

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ
ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

РАЗУМОВА ОЛЕНА ГЕННАДІЇВНА

УДК 159.923:37.015.3

ДИСЕРТАЦІЯ
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ МАЙБУТНІХ
ПЕДАГОГІВ

053 Психологія, 05 Соціальні та поведінкові науки
Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

_____/ О.Г. Разумова

Науковий керівник

кандидат психологічних наук, доцент
Резнікова Олена Анатоліївна

Слов'янськ - 2021

АНОТАЦІЯ

Разумова О. Г. Особливості розвитку професійної Я-концепції майбутніх педагогів. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

У дисертації наведено теоретичне узагальнення та нове роз'яснення наукової проблеми розвитку професійної Я-концепції майбутнього педагога відповідно до соціальних очікувань та завдань саморозвитку його особистості.

Теоретико-методологічний аналіз сучасних підходів до вивчення проблеми дослідження показав, що Я-концепція регулює загальну активність і поведінку особистості, зокрема в ситуації її професійного становлення. Професійна Я-концепції виступає опосередковуючою ланкою між особистістю та професійною діяльністю. Процес розвитку професійної Я-концепції дозволяє досягати поставлених результатів як в особистісному зростанні, так і у професійній діяльності. Виділено основні наукові підходи до вивчення професійної Я-концепції, що розкривають провідні аспекти, принципи пояснення та опису цього явища. Охарактеризовано зміст та структуру професійної Я-концепції. Виділено компоненти професійної Я-концепції майбутнього педагога. Проаналізовано особливості розвитку професійної Я-концепції в період студентства.

Розроблено модель професійної Я-концепції майбутнього педагога як динамічну систему, що постійно розвивається в процесі діяльності та відображає єдність професійного досвіду й професійного спілкування, сприяє успішній актуалізації професійних знань і умінь, удосконаленню особистісно-професійних якостей та характеристик, що є запорукою гармонійного розвитку фахівця. Визначено структурні складові професійної Я-концепції майбутнього педагога, до яких віднесено такі компоненти: когнітивний, поведінковий, оцінний, мотиваційний, духовно-ціннісний. Ця теоретична конструкція стала підґрунтям побудови експериментального дослідження професійної Я-концепції майбутнього педагога.

Емпіричним шляхом порівняно професійну Я-концепцію вчителів, які працюють у школах, та студентів, які навчаються на педагогічних

спеціальностях у закладах вищої освіти. Виявлено розбіжності в кількісних та змістовних характеристиках структурних компонентів професійної Я-концепції студентів – майбутніх педагогів та вчителів.

У характеристиках когнітивного компонента професійної Я-концепції визначено, що студенти мають недостатньо розвинене уявлення про себе в аспекті майбутньої професії, свої педагогічні якості та здібності. «Я реальне» студентів відрізняється більш високими показниками підозрілості та поступливості, ніж у вчителів. Образ «Я ідеальне» у студентів містить протиріччя: одночасну наявність таких тенденцій, як домінантність, поступливість та довірливість. Характеристики образу «Мій учень» у вчителів і студентів відповідають адаптивному варіанту. Характеристики образу «Мій ідеальний учень» у студентів відрізняються більш високими значеннями показників. Уявлення студентів про педагогічну компетентність «Я в очах учнів» також різняться від таких уявлень, презентованих вчителями, і співвідносяться на високому рівні з характеристиками «Я ідеальне».

За характеристиками оцінного компонента професійної Я-концепції з'ясовано, що у студентів самооцінка є недостатньо сформованою, найчастіше з показниками дуже низького та низького рівнів вимогливості. Вчителі, у свою чергу, володіють стабільною сформованою самооцінкою себе як особистості та як професіонала своєї справи.

Аналіз поведінкового компонента професійної Я-концепції показав, що здатність вирішувати проблемні ситуації у студентів розвинута значно менше, ніж у вчителів. Крім того, студенти відрізняються більш низькими показниками вираженості смисложиттєвих орієнтацій, у порівнянні з вчителями. На відміну від вчителів студенти часто не отримують задоволення від самореалізації.

У характеристиках мотиваційного компонента професійної Я-концепції визначено, що серед вчителів переважає оптимальний тип мотивації. Мотиваційні аспекти професійного самовизначення щодо життя, майбутнього, професійної діяльності, успіху та безробіття у студентів і вчителів виявилися подібними. З'ясовано, що для студентів більш важливим є фактор успішності, натомість процесу професійної діяльності.

Аналіз духовно-ціннісного компонента професійної Я-концепції показав, що існує подібність між студентами та вчителями у наданні пріоритетів серед термінальних цінностей. Проте в учителів виявилось багато ідентичних стратегій для досягнення різних життєвих цілей; у студентів цього не спостерігалось.

На підставі емпіричного дослідження запропоновано програму інтегративного тренінгу з розвитку професійної Я-концепції майбутніх педагогів. Мета програми – створення умов для усвідомлення студентами – майбутніми педагогами власних професійних можливостей та цінностей, гармонізація самооцінки й професійної оцінки себе як майбутнього професіонала. Представлено результати оцінки ефективності програми та її впровадження.

Ключові слова: майбутні педагоги, вчителів, професійна діяльність, професійна Я-концепція, розвиток професійної Я-концепції.

ABSTRACT

Razumova O.H. Features of future teachers' self-concept development. – Qualifying research work as a manuscript.

The dissertation provides a theoretical review and a new interpretation of the scientific problem of professional self-concept development in the future teacher with regard to social expectations and the personality's self-development goals.

Theoretical and methodological analysis of modern approaches to studying the research problem has shown that the self-concept regulates the general activity and behavior of a person, in particular in situations of professional development. The professional self-concept acts as a mediating link between a personality and professional activity. The process of developing one's professional self-concept helps achieve certain results both in personal growth and in professional activities. The study has revealed the main scientific approaches to analyzing the professional self-concept, disclosing the key aspects and principles of explaining and describing this phenomenon. The research paper characterizes the content and structure of the

professional self-concept. It specifies the components of the professional self-concept of the future teacher. The particularities of the professional self-concept development are analyzed in students.

