актуалізація уявлень про образи та ролі. Розвиток інтелектуальних дій	Вправи: „Рибка”, „Вільна

		<p>уміння грати в образно-рольові ігри, пов'язані з театралізацією;</p> <p>формування уміння невербального вияву творчого потенціалу; розвиток уяви.</p>	<p>акомодації з опорою на образи. Формування вміння грати відведені ролі.</p>	<p>творчість”, „Казки розповідають”</p> <p>Образно-рольова гра, малювання</p>
21	4/0,5 год.	<p>2 Уміння невербального вияву творчого потенціалу; розвиток уяви.</p>	<p>Актуалізація уявлень про образи та ролі. Розвиток інтелектуальних дій акомодації з опорою на образи. Формування вміння грати відведені ролі. уміння дообмірковувати та передавати специфіку образу.</p>	<p>Вправи: „Казковий вінегрет”, „Незвичайні загадки”, „Мініатюри без закінчення”. Образно-рольова гра, малювання</p>
22	4/0,5 год.	<p>2 Розуміння специфіки образу; формування уміння передавати специфіку образу (уміти створювати образ) та використовувати схему опису.</p>	<p>Актуалізація уявлень про специфіку розвитку образу. Розвиток інтелектуальних дій акомодації з опорою на образи. Формування вміння створювати образи за схемою.</p>	<p>Вправи: „Казка в кошику”, „Слоненя-садівник”, „Котик і мишки”. ігри, , Імітаційна діяльність, обігрування умовних ситуацій, малювання</p>
23	5/0,5 год.	<p>2 Формування уміння об'єднувати елементи у цілісний образ; сформувати уміння працювати із графічними зображеннями; розвиток наочно-образного мислення, вміння оперувати образами.</p>	<p>Актуалізація уявлень про цілісний образ і його частини, графічні зображення. Розвиток інтелектуальних дій акомодації з опорою на образи, наочно-образного мислення. Формування вміння працювати із графічними зображеннями, знаходити невідповідності.</p>	<p>Вправи: „Ведмежата”, „Баба Яга”, „Історії-побреженьки”. Наочне моделювання розв'язання проблемних ситуацій, малювання</p>
24		<p>2 Формування уміння</p>	<p>Актуалізація уявлень про</p>	<p>Вправи:</p>

	5/0,5 год.	створювати сюжет, бути постановником його та виконавцем усіх ролей за сюжетом; розвиток уяви; формування уміння передавати специфіку образу.	образи і ролі. Розвиток інтелектуальних дій акомодатії з опорою на образи. Формування вміння грати ролі за сюжетом.	„Ведмежатко захворіло”, „Побачення із золотою рибкою”, „Лист для друга”. Сюжетно-рольова гра, малювання.
25	6/0,5 год.	2 Формування основ наочно-образного мислення, уяви; формування уміння розуміти специфіку образу; розвиток просторового сприйняття, оперування об’ємними формами.	Актуалізація уявлень про образи та об’ємні фігури. Розвиток інтелектуальних дій асиміляції з опорою на образи. Формування уміння розпізнавати образи, оперувати об’ємними формами.	Вправи: „Листоноша приніс посилку”, „Незвичайна пірамідка”, „Покупки”, „Звідки цей колір”. Конструкторська гра, моделювання конструкцій, малювання.
26	6/0,5 год.	2 Формування уміння розуміти і відтворювати зміст різноманітних картинок; створення оригінальних образів у власному інтелектуальному продукті на основі словесного опису; розвиток уяви.	Актуалізація уявлень про образи. Розвиток інтелектуальних дій акомодатії з опорою на образи. Формування уміння створювати оригінальні образи, цілісні образи.	Вправи: „Розрізні картинки”, „Намалюй казку”, „Балакучі малюнки”. Малювання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агапов В. С. Совершенствование управленческой Я-концепции руководителя / В. С. Агапов, М. Ф. Секач. — М. : АПКИППРО, 2005. — 98 с.
2. Агапов В. С. Я-концепция как социально-психологическая проблема / В. С. Агапов. — М. : МОСУ, 2000. — 22 с.
3. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. — М. : Дайджест, 1995. — 296 с.
4. Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд / Г. Ю. Айзенк // Вопросы психологии. — 1995. — № 1. — С. 111-131.
5. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб. : Питер, 2001. — 282 с.
6. Архиреева Т. В. Становление критического отношения к себе у детей младшего школьного возраста. / Т. В. Архиреева // Вопросы психологии. — 2005. — №3. — С. 29-37.
7. Асмолов А. Г. Познавательный эгоцентризм как механизм социального поведения личности / А. Г. Асмолов, Н. А. Пастернак // Вопросы психологии. — 2006. — № 2. — С. 98-103.
8. Афанасенко И. В. Я-концепция как детерминанта карьерной стратегии у представителей технономических профессий: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Афанасенко Инна Владимировна. — Ростов н/Д., 2005. — 217 с.
9. Бажутіна С. Б. Проблема співвідношення категорій “самість”, “самосвідомість” і “Я” / С. Б. Бажутіна // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України [за ред. С. Д. Максименка]. — К., 2004. — Т. VI, Вип. 4. — С. 6-15.
10. Байер О. М. Психічна саморегуляція старших дошкільників / О. М. Байер // Практична психологія та соціальна робота. — 2004. — № 7(64). — С. 70-73.
11. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г. А. Балл // Вопросы психологии. — 1989. — № 1. — С. 92-101.

12. Барабанщиков В. А. Системная организация и развитие психики / В. А. Барабанщиков // Психологический журнал. – 2003. — Т. 24, № 1. – С. 29-46.
13. Баранник В. Самооцінка та її місце в структурі самосвідомості / В. Баранник // Соціальна психологія. – 2006. – № 3. – С. 95-101.
14. Бахур В. Т. Это неповторимое «Я» / В. Т. Бахур. – М. : Знание, 1986. – 192 с.
15. Белобрыкина О. А. Диагностика развития самосознания в детском возрасте / О. А. Белобрыкина. – СПб.: Речь, 2006. – 352 с.
16. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
17. Бех І. Категорія «Ставлення» в контексті розвитку образу «Я» особистості / І. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 9-22.
18. Бех І. Д. Я як джерело духовного саморозвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 3. – С. 5-16.
19. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Лидия Ильинична Божович. – СПб. : Питер, 2009. – 398с.
20. Болотова А. К. Развитие самосознания личности: временный аспект / А. К. Болотова // Вопросы психологии. – 2006. – № 2. – С. 116-125.
21. Боришевський М. Й. Виховання самоконтролю в поведінці учнів початкових класів / М. Й. Боришевський. – К. : Радянська школа, 1980. – 143с.
22. Боришевський М. Й. Духовність в особистісних вимірах // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України [за ред. С. Д. Максименка]. – К., 2008. – Т. X, част. 4. – С. 61-69.
23. Боришевський М. Й. Моральні переконання та їх формування у дітей / М. Й. Боришевський. – К. : Товариство «Знання», 1979. – 48 с.
24. Большой психологический словарь / [Сост. И общ ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко]. — СПб. : Прайм – ЕВРО ЗНАК, 2009. – 672с.
25. Брунер Дж. Торжество разнообразия: Пиаже и Выготский: теоретические исследования / Дж. Брунер // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 3-14

26. Бручилинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке / А. В. Бручилинский // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14, № 6. – С. 3-15
27. Булах І. С. Генезис різних аспектів “Я” у структурі самосвідомості підлітка / І. С. Булах // Філософія, соціологія, психологія : [зб. наук. праць]. – Івано-Франківськ. : “Плай”, 2002. – вип. 7., Ч. 1. – С. 24-36.
28. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Леонид Фокич Бурлачук. – СПб. : Питер, 2007. – 688 с.
29. Бушай І. М. Психологічні особливості розвитку «Я-образу» акцентуєваних підлітків : автореф. дис. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / І. М. Бушай. – Київ, 2000. – 19 с.
30. Бушай І. М. Психологічні особливості розвитку «Я-образу» акцентуєваних підлітків: дис... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Бушай Ігор Михайлович. – К., 2000. – 225 с.
31. Бьюзен Т. Невичерпний потенціал / Т. Бьюзен // Дошкільне виховання. – 2008. – № 4. – С. 16-17.
32. Васильченко О. М. Етносоціальні уявлення в структурі “Я”-концепції університетської молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія» / О. М. Васильченко. – К., 2003. – 19 с.
33. Веккер Л. М. Психические процессы / Л. М. Веккер. – Т. 1. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1974. – 333 с.
34. Величковский Б. М. Когнитивная наука: Основы психологии познания / Б. М. Величковский. – Т. 1. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 448 с.
35. Венгер Л. А. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности / Л. А. Венгер // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 17-26.
36. Веракса Н. Е. Развитие умственной одаренности в дошкольном возрасте / Н. Е. Веракса, А. И. Булычева // Вопросы психологии. – 2003. – № 6. – С. 17-31.

- 37.Вереїна Л. В. Формування позитивної емоційної орієнтації Я – образу засобами психокорекції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Л. В. Вереїна. – К., 2003. – 19 с.
- 38.Волкова Е. В. Формирование когнитивных репрезентативных структур в процес се изучения химии в школе / Е. В. Волкова // Вопросы психологии. – 2006. – № 2. - С. 37-49.
- 39.Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк : [Кн. для учителя]. – 3-е изд. / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
- 40.Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2001. – 368 с.
- 41.Галигузова Л. Н. Проблемы развития детского интеллекта: теория, эксперимент, практика / Л. Н. Галигузова // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 136-139.
- 42.Галимзянова М. В. Субъективные переживания детства и Я-концепция взрослого : дис. канд. психол. наук : 19.00.13 / Галимзянова Мария Владимировна. – Спб., 2006. – 327 с.
43. Ганзен В. А. Системные описания в психологии / В. А. Ганзен. – Л. : Изд-во Ленингр.ун-та, 1984. – 176 с.
- 44.Гегель Г. В. Ф. Феноменологія духу / Г. В. Ф. Гегель. – К. : Основи, 2004. – 548 с.
45. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию : [Пер. с англ. / Общ. ред. А. Д. Логвиненко] / Дж. Гибсон. – М. : Прогресс, 1988. – 464с.
- 46.Гнатюк Л. В. Сознание как энергетическая система : [Введение в философию настоящего] / Л. В. Гнатюк. – Сумы : Издательство «Университетская книга», 1999. – 400 с.
- 47.Говорун Т. В. Соціалізація статі як фактор розвитку Я-концепції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук : спец. 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» / Т. В. Говорун. – К., 2002. – 35 с.

48. Головаха Е. И. Психология человеческого взаимопонимания / Е. И. Головаха, Н. В. Панина. – К. : Политиздат Украины, 1989. – 189 с.
49. Горбов Ф. Д. Я – второе Я / Ф. Д. Горбов. – М. : Московский психологический институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. – 224 с.
50. Горбунова В. В. Психологічні особливості розвитку етнічної свідомості в юнацькому віці / В. В. Горбунова // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 1. – С. 47-56.
51. Горностай Павло. Психологічний феномен «Ми» / Павло Горностай // Соціальна психологія. – 2006. – № 2. – С. 88-96.
52. Гошовський Я. О. Становлення образу Я в підлітків школи-інтернату в умовах депривації батьківського впливу : дис...канд. психол. наук: 19.00.07 / Гошовський Ярослав Олександрович. – К., 1995. – 177 с.
53. Гублер Е. В. Применение непараметрических критериев статистики в медико-биологических исследованиях / Е. В. Гублер, А. А. Генкин . – Л., 1973.
54. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції / О. Є. Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 310 с.
55. Гуменюк О. Концепція самості у феноменологічній теорії Карла Роджерса. / Оксана Гуменюк // Психолог. – 2005. – № 17 (травень). – С. 3-7.
56. Гуменюк О. Структурно-функціональна модель глобальної Я-концепції в науковому підході Роберта Бернса / Оксана Гуменюк // Психолог. – 2005. – № 13 (квітень). – С. 5-8.
57. Гуменюк О. Структурно-функціональне взаємодоповнення складових Я-концепції людини: [Психологія особистості]. / Оксана Гуменюк // Соціальна психологія. – 2005. – № 5. – С. 66-75.
58. Гуськова Т. В. Личностные новообразования в период кризиса трех лет / Т. В. Гуськова, М. Г. Елагина // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 78-85.
59. Давидюк Н. О. Образ “Я” як регулятор подружніх взаємин : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» / Н. О. Давидюк. – Івано-Франківськ, 2006. – 19 с.