A model of the professional self-concept of the future teacher has been developed as a dynamic system that is constantly evolving through activities and growth, and it reflects the unity of professional experience and professional communication contributing to successful updating of professional knowledge and skills and improving one's personal and professional qualities and characteristics as the key to the harmonious development of the specialist. The structural components of the professional self-concept of the future teacher are determined as such that include cognitive, behavioral, evaluative, motivational, and spiritual value elements. This theoretical construction served as the basis for the experimental study of the professional self-concept of the future teacher.

Empirically, the professional self-concepts of teachers working in schools of general education and students studying in pedagogical specialties were compared. Differences were found in quantitative and substantive characteristics of the structural components of the professional self-concept of the students and teachers.

The characteristics of the cognitive component of the professional self-concept have revealed that students have an underdeveloped idea of themselves as future professionals with pedagogical qualities and abilities. The 'real self' in students has higher rates of doubt and pliability than in teachers. The 'ideal self' in students contains contradictions with the simultaneous presence of such tendencies as dominance, pliability, and credulousness. The characteristics of the idea of 'My student' in teachers and students are adaptive. The characteristics of the vision of 'My ideal student' in students have higher values in the rating. Students' perceptions of pedagogical competence as 'I through the eyes of my students' also differ from teachers' perceptions and have a high level of correlation with the characteristics of their own 'ideal self'.

The characteristics of the evaluative component of the professional self-concept show that students' self-esteem is not sufficiently formed and there are often

indicators of low and very low levels of exactingness. Teachers, in turn, have a stable self-esteem as persons and professionals.

Analysis of the behavioral component of the professional self-concept has shown that students' ability to solve problems is much less developed than that of teachers. Students also have lower rates of expressed life sense orientations compared to teachers. Unlike teachers, students do not enjoy self-implementation.

The characteristics of the motivational component of the professional self-concept have revealed that the optimal type of motivation is much more common among teachers. The motivation aspects of professional self-determination regarding life, future, professional activity, success, and unemployment in students and teachers have proved to be similar. It has been found that the success factor is more important for students than the professional activity itself.

Analysis of the spiritual value component of the professional self-concept has shown that there is a similarity between students and teachers in prioritizing terminal values, but teachers have many common strategies to achieve different life goals. This was not observed in the students.

Based on the empirical research, a program of integrative training is suggested to help develop the professional self-concept of students. The purpose of the training is to create conditions for students to become aware of their own professional capabilities and values to harmonize self-esteem and assessment of themselves as future professionals. The results of the program efficiency are presented in the research paper.

Key words: future teachers, teachers, professional activity, professional self-concept, development of professional self-concept.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографії:

1. Razumova O.H. Development of professional self-concept for students future pedagoges. Information and innovation technologies in education. Monograph 19. Katowicach: Wyższa Szkoła Techniczna w Katowicach, 2018. S. 354-364.

Статті у наукових фахових виданнях з психології:

2. Разумова О.Г. Особливості мотиваційного компоненту професійної Я-концепції студентів майбутніх педагогів. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. VIII (94). Issue: 236, 2020 Sept. Budapest: Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe, 2020. P. 110-112.

3. Разумова О.Г. Теоретичні засади дослідження професійної концепції майбутніх педагогів. Теорія і практика сучасної психології: зб. наук. праць. № 1, Т. 2. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2020. С. 135-140.

4. Разумова О.Г. Дослідження когнітивного компонента професійної Я-концепції з урахуванням гендерних та вікових особливостей. Габітус: наук. журн. №13, Т. 2. Одеса: Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій, 2020. С. 133-138.

5. Разумова О.Г. Особливості духовно-ціннісного компонента професійної Я-концепції майбутніх педагогів. Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія. Т. 32(71), №1. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2021. С. 121-125.

Статті у матеріалах науково-практичних конференцій та інших виданнях:

6. Борозенцева Т.В., Разумова О.Г., Остополець І.Ю. Вплив процесу самоорганізації студентської групи на формування професійної Я-концепції студентів майбутніх педагогів. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. Темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Вип. 21. Кн. 3 Т. III (77). К.: Гнозис, 2017. С. 164-175. (Особистий внесок авторки полягає у

визначенні особливостей формування професійної Я-концепції майбутніх педагогів).

7. Разумова О.Г. До проблеми вивчення Я-концепції майбутнього вчителя. Conference Proceedings of the 7th International Scientific Conference «Problems and prospects of territories socio-economic development». 4-7 April, 2018, Opole, Poland. The Academy of Management and Administration in Opole: Publishing House WSZiA, 2018. С. 220-223.

8. Разумова О.Г. Теоретичний аналіз особливостей професійної Я-концепції студента, майбутнього педагога. Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук». 27-28 берез. 2020 р., м. Львів. Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2020. Ч. I. С. 31-35.

9. Разумова О.Г. Особливості розвитку професійної Я-концепції в період студентства. Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. у сфері педагогіки і психології «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук в Україні та країнах ЄС». 25-26 верес., 2020 р., Люблін, Польща. Lublin: Marie Curie-Skłodowska University, 2020. С. 152-156.

10. Разумова О.Г. Особливості вивчення оціночного компоненту професійної Я-концепції майбутніх педагогів. Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі». 2-3 квіт. 2021 р., м. Київ. К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2021. С. 163-166.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	11
РОЗДІЛ 1. ПРОФЕСІЙНА Я-КОНЦЕПЦІЯ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ЗАДАЧ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ	
1.1. Зміст поняття «Я-концепція» у психологічній науці.....	19
1.2. Проблема розвитку професійної Я-концепції особистості та стан її дослідження у психології.....	37
1.3. Особливості розвитку професійної Я-концепції студентів – майбутніх педагогів.....	51
Висновки до розділу.....	67
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ ТА ЇЇ СКЛАДОВИХ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ТА ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ	
2.1. Методичні засади дослідження професійної Я-концепції особистості.....	69
2.2. Характеристика психодіагностичного інструментарію вивчення професійної Я-концепції особистості.....	81
2.3. Порівняльний аналіз результатів дослідження професійної Я-концепції майбутніх педагогів та вчителів.....	93
2.3.1. Когнітивна складова у структурі професійної Я-концепції студентів – майбутніх педагогів і вчителів.....	94
2.3.2. Оціночна складова у структурі професійної Я-концепції майбутніх педагогів і вчителів.....	111
2.3.3. Поведінкова складова у структурі професійної Я-концепції студентів – майбутніх педагогів і вчителів.....	113
2.3.4. Мотиваційна складова у структурі професійної Я-концепції майбутніх педагогів і вчителів.....	121
2.3.5. Духовно-ціннісна складова в структурі професійної Я-концепції студентів – майбутніх педагогів і вчителів.....	127

Висновки до розділу	140
РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ТА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ Я- КОНЦЕПЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	
3.1. Концепція, структура та зміст програми інтегративного тренінгу з розвитку професійної Я-концепції майбутніх педагогів	144
3.2. Оцінка ефективності програми інтегративного тренінгу з розвитку професійної Я-концепції майбутніх педагогів	181
Висновки до розділу	193
ВИСНОВКИ.....	195
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	198
ДОДАТКИ.....	216

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Соціокультурні, економічні та політичні перетворення в нашому суспільстві викликали глибокі зміни в системі освіти. Суспільство висунуло нові вимоги до педагога, як активної особистості, що володіє творчим мисленням та високим професійним потенціалом, яка вміє перетворювати дійсність, адаптуватися в умовах, що змінюються.

Констатовано, що серед психологічних чинників, які забезпечують реалізацію суспільного запиту до професійних і особистісних якостей сучасного педагога центральне місце посідає професійна Я-концепція. Зріла, позитивна та продуктивна професійна Я-концепція є запорукою успішної педагогічної діяльності, психологічного здоров'я, цілісності особистості. Це відбувається внаслідок постійного самоаналізу, рефлексії фахівцем власного «Я», тих змін, що з ним відбуваються, й отже, забезпечує своєчасне розпізнання та корекцію особистісного розвитку, гальмує виникнення негативних тенденцій.

У науковій літературі представлена значна кількість робіт, присвячених професійній Я-концепції вчителя, яка описується за допомогою різних термінів: педагогічна рефлексія, ідентичність, самопізнання, самоаналіз, самокритичність, професійна відповідальність, образ Я, самооцінка, Я-концепція тощо. Науковці наголошують на важливій ролі розвитку професійної Я-концепції вчителя, як невід'ємної складової його професіоналізму і компетентності, педагогічної культури, творчості і майстерності (І.Д. Бех, Г.А. Бордовський, І.Ф. Ісаєв, Є.А. Гришин, С.Д. Максименко, А.В. Мудрик, Д.Ф. Ніколенко, В.О. Сластьонін, В.Д. Шадриков та ін.).

Наголошується, що формування професійної Я-концепції починається ще на етапі професійної підготовки в умовах закладу вищої освіти, а її розвиток вважається одним із найважливіших новоутворень студентського віку. Успішні рішення завдань професійного становлення в юності, у ранній дорослості, коли

відбувається спеціалізація професійних переваг і реалізація першого професійного рішення, будуються професійні перспективи і усвідомлюються можливості, визначають поступове удосконалення та кристалізацію професійної Я-концепції особистості безпосередньо в професійній діяльності.

Наукові дослідження в аспекті проблеми формування та розвитку професійної Я-концепції на етапі професійної підготовки охоплюють лікарів та медичних сестер (А.С. Борисюк, О.В. Денисова, М.І. Жукова, Т.В. Румянцева, К.Ю. Ушакова, Н.В. Яковлева); практичних психологів (Г.С. Абрамова, О.С. Анісімов, О.Г. Асмолов, М.Р. Бітянова, Б.С. Братусь, В.М. Дружинін, І.В. Дубровіна); інженерів (А.О. Ігнатюк), офіцерів та прикордонників (О.В. Діденко, В.І. Осьодло, О.В. Стельмах, В.В. Стасюк); педагогів (І.В. Вачков, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, С.Я. Харченко, Г.П. Шевченко). Науковці визначають необхідність знаходження нових механізмів, які сприятимуть процесу розвитку професійної Я-концепції майбутніх фахівців.

Протиріччя між необхідністю формування професійної Я-концепції майбутнього педагога відповідно до соціальних очікувань і недостатньою визначеністю практики цього процесу посилює актуальність дослідження. Відповідно завдання підготовки майбутнього педагога полягають у тому, щоб допомогти йому сформувати професійну Я-концепцію, а психолого-педагогічні впливи на розвиток професійної Я-концепції майбутнього педагога мають бути орієнтовані на психологічні чинники позитивної Я-концепції вчителя.

Отже, соціальна значущість та об'єктивна необхідність науково-психологічного опрацювання проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Особливості розвитку професійної Я-концепції майбутніх педагогів»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане відповідно до плану науково-дослідницької програми кафедри психології Донбаського державного педагогічного університету «Теоретико-методологічні засади формування адаптаційного потенціалу особистості в сучасних умовах життєздійснення» (номер державної реєстрації 0115U003310). Тему дисертаційного дослідження

затверджено Вченою радою Донбаського державного педагогічного університету МОН України (протокол № 7 від 15.02.2018 р.) та узгоджено з бюро Міжвідомчої ради з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології (протокол № 2 від 27.03.2019 р.).

Об’єкт дослідження – професійна Я-концепція майбутніх фахівців.

Предмет дослідження – особливості розвитку професійної Я-концепції майбутніх педагогів.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості розвитку професійної Я-концепції майбутніх педагогів; розробити програму інтегративного тренінгу з розвитку професійної Я-концепції майбутніх педагогів та оцінити її ефективність.