60. Давыдов В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 22-33.
61. Джанерьян С. Т. Профессиональная Я-концепция (системный подход): дис. доктора. психол. наук: 19.00.01 «Общая психология и история психологии» / Светлана Тиграновна Джанерьян. – Ростов н/Д., 2005. – 442 с.
62. Диянова З. В. Самосознание личности / З. В. Диянова, Т. М. Щеголева. – Иркутск : Изд-во Иркут. ун-та, 1993. – 56 с.
63. Дмитрова Т. В. Образ "Я" як регулятор міжособистісних стосунків у ранній юності : дис...канд. психол. наук: 19.00.07 / Дмитрова Тетяна Володимирівна. – К., 1993. – 187 с.
64. Донченко О. А. Людина. Суб'єкт. Вчинок. : [Філософсько-психологічні студії] / Донченко О. А., Татенко В. О., Титаренко Т. М. – К. : Либідь, 2006. – 359 с.
65. Дрейпер Н. Прикладной регрессионный анализ. Множественная регрессия / Н. Дрейпер, Г. Смит.: [3-е изд]. — М. : «Диалектика», 2007. — 912 с.
66. Дюран Б. Кластерный анализ / Б. Дюран, П. Оделл . – М. : Статистика, 1977. – 128 с.
67. Дьяченко О. М. Об основных направлениях развития воображения дошкольника / О. М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 52-60.
68. Ермакова Е. С. Изучение психологических механизмов гибкости мышления дошкольников / Е. С. Ермакова // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 124-130.
69. Ермолова Т. В. Временной аспект образ себя у старших дошкольников / Т. В. Ермолова., И. С. Комогорцева // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 47-58.
70. Житомирская И. Г. Сравнительное изучение умственных действий у старших дошкольников / И. Г. Житомирская., Н. А. Орешкина // Вопросы психологии. – 1991. – № 3. – С. 24-30.
71. Журжу Т. Структура самосвідомості у підлітків з поведінковими розладами / Т. Журжу // Соціальна психологія. – 2005. – № 3. – С. 126-129.

72. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. I. Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – 320 с.
73. Заика Е. В. Комплект игр по выкладыванию фигур для развития мышления дошкольников и школьников / Е. В. Заика // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 3. – С. 36-43.
74. Засєкіна Л. В. Структурно-функціональна організація інтелекту / Л. В. Засєкіна. – Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2005. – 370 с.
75. Засєкіна Л. Мова та культура у внутрішній організації індивідуального інтелекту / Л. Засєкіна // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 6. – С. 62-66.
76. Зинченко Т. П. Когнитивная и прикладная психология / Т. П. Зинченко– М. : Московский психолого-социальный институт, 2000. – 608 с.
77. Зинько Е. В. Уровень притязаний и варианты его сочетания с самооценкой / Е. В. Зинько // Психологический журнал. – 2006. – № 4. – С. 15-25.
78. Зинько Е. В. Соотношение характеристик самооценки и уровня притязаний. / Е. В. Зинько // Психологічний журнал. – 2006. – № 3. – С. 18-30.
79. Зливков В. Структурно-динамічна модель самоідентифікації викладача: проблема пошуку / Валерій Зливков // Соціальна психологія. – 2008. – № 4. – С. 151-157.
80. Знаков В. В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема. Психология субъекта. / В. В. Знаков // Психологический журнал. – 2005. – № 1. – С. 18-28.
81. Иванова Н. П. Структура социальной идентичности личности: проблема анализа. Психология личности / Н. П. Иванова // Психологический журнал. – 2004. – № 1. – С. 52-61
82. 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.

- 83.Иващенко А. В. Я-концепция личности в отечественной психологии / А. В. Иващенко. – М. : МГСА, 2000. – 432 с.
- 84.Каган В. Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3-7 лет / В. Е. Каган // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 65-69.
- 85.Кант И. Критика чистого разума / И. Кант. – М. : Мысль, 1994. – 596 с.
- 86.Каплунович И. Я. Содержание мыслительных операций в структуре пространственного мышления / И. Я. Каплунович // Вопросы психологии. – 1987. – № 6. – С. 115-123.
- 87.Каплунович И. Я. Структура и основные этапы развития образного мышления в дошкольном детстве / И. Я. Каплунович // Вопросы психологии. – 2004. – № 5. – С. 47-55.
- 88.Карабаева І. Особливості розвитку уяви дітей / І. Карабаева, С. Ладивір. – К. : Шкільний світ, 2008. – 128 с.
- 89.Карпов Ю. В. О соотношении возрастного и функционального развития интеллекта / Ю. В. Карпов // Вопросы психологии. – 1988. – № 3. – С. 58-64.
- 90.Катаева А. А. К генезису развития мышления в дошкольном возрасте / А. А. Катаева, Т. И. Обухова, Е. А. Стребелева // Вопросы психологии. – 1991. – № 3. – С. 17-24
91. Кацера А. О. Особливості образу Я у бездоглядних підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.01 «Загальна психологія. Історія психології» / А. О. Кацера. – К., 2005. – 19 с.
92. Келер В. Некоторые задачи гештальт-психологии / В. Келер // Хрестоматия по истории психологии. – М. : Изд-во Моск. Университета, 1980. – С. 102-120.
93. Клег Б. Интенсивный курс по развитию творческого мышления / Б. Клег. – М. : ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2004. – 392 с.
- 94.Клименко В. В.Психологія творчості. [Навчальний посібник] / В. В. Клименко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.
- 95.Клименко В. В. Как воспитать вундеркинда. / В. В. Клименко. – Х. : Фолио, 1996. – 463с.

96. Клопота Є. А. Особливості формування «Я-образу» в осіб з вадами зору : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія. Історія психології» / Євгеній Анатолійович Клопота. – Харківський національний ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2004. – 20 с.
97. Князева О. Л. Особенности поисковой деятельности дошкольников при решении наглядно-действенных задач / О. Л. Князева // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 86-94.
98. Комарова Т. К. Взаимосвязь самопознания и познание других людей в ранней юности / Т. К. Комарова, С. В. Кондратьева // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12, № 3. – С. 30-37.
99. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
100. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.
101. Кон И. С. Психология ранней юности. [Кн. для учителя] / И. С. Конн. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
102. Кондаков И. М. Психология. Иллюстрированный словарь. / И. М. Кондаков. – СПб. : «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2003. – 512 с.
103. Конопкин О. А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 38-48.
104. Кораблева Е. В. Соотношение сознания и самосознания / Е. В. Кораблева. – М. : МГУСИ, 2005. – 32 с.
105. Корбутяк В. І. Методологія системного підходу та наукових досліджень. [Навчальний посібник]. / В. І. Корбутяк – Рівне: НУВГП, 2010. – 176 с.
106. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
107. Котик І. О. Механізми рефлексії у процесі розвитку суб'єктності людини: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.01 «Загальна психологія та історія психології» / І. О. Котик. – К., 2004. – 20 с.