Відповідно до мети визначені такі **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати стан дослідження проблеми розвитку професійної Я-концепції особистості в психології.
2. Розробити структурно-функціональну модель професійної Я-концепції майбутніх педагогів.
3. Визначити змістовні характеристики складових професійної Я-концепції майбутніх педагогів та вчителів.
4. Розробити й апробувати програму інтегративного тренінгу з розвитку професійної Я-концепції майбутніх педагогів та провести оцінку її ефективності.

Методологічну та теоретичну основу дослідження становили: принципи онтології суб’єктності й суб’єктивності (К.А. Абульханова-Славська, А.Б. Коваленко, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн та ін.); теоретичні уявлення про регулятори соціальної поведінки особистості (Г.С. Абрамова, І.В. Ващенко, С.О. Гарькавець, Н.Є. Завацька, З.Я. Ковальчук, О.В. Шевяков, М.В. Тоба та ін.); положення про інтерсуб’єктність самосвідомості та соціальної сутності «Я» (А.С. Борисюк, В.Й. Бочелюк, І.С. Кон, У.Б. Михайлишин, Л.А. Онуфрієва, В.В. Столін, В.О. Скребець, В.А. Ядов та ін.); теорія професійної Я-концепції (Ю.О. Бохонкова, Ж.П. Вірна, Л.В. Долинська, А.О. Кононенко, О.І. Кононенко, О.Г. Лосієвська, Д. Сьюпер, Р.П. Шевченко та ін.); теорія

самоефективності особистості (А. Бандура, Є.В. Гейко, В.Ю. Завацький, Л.В. Спицька, В.В. Турбан та ін.); теорія професійної ідентичності (О.Є. Блинова, І.А. Бурлакова, А.С. Борисюк, М.А. Журба, О.О. Смирнова, Л.Б. Шнейдер та ін.); положення про розвиток професійного самовизначення й професіоналізму фахівця (О.І. Бондарчук, М.Й. Боришевський, Т.В. Комар, О.Д. Литвиненко, С.Д. Максименко, Л.С. Пілецька, І.С. Попович, О.А. Резнікова, Т.В. Ткач та ін.).

Для розв'язання дослідницької проблеми був застосований комплекс **методів дослідження**, вибір та поєднання яких зумовлене його предметом та завданнями. До комплексу методів увійшли: методи *теоретичного* аналізу, синтезу, узагальнення наукових даних з проблеми дослідження, методи систематизації та інтерпретація наукових даних, що дозволили виділити основні ідеї теорії професійної Я-концепції особистості; теоретичне моделювання, за допомогою якого здійснювалася розробка професійної Я-концепції майбутнього педагога; методи збору *емпіричних* даних (спостереження, інтроспекція, бесіда, анкетування, контент-аналіз), психодіагностичні методики, зокрема методика «Хто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд, модифікація Т.В. Румянцевої), що використовувалася з метою вивчення змістовних характеристик ідентичності особистості; методика діагностики міжособистісних відносин (Т. Лірі), яка дозволяла здійснити вивчення змістовних характеристик образів «Я» особистості; методика «Моторна проба» (Й. Шварцландер), за допомогою якої були визначені рівень домагань та самооцінка особистості; методики «Тест смисложиттєвих орієнтацій» (Д.О. Леонтьєв) та «Індикатор копінг-стратегії» (Д. Амірхан), за допомогою яких досліджувалися домінуючі смисложиттєві орієнтації та поведінкові особливості особистості у різних життєвих ситуаціях; методики «Мотивація успіху та страх невдачі» (А. Реан) та «Незакінчені речення» (модифікації А.Н. Кошелевої), що були застосовані для виявлення ставлення до різних аспектів професійного самовизначення; методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич) для визначення спрямованості особистості, її ставлення до навколишньої дійсності, інших людей, себе. Результати емпіричного

дослідження опрацьовувалися з використанням методів *математичної статистики* з їх подальшою якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням. Статистична обробка даних здійснювалась за допомогою статистичного пакету SPSS Statistica версія 17.0 та стандартного пакету програм MS Excel.

Організація і база дослідження. Емпіричне дослідження було виконано упродовж 2017–2021 років на базі Донбаського державного педагогічного університету та його структурного підрозділу (Горлівського інституту іноземних мов), а також на базі загальноосвітніх шкіл Донецької області (ЗОШ № 12 м. Слов'янськ, ЗОШ № 9, м. Торецьк, НВК № 11 м. Бахмут). Дослідження включало чотири основні етапи, які були окреслені теоретичними та практичними завданнями дослідження.

На першому етапі (2017–2018 р.р.) було проведено теоретичний аналіз наукової і довідникової літератури з проблеми розвитку Я-концепції та професійної Я-концепції майбутніх педагогів; окреслено загальну концепцію, мету, гіпотези та завдання дослідження; обґрунтовано вибірку респондентів, методи та методики дослідження.

На другому етапі (2018–2019 р.р.) були послідовно проведені задані емпіричні процедури. Вивчалися особливості професійної Я-концепції майбутніх педагогів та вчителів. Констатувальний етап дослідження базувався на комплексі психодіагностичних методик, що були орієнтовані на дослідження складових структури професійної Я-концепції особистості.

На третьому етапі (2019–2020 р.р.) проводилась дослідно-експериментальна робота, спрямована на оптимізацію процесу розвитку професійної Я-концепції майбутніх педагогів. Дослідницький пошук відбувався у напрямку апробації і модифікації програми інтегративного тренінгу з розвитку професійної Я-концепції майбутніх педагогів.

На четвертому етапі (2020-2021 р.р.) було проведено аналіз дослідницько-експериментальної роботи, сформульовані висновки, узагальнено одержані результати дослідження.

Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечені методологічним і теоретичним обґрунтуванням вихідних положень дослідження, відповідністю використаних методів, що відповідають меті та завданням дослідження; репрезентативністю вибірки, ідентичністю процедури для всіх досліджуваних; поєднанням кількісних та якісних методів аналізу отриманих емпіричних даних; використанням методів математичної статистики з залученням сучасних програм обробки даних.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше:

- *виокремлено* психологічні особливості процесу становлення та розвитку професійної Я-концепції майбутніх педагогів, *розроблено* структурно-функціональну модель професійної Я-концепції майбутніх педагогів, *визначено* її складові (когнітивну, поведінкову, оцінну, мотиваційну, духовно-ціннісну) та *обґрунтовано* критерії їх сформованості, зокрема з використанням порівняльного аналізу професійної Я-концепції майбутніх педагогів та вчителів;

- *розроблено* й апробовано програму інтегративного тренінгу з розвитку професійної Я-концепції майбутніх педагогів, спрямовану на актуалізацію їх професійних знань і умінь, удосконалення особистісно-професійних якостей і характеристик, відповідно до соціальних очікувань та завдань саморозвитку особистості, й доведено її ефективність;

- *поглиблено* уявлення: про складові професійної Я-концепції майбутніх педагогів та можливості її оптимізації і розвитку, зокрема в умовах навчально-виховного процесу;

- *набули подальшого розвитку*: ідеї про співвіднесеність формування та розвитку професійної Я-концепції з етапами професійного становлення особистості педагога.

Теоретичне значення дослідження полягає: в обґрунтуванні понять Я-концепції, професійної Я-концепції, професійної Я-концепції майбутнього педагога; у визначенні структури професійної Я-концепції як системи, що містить когнітивну, оціночну, поведінкову, мотиваційну, духовно-ціннісну складові; у розширенні знань про психологічні особливості професійної Я-

концепції майбутнього педагога; у вивченні розвивального потенціалу інтегративного психологічного тренінгу з розвитку професійної Я-концепції майбутніх педагогів.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що розроблена програма інтегративного тренінгу з розвитку професійної Я-концепції майбутніх педагогів може бути використана у навчально-виховному процесі закладів вищої освіти, а апробований у дослідженні методичний інструментарій може стати основою моніторингу успішності процесу розвитку у майбутніх педагогів професійної Я-концепції. Результати дослідження можуть бути використані при викладанні професійно-орієнтованих дисциплін та спецкурсів, зокрема, «Загальна психологія», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», а також при підготовці та впровадженні практичних семінарів для викладачів, психологів, учителів та інших фахівців з метою їх особистісного та професійного розвитку.

Основні результати дослідження **впроваджено:** у роботу науково-практичного Центру медико-соціальних та психотехнологій (м. Сєверодонецьк) (довідка № 176/15.17.01 від 17.02.2021 р.); у навчально-наукову роботу Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (довідка № 244/15.18-01 від 26.02.2021 р.), Навчально-наукового професійно-педагогічного інституту Української інженерно-педагогічної академії (м. Бахмут) (довідка № 106-68-351 від 28.12.2020 р.), Донбаського державного педагогічного університету (м. Слов'янськ) (довідка № 68-21-31/1 від 20.01.2021 р.), Національного університету «Острозька академія» (м. Острог) (довідка № 02-21 від 15.01.2021 р.), Донбаського інституту техніки та менеджменту ЗВО «Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая» (м. Краматорськ) (довідка № 168д від 20.12.2020 р.).

Особистий внесок авторки. Отримані теоретичні та емпіричні результати дослідження є самостійним внеском авторки у вивчення проблеми розвитку професійної Я-концепції майбутніх педагогів. В опублікованих зі співавторами працях доробок авторки становить 50%. Розробки та ідеї, що належать співавторам, у дисертації не використовуються.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні положення дисертаційної роботи було представлено на науково-практичних конференціях та семінарах різного рівня, зокрема на *міжнародних*: 7th International Scientific Conference «Problems and prospects of territories socio-economic development» (Opole, Poland, 2018), науково-практичній конференції у сфері педагогіки і психології «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук в Україні та країнах ЄС» (Lublin, Poland, 2020), науково-практичній конференції «Нове та традиційне у дослідженнях представників психологічних та педагогічних наук» (Львів, 2020 р.), науково-практичній конференції «Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі» (Київ, 2021 р.); *всеукраїнських*: IX науково-практичній конференції «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців» (Хмельницький, 2021 р.).

Публікації. Основні положення й висновки дисертаційної роботи представлено у 10 публікаціях авторки, з яких 1 розділ колективної монографії, 4 статті – у наукових фахових виданнях із психології (з них 1 стаття – у міжнародному наукометричному виданні Web of Science), 6 публікацій – у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

Структура й обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел із 205 найменувань (з них 24 – іноземними мовами) та 16 додатків на 15 сторінках. Загальний обсяг дисертації викладено на 231 сторінці, із них 197 сторінок основного тексту. Робота містить 25 таблиць на 22 сторінках, 9 рисунків на 7 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ПРОФЕСІЙНА Я-КОНЦЕПЦІЯ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ЗАДАЧ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ

1.1. Зміст поняття «Я-концепція» у психологічній науці

Я-концепція – важливий структурний елемент психологічного образу особистості, який формується в спілкуванні й діяльності. Це ідеальне уявлення індивіда про себе і про те, яким його уявляють інші.

У психологічному словнику-довіднику подається таке визначення поняття: Я-концепція (від лат. *conceptio* – система, задум, розуміння) – цілісний, хоч і не позбавлений внутрішніх суперечностей, образ власного «Я», який є установкою людини стосовно себе. «Я» містить такі компоненти: когнітивний складник – «Образ-Я» – уявлення індивіда про самого себе, про свої якості, здібності, зовнішність, соціальну значущість тощо [118].