108. Котырло В. К. Роль совместной деятельности в формировании познавательной активности дошкольников / В. К. Котырло, Т. В. Дуткевич // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 50-60.
109. Кочурка Ж. Формування самосвідомості у підлітків, батьки яких перебувають за кордоном / Ж. Кочурка // Психолог. – 2006. – № 11 (березень). – С. 23-24.
110. Кравцова М. М. Сравнительный анализ моральных суждений младших школьников (1930 и 2000 гг.) / М. М. Кравцова // Вопросы психологии. – 2005. – № 5. – С. 27-37.
111. Креславский Е. С. Избыточная масса тела и образ физического «Я» / Е. С. Креславский // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 113-117.
112. Кузьменко (Борисова) В. У. Індивідуалізація навчання? Реально! / Віра Улянівна Кузьменко (Борисова) // Дошкільна освіта. – 2009. – № 4(26). – С.76-82.
113. Кульчицкая Е. И. Диагностика уровня развития творческих способностей / Е. И. Кульчицкая, Л. Г. Черная // Обдарована дитина. – 2003. – № 4. – С. 13-28.
114. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень: Курс лекцій. / О. В. Кустовська. – Тернопіль: Економічна думка, 2005. – 124 с.
115. Ладивір С. Чого воліє дитяча природа? : головні пріоритети саморозвитку дитини / С. Ладивір // Дошкільне виховання. – 2011. – № 4. – С. 6-9.
116. Лебедев С. Г. Психологический тренинг развития самосознания у подростков / С. Г. Лебедев // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 5(62). – С. 61-73.
117. Лебедева С. А. Развитие познавательной деятельности дошкольников на основе схематизации / С. А. Лебедева // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 20-27.

118. Лейбин В. Словарь-справочник по психоанализу/ Валерий Лейбин. – М. : АСТ, 2010. – 1219 с.
119. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : изд-во Московского университета, 1973. – 575 с.
120. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения / [под общ. ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко и [др.]] – Т.1. – М. : Педагогика, 1983. – 391 с.
121. Липпс Т. Самосознание, ощущение и чувство. [Пер. С нем. М. А. Лихарева. 2-е рус. изд.] – СПб., 1910.
122. Лисина М. И. Формирование личности в общении. Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в дошкольном возрасте / М. И. Лисина. – СПб. : Питер, 2009. – 318 с.
123. Лисина М. И., Силвестру А. И. Развитие самопознания у дошкольников / М. И. Лисина, А. И. Силвестру. – Кишинев, 1983.
124. Ломов Б. Ф. Когнитивные процессы как процессы психического отражения / Б. Ф. Ломов // Когнитивная психология. – М.: Наука, 1986. – С. 7–20.
125. Лысюк Л. Г. Особенности первых этапов онтогенеза сознания / Л. Г. Лысюк // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 26-33.
126. Лысюк Л. Г. Эмпирическая картина становления продуктивного целеполагания у детей 2-4 лет / Л. Г. Лысюк // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 58-67.
127. Любимова Н. В. Самоисцеление творчеством и адаптацией к жизни. Методы психологической самопомощи / Н. В. Любимова. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 64 с.
128. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К. : Видавництво ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.

129. Максименко С. Д. Онтогенез особистості / Сергій Дмитрович Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 9. – С. 1-10.
130. Максименко С. Д. Структура особистості / Сергій Дмитрович Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 1. – С. 1-13. – 2006. – № 2. – С. 1-11.
131. Максименко С. Д. Теоретичні проблеми самоздійснення особистості / С. Д. Максименко // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 1. – С. 47-56.
132. Маноха І. П. Психологія потаємного “Я” / І. П. Маноха. – К. : Поліграфкнига, 2001. – 448 с.
133. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития [Учеб: пособие для студ. сред. пед учеб. завед] / В. Г. Маралов. – М. : Изд. Центр «Академия», 2004. – 256 с.
134. Маралов В. Г. Развитие самосознания и проблема формирования социально активной личности / В. Г. Маралов, В. А. Ситаров. – М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1987. – 93 с.
135. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб., 1997. – 430 с.
136. Мацегора Я. В. Формування "образу Я " працівників ОВС у процесі професійного становлення : дис... канд. психол. наук: 19.00.06 «Юридична психологія.». / Мацегора Яніна Володимирівна. – 2008. – 19с.
137. Мачинський О. До проблеми ідентифікації особистості / О. Мачинський // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 7. – С. 28-31.
138. Меньшикова Л. В. «Я»-концепция и защитные механизмы психики / Л. В. Меньшикова. – Новосибирск : НГТУ, 2000. – 30 с.
139. Мерлин В. С. Структура личности: характер, способности, самосознание [Учебное пособие по спецкурсу] / В. С. Мерлин. – Пермь : ПГПИ 1990. – 110 с.

140. Митина О. В. Факторный анализ для психологов / О. В. Митина, И. Б. Михайловская. – М. : Учебно-методический коллектор «Психология», 2001. – 169 с.
141. Моляко В. А. Стратегии решения новых задач в процессе регуляции творческой деятельности // Психологический журнал. – 1995. – Т.16, №1. – С.84 – 90.
142. Моляко В. А. Психология конструкторской деятельности. – М., 1983. – 134 с.
143. Моляко Р. В. Образ фізичного Я: становлення та деформації у пацієнтів з косметичними вадами : дис... канд. психол. наук: 19.00.04 «Медична психологія» / Роксолана Валентинівна Моляко. –К., 2006. – 205 с.
144. Моляко Р. В. Психокорекційні стратегії деформацій Я-образу зовнішності в юнацькому віці / Р. В. Моляко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 6. – С. 78-80.
145. Мороз Ю. В. Творча активність особистості і закономірності її розвитку в онтогенезі Ю. В. Мороз // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 4. – С. 58-60.
146. Мухамедьяров Н. Н. Образ фізичного Я особистості як складова Я-концепції / Н. Н. Мухамедьяров // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 1. – С. 84-90.
147. Найдьонова Г. Особливості «Я-концепції» ампутантів. Психологія осіб з ампутованою нижньою кінцівкою / Ганна Найдьонова // Соціальна психологія. – 2006. – № 4. – С. 67-76.
148. Найссер У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии / У. Найссер. – М. : Прогресс, 1981. – 230 с.
149. Непомнящая Н. И. Становление личности ребенка 6-7 лет / Н. И. Непомнящая. – М. : Педагогика, 1992. – 160 с.
150. Новохатько А. Г. К проблеме соотношения образа и самосознания / А. Г. Новохатько // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 129-137.

151. Олпорт Г. У. Становление личности / Г. У. Олпорт. – М : Смысл, 2002. – 462 с.
152. Орехова О. А. Цветовая диагностика эмоций ребенка. [Практикум по психодиагностике] / О. А. Орехова. – СПб. : «Речь», 2006. – 112 с.
153. Осадченко І. І. Методика роботи над складанням казок / І. І. Осадченко // Обдарована дитина. – 2004. – № 4. – С. 39-47.
154. Особливості мислення старших дошкільників / Упоряд. Т. Б. Браїлко. – Х. : Вид-во «Ранок», 2010. – 160 с.
155. Островська К. О. Взаємозв'язок образу «Я» самооцінки і ціннісних орієнтацій молодших школярів: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» / Катерина Олексіївна Островська. – К., 2003. – 187 с.
156. Павлова М. К. Использование программной среды Visual Basic for Applications для анализа больших массивов данных психологического исследования / М. К. Павлова // Международный молодежный научный Форум «Ломоносов – 2005»: [Сборник тезисов XII Международной конференции студентов и аспирантов по фундаментальным наукам «Ломоносов»]. – М. : МГУ, 2005. – С. 286-287.
157. Петер С. Л. Развитие Я-образа военнослужащего по призыву: автореф. дис.на соискание научн. степени канд психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / С. Л. Петер. – М., 2001. – 20 с.
158. Петрушин В. И. Психология и педагогика художественного творчества / В. И. Петрушин. – М. : Академический Проект: Гаудеамус, 2006. – 490 с.
159. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Межд. пед. академия, 1994. – 680 с.
160. Пиаже Ж. О механизмах ассимиляции и аккомодации / Ж. Пиаже // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 1. – С. 22-26.
161. Пиаже Ж. Психология интеллекта. – СПб. : Питер, 2003. – 192с.
162. Пірен М. Єдність тілесного і духовного в процесі соціалізації особистості / М. Пірен // Соціальна психологія. – 2008. – № 4. – С. 94-102.

163. Піроженко Т. О. Психічний розвиток дитини дошкільного віку [досвід роботи сучасного дошкільного навчального закладу] / Т. О. Піроженко. – Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2003. – 168 с.
164. Поддьяков Н. Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка от рождения до 6 лет / Н. Н. Поддьяков. – СПб. : Речь; М. : Сфера, 2010. – 144 с.
165. Поддьяков Н. Н. Развитие идей А. В. Запорожца в исследовании творческой активности детей / Н. Н. Поддьяков // Вопросы психологии. – 2005. – № 5. – С.
166. Поліщук С. А. Методичний довідник з психодіагностики. / С. А. Поліщук. – Суми. : Університетська книга, 2009. – с.
167. Потанина Л. Т. Связь образно-символического мышления с развитием ценностно-смысловых представлений личности / Л. Т. Потанина // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 30-40.
168. Потапова В. Д. Функціональна система психологічних механізмів інтуїтивно-почуттєвого відображення: Монографія / В. Д. Потапова. – Донецьк, 2005. – 336 с.
169. Практична психологія. Старший дошкільний вік / [Упоряд. О. А. Атемасова]. – Х.: Вид-во «Ранок», 2010. – 176 с.
170. Присяжная Т. В. ТРИЗ-педагогика: развиваем мышление дошкольников / Т. В. Присяжная. – Х. : Вид. группа «Основа», 2008. – 96 с.
171. Проблеми розвитку та корекція емоційної сфери старших дошкільників / Упоряд. О. А. Атемасова. – Х. : Вид-во «Ранок», 2010. – 176 с.
172. Прокина Н. Ф. Практикум по детской психологии [Текст : пособие для студ. II курса заочного и вечернего отделений фак-тов дошкольного воспитания педин-тов] / Н. Ф. Прокина; [ред. Л. А. Венгер]. – Москва : Просвещение, 1985. – 61 с.
173. Просандеєва Л. Проблема розвитку самоцінності дитини / Л. Просандеєва // Соціальна психологія. – 2008. – № 1. – С. 179-185.
174. Проскура Е. В. Развитие познавательных способностей дошкольника / Е. В. Проскура. – К. : Рад. шк., 1985. – 128 с.

175. Проскура О. В. Як учити найменших / О. В. Проскура, Л. О. Шибицька – К. : Рад. шк., 1982. – 88 с.
176. Прохоров А. О. Психические состояния детей дошкольного возраста / А. О. Прохоров, С. В. Велиева // Вопросы психологии. – 2003. – № 5. – С. 56-67.
177. Прусакова О. А. Понимание эмоций детьми дошкольного возраста / О. А. Прусакова, Е. А. Сергиенко // Вопросы психологии. – 2006. – № 4. – С. 24-35.
178. Психология детства / [Под. ред. члена-корреспондента РАО А. А. Реана]. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 350 с.
179. Психология самосознания. Хрестоматия. / [Ред. сост. Д. Я. Райгородский]. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2007. – 672 с.
180. Психологія особистості: словник-довідник / [За ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко]. – К. : Рута, 2001. – 320 с.
181. Пушкар В. А. Особливості розвитку образу "Я" дітей-сиріт у навчальних закладах інтернатного типу : дис... канд. психол. наук: 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» / Пушкар Вікторія Анатоліївна. – К., 2007. – 191 с.
182. Развитие общения дошкольников со сверстниками. / [Под редакцией А. Г. Рузской]. – М. : Педагогика, 1989. – 216 с.
183. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. Прогресс : 1994. – С. 247.
184. Роджерс К. Несколько важных открытий / К. Роджерс // Вести МГУ. Сер. XIV. Психология. – 1990. – № 2. С. 59-61.
185. Романенко О. В. Особливості формування Я-образу у школярів з церебральним паралічем : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія» / Романенко Оксана Вікторівна. – К., 2003. – 18 с.
186. Роменець В. А. Історія психології: ХІХ – початок ХХ ст. / В. А. Роменець. – Київ: «Либідь», 2007. – 828 с.

187. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – 720 с.
188. Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия / [Ред. сост. Д. Я. Райгородский]. – Самара : Издательский дом «БАХРАХ-М», 2006. – 656 с.
189. Самосознание проблемных подростков. / [Белопольская Н. Л., Иванова С. Р., Свистунова Е. В., Шафирова Е. М.] – М. : Изд-во «Институт психологи РАН», 2007. – 332 с.
190. Сапогова Е. Е. Моделирование как этап развития знаково-символической деятельности дошкольника / Е. Е. Сапогова // Вопросы психологии. – 1992. – № 5-6. – С. 26-31
191. Сапогова Е. Е. Операции моделирования как условие развития воображения у дошкольников / Е. Е. Сапогова // Вопросы психологии. – 1993. – № 3. – С. 24-32.
192. Свіденська Т. М. Психологічний тренінг як засіб розвитку самосвідомості та зниження рівня тривожності в період підліткової кризи / Т. М. Свіденська // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 9. – С. 34-46.
193. Семенова З. Ф. Психологические рисуночные тесты. Методика «Дом-Дерево-Человек» / З. Ф. Семенова. – М. : АСТ; СПб. : Сова, 2007. – 190 с.
194. Симоненко С. М. Психологія візуального мислення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец.19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / С. М. Симоненко. — Х., 2005. — 38 с.
195. Сіляєва В. І. Психологічне вивчення та корекція образу Я у самотніх жінок: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія. Історія психології» / Вікторія Іванівна Сіляєва. — Х., 2004. — 20 с.
196. Слотина Т. В. Психология личности / Т. В. Слотина. – СПб. : Питер, 2008. – 304 с.

197. Смирнова Е. О. Исследование общения дошкольников со сверстниками / Е. О. Смирнова, Т. В. Гуськова // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 167-174.
198. Смирнов С. Д. Мир образов и образ мира как парадигмы психологического мышления / С. Д. Смирнов // Мир психологии. – 2003. – №4. – С. 18-31.
199. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту в ранній юності: Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» / М. Л. Смульсон. — К., 2002. — 36 с.
200. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту. – К. : Нора-Друк, 2003. – 298 с.
201. Собкин В. С. Структурные компоненты Я-концепции подростка: (на материале восприятия фильма Р. Быкова «Чучело») / В. С. Собкин // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С. 44-53.
202. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т. Соколова. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 215 с.
203. Соломадин И. М. «Я» и «Другой» в концепции М. М. Бахтина и неклассической психологии Л. С. Выготского / И. М. Соломадин // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 8. – С. 1-3
204. Співак Л. М. Діагностика і корекція «Я-концепції» молодших школярів з низьким рівнем навчальних досягнень / Л. М. Співак. – К. : каравела, 2011. – 224с.
205. Стернберг Р. Практический интеллект. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
206. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : МГУ, 1983 – 286 с.
207. Тавровецька Н. І. Психологічні особливості естетичних почуттів у структурі Я-образу. / Н. І. Тавровецька // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України [за ред. С. Д. Максименка]. – К., 2008. – Т. X, Вип. 4. – С. 592-600.

208. Тавровецька Н. І. Становлення естетичних почуттів у процесі формування Я-образу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Наталія Іванівна Тавровецька. – К., 2009. – 19 с.
209. Татенко В. Вчинок як вища форма душевно-духовної творчості людини / Віталій Татенко // Психолог. – 2008. – № 37 (жовтень). – С. 3-4.
210. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении. / Виталий Александровия Татенко. – К. : Видавничий центр "Просвіта", 1996. – 404 с.
211. Татенко В. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / Віталій Татенко // Соціальна психологія. – 2006. – № 1 (15). – С.3-13.
212. Телегіна Т. Л. Соотношение уровня развития мыслительных действий и эмоциональных переживаний у дошкольников в игровой ситуации / Т. Л. Телегіна, М. Л. Пигарева // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 108-114.
213. Терещук Р. К. Общение и избирательные взаимоотношения дошкольников. / Р. К. Терещук. – 180 с.
214. Терлецька Л. Технологія самоаналізу / Лариса Терлецька – К. : Главник, 2005. – 96 с.
215. Теслюк П. В. Проблеми психологічної репрезентації психіки суб'єкта / П. В. Теслюк // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 6. – С. 17-19.
216. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості / Т. М. Титаренко. – К. : Марич, 2009. – 232 с.
217. Тлумачний словник укр. мови: Загальноживана лексика / [За заг. ред. проф. В. С. Калашника]. – Х. : ФОП Співак Т. К., 2009. – 960 с.
218. Тодоров Л. Д. Рефлексивні складові самосвідомості та їх розвиток в умовах занять з елементами тренінгу / Л. Д. Тодоров // Практична психологія та соціальна робота, 2003. – № 2-3. – С. 79-86.

219. Тодорова В. Г. Емоційно-вольовий образ «Я» студентів, що займаються різними видами фізичної культури : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» / Тодорова Валентина Георгіївна. – Одеса, 2005. – 272 с.
220. Толстова Ю. Н. Анализ социологических данных / Ю. Н. Толстова. – М. : Научный мир, 2000. – 352 с.
221. Трухін І. О. Основи шкільного виховання: [Навч. Посібник] / І. О. Трухін, О. Т. Шпак. – К. : «Центр навчальної літератури», 2004. – 368 с.
222. Уманец Л. И. Роль самооценки в игровых отношениях дошкольников / Л. И. Уманец // Вопросы психологии. – 1987. – № 4. – С. 61-67.
223. Універсальний словник української лексики. Синоніми, антоніми, омоніми. / [укл. Нечволод Л. І., Бездітко В. І., Паращич В. В.] – Х. : Торсінг плюс, 2009. – 768 с.
224. Ушакова І. В. Психологічні особливості емоційної сфери інтелектуально обдарованої особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / І. В. Ушакова. – Одеса, 2010. – 20 с.
225. Фархутдінова Ю. Спільна діяльність як чинник розвитку особистості / Ю. Фархутдінова // Соціальна психологія. – 2008. – № 4. – С. 111-112.
226. Федорінов Д. Формування Я-концепції в юнацькому віці / Д. Федорінов // Психолог. – 2006. – № 10(березень). – С. 5-8.
227. Фейербах Л. История философии: [Собр. произв. В 3-х т.] / Л. Фейербах. – Т. 2. – М. : Мысль, 1974. – 480 с.
228. Фесюкова Л. Б. Учусь керувати собою. Комплексні заняття й ігри для дітей 4-7 років / Л. Б. Фесюкова. – Х. : ПП «АН ГРО ПЛЮС», 2008. – 208 с.
229. Фихте И. Г. Сочинения: Работы 1792-1801 гг. / И. Г. Фихте. - [Сост., общ. ред. П. Гайденко]. – М. : Ладомир, 1995. – 655 с.
230. Фрейд З. Я и Оно. – М. : МПО «МЕТТЭМ», 1990. – 56 с.
231. Фридман Л. М. Психология детей и подростков / Л. М. Фридман. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2004. – 480 с.