Проблема Я-концепції, як одне з найбільш цікавих і непростих завдань сучасної психології, розглядалася в роботах достатньо великої кількості дослідників, які для її опису використовували почасти неоднозначні й досить складні визначення. Пропонуємо декілька яскравих прикладів. Я-концепція – це:

- уявлення про власні характеристики та здатності індивіда, а також можливості його взаємодії з іншими людьми і з навколишнім світом; ціннісні уявлення, пов'язані з об'єктами й діями, і уявлення про цілі та ідеї, які можуть мати позитивну або негативну спрямованість [189].

- існуюча у свідомості індивіда система уявлень, образів та оцінок, які стосуються самого індивіда [1];

- сукупність усіх уявлень індивіда про себе, пов'язана з їх оцінкою [13];

- значення, в яких поєдналися очікувані реакції інших людей [5];

- результат соціалізації та соціально-психологічної адаптації особи до

типових ситуацій її життєдіяльності [6];

– не лише продукт самосвідомості, але й фактор детермінації поведінки людини, тобто таке внутрішньоособистісне утворення, яке визначає спрямування її діяльності й поведінку в структурі вибору, а також взаємодію з іншими людьми [155].

Відомо також, що таке поняття, як «образ Я», багато хто з дослідників вважає тотожним Я-концепції [2; 81], тоді як інші психологи розглядають Я-образ як частину загальної структури Я-концепції., що, вочевидь, розширює вже існуючий достатньо розлогий спектр можливих визначень.

Одним із перших психологів, хто почав розробляти тематику «Я», був В. Джеймс. Він розвинув думку І. Канта, який писав, що людське «Я» видається двояким: «Я» як суб'єкт мислення, яке означає чисту аперцепцію (суто рефлексуюче Я), про яке ми більше нічого сказати не можемо, оскільки це цілковито просте уявлення; «Я» як об'єкт сприйняття, внутрішнього чуття, яке містить в собі багатоманіття визначень, що робить можливим внутрішній досвід [8].

В. Джеймс зазначає, що в широкому сенсі «Я» людини – це загальна сума всього, що вона може назвати «своїм», це не тільки її фізичні дані, психічні здібності, але й будь-які об'єкти навколишнього світу, інші люди. Дослідник розрізняє такі дві сторони «Я»: емпіричне «Я» (об'єктивна частина, яка є пізнаваною) та чисте Его (суб'єктивна частина, яка пізнає). Складниками емпіричного «Я» виступають матеріальне «Я» (materialself), соціальне «Я» (socialself), духовне «Я» (spiritualself). Тіло, зовнішній вигляд, одяг, речі, з якими ідентифікує себе людина, сімейні стосунки є змістом матеріального «Я». Соціальне «Я» формується через визнання людини іншими. Найбільш інтимною частиною є духовне «Я», яке є рефлексивним процесом, здатністю мислити суб'єктивно, «осмислювати себе як того, хто мислить» (to think ourselves as thinkers). Завдяки розвиненості духовного «Я» ми можемо бути цілісними, не відстороненими від самих себе. Ці три складники «Я» викликають відчуття та емоції у людини, обумовлюють її ставлення до себе та

спонукають до дій [51].

Згідно з позицією В. Джеймса, «Я» є такою особистісною неперервністю, яка усвідомлюється людиною щоразу, як вона прокидається. З людського «Я», що є ширшим, порівняно з ідентичністю особистості, розпочинаються всі психічні процеси; адже в «Я» відфільтровуються всі її знання та життєвий досвід [37; 106; 185].

Підводячи підсумок, варто відзначити, що фактично В. Джеймс говорить про певну первісну пасивність індивіда. Однією з найбільш послідовних спроб спростування такого розуміння постало трактування Я-концепції в рамках інтеракціонізму. Починаючи з І. Канта та В. Джеймса, Я-концепцію прийнято відносити до об'єктного (рефлексивного, феноменального, категорійного) «Я», на відміну від суб'єктного (активного, діючого, екзистенційного) «Я».

Спроба спеціального вивчення Я-концепції, її формування в результаті процесу соціальної взаємодії здійснена в рамках теорії символічного інтеракціонізму.

Представники символічного інтеракціонізму Ч. Кулі і Дж. Мід [186; 194] описують поведінку людини, аналізуючи структуру особистості індивіда, обрану ним соціальну роль і референтну групу. У структурі особистості вони виділяють три основних компоненти – I, me та self. Особливе місце в цій структурі відводиться I – активному і творчому началу особистості. Ч. Кулі та Дж. Мід розглядали особистість у рамках соціальної взаємодії, де складовою самосвідомості визнавали «генералізованого іншого» – узагальнений результат думки інших в оцінці себе. Основні ідеї інтеракціоністів можна узагальнити тезою: у процесі соціальної взаємодії люди наділяють «соціокультурними значеннями» елементи свого оточення, які можуть змінюватися внаслідок індивідуального сприйняття.

Існують, утім, й певні відмінності. Так, Ч. Кулі пропонує теорію «дзеркального Я», яка зароджується на основі символічної взаємодії індивіда з різноманітними первинними групами, членом яких він є. На думку Кулі, Я-концепція формується за рахунок уявлень про те, яким бачать і оцінюють

індивіда оточуючі. Врахування цих уявлень викликає, як правило, або почуття захоплення собою, або почуття глибокого незадоволення. Тоді як, на думку Дж. Міда, оскільки людина живе в суспільстві, то саме суспільство визначає форму і зміст процесу становлення Я-концепції. Учень і послідовник Дж. Міда Г. Блумер, розвиваючи ідеї свого вчителя, розглядає взаємодію імпульсивного «Я» та рефлексивного «Я» як основний фактор зміни особистості, тоді як представники Айовської школи символічного інтеракціонізму (зокрема, М. Кун) звертають увагу лише на характер рефлексивного «Я», який детермінує поведінку людини. [4;2].

Отже, з позиції інтеракціоністів індивід оцінює себе як особистість опосередковано, через процес соціальної взаємодії. При цьому ключовими для формування позитивної й гармонійної Я-концепції є ситуації очевидного соціального схвалення й підтримки. Тож можна припустити, що, з цієї точки зору, процеси активного керування важкими життєвими ситуаціями цілком детерміновані позитивними та негативними результатами соціальної взаємодії, а взаємодія виокремлених інтеракціоністами двох «Я» (імпульсивного та рефлексивного) у структурі Я-концепції є вирішальним фактором при виборі конкретних стратегій контрольованої поведінки.

Згідно з психоаналітичним підходом, соціальні норми, які регулюють поведінку людини, засвоюються ще з дитинства і перебувають під контролем Супер-его. Дитина ідентифікується з батьком (або з носієм батьківських функцій, незалежно від статі особи) у ранній період свого розвитку та інтеріоризує правила поведінки, які постулювалися. Батьківський контроль переходить у самоконтроль. Це «Над-Я» контролює дії людини. «Я-ідеал» є тими високими стандартами, схваленими батьками, яких людина прагне досягти [165]. Структура Воно (Ід) містить у собі бажання самого індивіда. Свідомість же (Его) намагається знайти вихід у разі виникнення конфліктної ситуації між бажаннями Воно і приписами Супер-его. І саме від вирішення такого роду конфлікту залежать адаптаційні можливості й здатності конкретного індивіда в реальних життєвих ситуаціях. Такого роду зіткнення

між Воно і Супер-его впливають на стійкість Я-концепції особистості [187].

Іншими словами, психоаналітики розглядали Я-концепцію як боротьбу свідомого та несвідомого, а суперечність, яка виникає між реальними та ідеальними складовими людини, вважали основою для розвитку особистості.

У рамках психодинамічного підходу особливості формованих уявлень індивіда про себе, а також становлення критеріїв самооцінки пояснюються дією несвідомого механізму ідентифікації. Зміст уявлень про себе складають особистісні риси, цінності, інтереси, здібності. Відзначається роль умінь та уявлень про себе в процесі самопізнання і в регуляції поведінки [96].

Е. Еріксон розглядав проблематику Я-концепції в контексті «его-ідентичності» особистості. Автор зазначав, що ідентичність індивіда ґрунтується на відчутті тотожності собі й безперервності власного існування в часі та просторі, а також на усвідомленні, що це визнається іншими [177]. Ідентичність – продукт певної культури, який визначається її особливостями, а також можливостями самого індивіда. Джерелом его-ідентичності є «культурно значуще досягнення». Е. Еріксон виділяє в розвитку людини вісім головних стадій, де особливо складним визнає процес розвитку его-ідентичності в підлітковому віці. Е. Еріксон підкреслює «розмитість» ідентичності в цей період і визначає її як суб'єктивне почуття неперервної самототожності. Він вважає, що его-ідентичність має психосоціальну природу й залежить від результатів взаємодії індивіда з навколишнім світом [18].

З точки зору заявленої у дослідженні проблеми видається важливим підкреслити, що, на думку Е. Еріксона, ідентичність людини ніколи не може бути сформована остаточно, оскільки вона завжди перебуває в динамічному стані. Іншими словами, будь-яка життєва ситуація дозволяє людині доповнити, змінити, розвинути як свої уявлення про себе, так і поведінкові стратегії в майбутньому.

Гуманістична психологія (Х. Ансбахер, Д. Батлер, Р. Берне, Л. Бівсвангер, О. Боун, Ш. Бюлер, Е. Гендлін, Т. Гофдан, Д. Картрайтс, Е. Келлі, А. Комбс, А. Маслоу, Р. Мей, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Реймі, Ю. Сімен, М.Б. Сміт,

Д. Снігг, Х. Томе, В. Франкл, Р. Хоган, Д. Шлін, С. Штенделом та ін.) основними принципами вивчення психології Я-концепції вважає процес сприйняття, явища свідомості, свідомий досвід, пошук людиною смислу існування й цінностей буття, сутність природи людських потреб і унікального Я, мотивацію самоактуалізації та самоутвердження. Гуманістичний підхід, вказуючи на унікальність кожної людини, виходить із уявлення про те, що на поведінку індивіда чинять вплив його власні потреби, почуття, цінності та інші психологічні аспекти його суб'єктивного досвіду. Таким чином, головне для представників гуманістичної орієнтації – це зміна самої особистості за рахунок нового сприйняття й оцінки минулого досвіду [96].

У клієнт-центрованій психотерапії К. Роджерса індивід оцінюється з позиції його суб'єктивного світу. На думку автора, Я-концепція регулює головні потреби людини (прийняття себе з боку значущих інших і почуття самоповаги) і визначає її майбутні реакції на власне оточення. Оскільки індивід потребує позитивного ставлення до себе, то в процесі психотерапії необхідне наближення Я-справжнього до Я-ідеального, що, в свою чергу, повинно сприяти створенню гармонійного самовідчуття особистості. За позицією К. Роджерса, «Я» (чи «Я-концепція») постає структурованим послідовним гештальтом, що містить уявлення особистості про себе як про суб'єкт і об'єкт та їх самооцінку, а також про сприймання нею власних взаємодій з іншими людьми, і цінності, які стосуються цих взаємодій. Важливим є й таке твердження психолога: цей гештальт може, проте не обов'язково, усвідомлюватися особистістю [136; 137].

Підкреслимо, що К. Роджерс акцентував увагу на динамічності процесу становлення системи «Я». На переконання вченого, ця динамічність є основним чинником появи в людини прагнення до самоактуалізації та потреби особистісного зростання й розвитку, що є природними й превалюють з-поміж усіх людських прагнень і потреб. Самоактуалізацію він визначив як прагнення всіх живих істот загалом, і людини зокрема, до постійного саморозвитку, зростання, самопрояву, самостійності та активізації всіх можливостей свого

організму. Тому самоактуалізація є стрижневим прагненням, ядром, довкола якого концентруються решта прагнень і спонукань особистості та її «Я».