232. Фромм Э. Бегство от свободы / Эрих Фромм. – М. : АСТ Москва, 2009. – 288с.
233. Фурман А. В. Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання: [Кн. для вчителя]. / А. В. Фурман. – К. : Освіта, 1993. – 224 с.
234. Фурман А. В. Психодіагностика особистісної адаптованості / А. В. Фурман. – Тернопіль : "Економічна думка", 2000. – 197с.
235. Фурман А. В., Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції / А. В. Фурман, О. Є. Гуменюк. – Львів : Новий Світ-2000, 2006. – 360 с.
236. Фурман А. В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект: [Монографія]. / А. В. Фурман. – Тернопіль : Астон, 2007. – 164 с.
237. Хімеон Н. Становлення самосвідомості підлітка: почуття дорослості, самоствердження, самооцінка / Н. Хімеон // Психолог. – 2007. – № 25-27 (липень). – С. 7-11.
238. Холодная М. А. Когнитивные стили и интеллектуальные способности / М. А. Холодная // Психологический журнал. – 1992. – №3. – С. 84 – 93.
239. Хорни К. Самоанализ. Психология Женщины. Новые пути в психоанализе / К. Хорни. – СПб. : 2002. – 471 с.
240. Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка / Учебное пособие [Ред. – сост. К. психол н. Г. В. Бурменская]. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2008. – 656 с.
241. Чаговец П. Особливості статевої самосвідомості старшокласників / П. Чаговец // Психолог. – 2005. – № 10 (березень). – С. 16-19.
242. Чамата П. Р. К вопросу о генезисе самосознания личности / П. Р. Чамата // Проблемы сознания: Материалы симпозиума. – М., 1966. – С. 228-239.
243. Черняева В. Самооцінювання творчо обдарованих молодших школярів [психологічне дослідження] / В. Черняева // Психологія. – 2004. – № 16 (квітень) С. 9-10.
244. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М., 1977. – 144 с.

245. Чеснокова О. Б. Возрастной подход к исследованию социального интеллекта у детей / О. Б. Чеснокова // Вопросы психологии. – 2005. – № 6. – С. 35-45.
246. Чистякова Г. Д. Развитие саморегуляции понимания в школьном возрасте / Г. Д. Чистякова // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 63-69.
247. Чуприкова Н. И. Изменение когнитивной репрезентации объектов в процессе умственного развития / Н. И. Чуприкова // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 31-42.
248. Чуприкова Н. И. Принцип дифференциации когнитивных структур в умственном развитии, обучение и интеллект / Н. И. Чуприкова // Вопросы психологии. – 1990. – № 5. – С. 31-40.
249. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник. – Х. : Прапор, 2004. – 640с.
250. Шадських Ю. Г. Психологія: [Короткий навчальний словник: терміни і поняття] / Ю. Г. Шадських, В. М. Піча. – Львів. : Магнолія, 2008. – 276 с.
251. Швалб Ю. М. Психологические модели целеполагания / Ю. М. Швалб. – К. : Стилос, 1997. – 240 с.
252. Шевченко О. В. Національна ідентифікація у становленні Я-образу особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» / О. В. Шевченко. – К., 2005. – 20 с.
253. Шеллинг Ф. В. Й. Сочинения: [В 2-х т.] / Ф. В. Й. Шеллинг. – Т. 1. – М. : Мысль, 1987. – 637 с.
254. Шехтер М. С. О роли и видах образов в познавательных процессах. Психология познания / М. С. Шехтер, А. Я. Потапова // Психологический журнал. – 2001. – № 3. – С. 57-68.
255. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов/н/Д : Изд-во «Феникс», 1998. – 544 с.
256. Шиколенко Т. І. Особливості генези образу „Я” у період репрезентації інтелекту людини / Т. І. Шиколенко // Наукові записки Інституту психології

- імені Г. С. Костюка АПН України [за ред. С. Д. Максименка]. – 2007. – Вип. 35. – С.36-45.
257. Шиколенко Т. І. Розвиток образу „Я” під час репрезентації інтелекту як підґрунтя формування духовності особистості: гендерний аспект / Т. І. Шиколенко // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України [за ред. С. Д. Максименка]. – К., 2008. – Т. X, ч. 4. – С. 659-663.
258. Шиколенко Т. І. Спілкування як основа розвитку образу „Я” у дошкільний період / Т. І. Шиколенко // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України [за ред. С. Д. Максименка]. – К., 2009. – Т. XI, Вип. 3. – С. 486-494.
259. Шиколенко Т. І. Моральність у становленні та розвитку образу „Я” особистості / Т. І. Шиколенко // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України [за ред. С. Д. Максименка]. – К., 2009. – Т. X, Вип. 4. – С.482-490.
260. Шиколенко Т. І. Формування позитивного образу „Я” як передумова творчої самореалізації / Т. І. Шиколенко : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції [«Трансформація особистості в умовах соціально-політичних та економічних змін»], (Чернівці, 17-18 травня 2007 р.) / МОН України, Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича. – Чернівці: Рута, 2007. – С. 438-443.
261. Шиколенко Т. І. Вплив сім'ї на становлення образу „Я” у дітей / Т. І. Шиколенко : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції [„Актуальні проблеми практичної психології”], (Херсон, 19—20 квітня 2007 р.) / МОН України, ХДУ. – Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2007. – С. 236-239.
262. Шиколенко Т. І. Дослідження особливостей розвитку образу „Я” під час репрезентації інтелекту / Т. І. Шиколенко : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції [„Психологічна безпека та адаптація особистості”], (Дніпропетровськ, 7—8 листопада 2007 р.) / МОН України,

- Дніпропетровський гуманітарний університет. – Дніпропетровськ : ПП Друкарня „БДЖОЛА”, 2007. – С. 120-128.
263. Шиколенко Т. І. Особливості психологічної діагностики генези образу „Я” у період репрезентації інтелекту людини / Т. І. Шиколенко : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції [„Актуальні проблеми практичної психології”], (Херсон, 17—18 квітня 2008 р.) / МОН України, ХДУ. – Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2008. – Ч. І. – С. 441-444.
264. Шиколенко Т. І. Психологічний супровід розвитку особистості та її образу „Я” в дошкільному та молодшому шкільному віці / Т. І. Шиколенко // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : [зб. наук. праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету]. – Рівне: РДГУ, 2008. – Вип. 41. – С. 208-210.
265. Шиколенко Т. І. Діяльність як основа розвитку образу „Я” у дошкільний період / Т. І. Шиколенко : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції [„Актуальні проблеми практичної психології”], (Херсон, 23—24 квітня. 2009 р.) / МОН України, ХДУ. – Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2009. – Ч. II. – С. 667-673.
266. Шиколенко Т. І. Вивчення розвитку образу „Я” у період репрезентації інтелекту особистості / Т. І. Шиколенко : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції [„Актуальні проблеми практичної психології”], (Херсон, 22—23 квітня 2010 р.) / МОН України, ХДУ. – Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2010. – Ч. I. – С. 473-477.
267. Шильштейн Е. С. Глубинное переживание «Я»: содержание и функциональное значение / Е. С. Шильштейн // Вестник Московского университета [Серия Психология]. – 2003. – № 3. – С. 3-15
268. Широкова Г. А. Справочник дошкольного психолога / Г. А. Широкова. – [Изд. 5-е.] – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 382 с.
269. Шиян И. Б. Предвосхищающий образ в структуре диалектического мышления дошкольников / И. Б. Шиян // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 57-62.

270. Штепа О. С. Трансформація особистості у тренінгах особистісного зростання та способи її вимірювання / О. С. Штепа // Практична психологія та соціальна робота, 2004. – № 3, С. 53-57.
271. Щербак Т. І. Особливості розширення та поглиблення структурних компонентів образу „Я” у період репрезентації інтелекту особистості / Т. І. Щербак // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України [за ред. С. Д. Максименка]. – К., 2010. – Т. XII, Вип. 4. – С.445-455.
272. Щур В. Г. Психология личности: теория и эксперимент / В. Г. Щур. – М., 1982. – 114с.
273. Эльконин Д. Б. Действие как единица развития / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 2004. – № 1. – С. 35-49.
274. Эльconiнова Л. Возрастная характеристика предвидения в мышлении дошкольников / Л. Эльconiнова // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 33-40.
275. Эмоциональное развитие дошкольника: [Пособие для воспитателей дет. сада] / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелева и др.; [Под ред. А. Д. Кошелевой]. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с.
276. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – [Пер. с англ.] М. : Изд. Группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
277. Юнг К. Г. Архетип и символ. / К Г. Юнг – М.: Ренесанс, 1991. – 298 с.
278. Якобсон С. Г. Образ себя и моральное поведение дошкольников / С. Г. Якобсон, Г. И. Морева // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 34-41.
279. Якобсон С. Г. Становление ранних форм самосознания детей / С. Г. Якобсон, Л. Р. Адилова // Вопросы психологии. – 2009. – № 1. – С. 12-22.
280. Яновский М. Л. Проблема изменения Я-концепции под влиянием просмотра кинофильма / М. Л. Яновский // Вопросы психологии. – 2012. – № 1. – С. 92-99.
281. Allport G. W. Pattern and growth in personality / G. W. Allport. – New York : Holt, Rinehart Winston, 1964. – 593 p.

282. Bandura A. Self-referent thought: A development analysis of self-efficacy / A. Bandura // *Social Cognition Development* / [Eds: J. M. Zlavell, L. Ross.] – Endland : Cambridge Univerciti Press, 1981.
283. Bandura A. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficiency // *Developmental Psychology*. – 1989. – Vol. 25. – P. 729-735.
284. Bradmetz J. La theorie de l'esprit Dans la psychologie de l'enfant de 2 a 7 ans / Joel Bradmetz, Roland Schneider. – Presses Universitaires Frans-Comtoises, 1999. – 411p.
285. Bruner J. Founding the Center of cognitive studies / J. Bruner // *The making of gognitive science*. – 1988. – Cambridge. – P. 90-101.
286. Cattell R. B. Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment / R. B. Cattell // *Journal od Educational Psychology*. – Vol.54. – P. 1-22.
287. Cook Littlefield J., Cook G. *Child development: Principles & Perspectives* / Joan Littlefield Cook. – Wisconsin : Whitewater Allyn & Bacon, 2008. – 624 p.
288. Cooley C. H. *Human nature and the social order* / C. H. Cooley. – New York : Scribner's, 1902. – 413 p.
289. Crook J. *The evolution of human consciousness* / John Hurrell Crook – Oxford : Clarendon press, 1980. – 445 p.
290. Ducret J-J, *Jean Piaget savant and philosophe* / Jean-Jacues Ducret – Geneve Paris, 1984. – 999p.
291. Eccles John C. *Evolution of the Brain: Creation of the self* / John Carew Eccles. – Cambridge: Mass., MIT Press, 1987. – 236 p.
292. Field A. F. *Discovering statistics using SPSS [2nd ed.]* / A. F. Field. –London : Sage, 2005. – 816 p.
293. Guilford J. R. *Cognitive psychology's ambiguities : Some remedies* / J. R. Guilford // *Psychological Review*. – 1982. – Vol.89. – P. 48-59.
294. James W. *Principle of Psychology* (Greenwich, Eonn: Fowest, 1963), chap/26, p. 365-401.
295. James W. Vander Zanden. *Human development* / W. James/ – McGraw-Hill,inc. NY. – The Ohio State University. – 715 p.

296. Kegan R. *The Evolving self: Problem and process in human development.* / R. Kegan. – Cambridge, M. A. : Harvard University Press, 1982. – 318 p.
297. Kelly G. *A brief introduction to personal construct theory* / G. Kelly. – New York. Academic Press, 1970. – P. 1-29.
298. Markus H. A. *Possible selves: Personalized representations of goals* / H. Markus, A. E. Ruvolo. – Hillsdale, N.J. : Erlbaum, 1989. – 241 p.
299. Marti E. *After Piaget* / Eduardo Marti, Cintia Rodrigues – USA.: library of congress, 2012. – 246 p.
300. Maslow A. H. *Motivation and Personality* / A. H. Maslow. – New York, N.Y.: Harper & Row, 1954. – 411 p.
301. Mead G. H. *Mind, Self and Society* / G. H. Mead. – Chicago, 1934. – 237 p.
302. Montangero J. Naville *Piaget ou l'intelligence* / Jacques Montangero, Danielle Maurice. – Pierre: Mardaga editeur, 1994. – 241 p.
303. Oatley K. *Perceptions and representations* / K. Oatley – Cambridge, Cambridge University Press, 1978. – 448 p.
304. Paivio A. *Mental representation: A dual-coding approach* / A. Paivio – New York: Oxford University Press, 1986. –
305. Piaget J. *La representation de l'espace chez l'enfant* / J. Piaget, B. Inhelder – Paris : P.U.F, 1948. – 581 p.
306. Rosenberg M. *Society and adolescent self-image* / M. Rosenberg. –Princeton, New-Jersey: Princeton University Press, 1965. – 326 p.
307. *Self-references in young children: content, metadimensions, and puzzlement.* – Groningen, the Netherlands : Sticing Kinderstudies, 1987. – 184 p.
308. Tryphon A., Voneche J. *The social genesis of thought* / Anastasia Tryphon and Jacques Voneche – UK : Psychology press, British library, 1996. – 217 p.