На думку К. Роджерса, людське «Я» є проявом прагнення людини до підтримки й зміцнення власного організму. «Я-концепція» презентує сприймання та розуміння особистістю самої себе. Основою цього розуміння є життєвий досвід особистості, що ґрунтується на ситуаціях і подіях минулого й теперішнього. Психолог відзначив і те, що «Я-концепція» пов'язана зі сподіваннями та надіями особистості щодо власного майбутнього. Прагнення особистості, що стосуються її бажаного образу в майбутньому, К. Роджерс визначив як «Я-ідеальне». Таке «Я» конструюють уявлення індивіда про власні бажання й плани в майбутньому. Натомість «Я-реальне» містить уявлення людини про себе в теперішньому часі. За позицією вченого, суттєві відмінності між «Я-ідеальним» та «Я-реальним» суттєво перешкоджають особистісному зростанню. Окрім модальностей «Я-реальне» та «Я-ідеальне», значне місце у структурі «Я-концепції» особистості належить «Я-соціальному» та «Я-фізичному». Так, зміст «Я-соціального» формують уявлення людини про її роль у соціумі. «Я-фізичне» містить такі уявлення індивіда, що стосуються стану його здоров'я, організму тощо [136].

Безумовний науковий та практичний інтерес у рамках нашого дослідження становить *когнітивний напрям* у вирішенні проблеми Я-концепції. Представники цього напрямку в психології (Д. Бем, А. Валлон, Е. Джонс, Б. Інельдер, Л. Колберг, Р. Нісбет, Р.Л. Солсо, Ф. Хайдер, Т. Ньюком, Л. Фестингер, Ч. Осгуд, П. Танненбаум, Р. Абельсон, М. Розенберг, С. Аш, Д. Креч, Р. Крачфілд та ін.) звертаються до вивчення феноменів самосприйняття й механізмів регуляції поведінки особистості, які є компонентами структури Я-концепції особистості; суб'єктивної інтерпретації Я-концепції й ситуації. Предметом рефлексії дослідників виступають образ тіла як складна комплексна єдність сприйняття, оцінок, настанов, уявлень, пов'язаних із зовнішністю та з функціями тіла та репродуктивні (статичні, кінетичні, перетворювальні) та антиципуючі образи.

У теорії Х. Теджфела та Дж. Тернера ідентичність (або Я-концепція) розуміється як когнітивна система, яка грає роль регуляції поведінки у відповідних умовах. Вона включає в себе дві підсистеми: особистісну та соціальну ідентичність. Особистісна ідентичність відноситься до самовизначення в термінах фізичних, інтелектуальних та моральних рис. Соціальна ідентичність виникає з усвідомлення свого членства в соціальній групі (або групах) разом із ціннісним та емоційним значенням, які надаються цьому членству [20; 21].

М. Розенберг розглядає ідею багаторівневої організації Я-концепції та додає до складників Я-концепції, окрім «Я»-реального і «Я»-ідеального, ще й «Я»-фантастичне (те, якою людина хотіла б стати, якби це було можливим), «Я»-динамічне (якою людина ставить собі за мету стати), «Я»-належне (якою людина повинна бути, якщо вона керується прийнятими в суспільстві моральними нормами та правилами), «Я»-зображуване (якою людина демонструє себе оточуючим) [193]. Численність форм уявлень особистості про себе, що виділяється вченим, може бути пояснена різними сферами прояву людини. Наприклад, ставлення до свого тіла (фізичний образ «Я»), різниця в уявленні про себе в часі («Я» у минулому, теперішньому та майбутньому), у різних сферах життя людини (уявлення про себе як про суб'єкт соціальних відносин, спілкування в професійному середовищі, у сімейному колі, уявлення про свої духовні потреби, цінності та моральні норми й принципи).

У когнітивному напрямі становлення Я-концепції передбачає ідентифікацію свідомості й рефлексивного мислення особистості. Зміна свідомості особистості й розвиток її системи знань про себе пов'язуються з функціонуванням когнітивної сфери особистості, яка формується під впливом соціальних взаємовідносин. Природа самооцінювальних суджень у когнітивному напрямі визначається зовнішніми ознаками, а вчинок особистості відображає її внутрішній стан і перевіряє оцінку такого стану [23; 152].

Спільне, що зближує когнітивістів, – це визнання ними існування складного набору схем для сприйняття й осмислення людиною навколишнього

світу, у тому числі самої себе. Власне, з цієї точки зору, самосвідомість і являє собою такого роду Я-схеми. Вони містять у собі всю інформацію про людину, що відображає як її теперішній, так і минулий досвід. Також загальновизнаним для цього напрямку є твердження про прагнення когнітивної структури людини до збалансованості та гармонійності. Констатується також, що у випадку розузгодження когнітивних структур виникає стан внутрішнього дисонансу й подальшого дискомфорту. Для усунення цього стану індивід вдається до різних способів його зменшення; наприклад, до таких, як зміна своєї когнітивної структури, а також він може додавати до своєї когнітивної структури нові елементи [5].

Отже, психологи когнітивного напрямку зводять зміни змісту Я-концепції тільки до когнітивних змін, а активність особистості обмежують когнітивною сферою. В ході аналізу когнітивних змін Я-концепції вчені не враховують спільну діяльність.

На основі когнітивної теорії А. Елліс розробив *раціонально-емотивну терапію*, концептуальною основою якої є А-В-С-теорія особистості. Дослідник спирався на такі положення: по-перше, емоції людини мають у своїй основі уявлення, оцінки інтерпретації та реакції на життєві ситуації; по-друге, люди самі створюють власні психологічні проблеми за допомогою інтерпретації подій та ситуацій свого життя; по-третє, між знаннями, емоціями та поведінкою людини існують взаємні причинкові зв'язки. Терапія спрямована на пошук особою в собі, у власній системі уявлень «треба» і «повинна», які є причиною емоційного неблагополуччя. До основного недоліку цієї теорії належить недооцінка минулого Я-досвіду особистості [67].

В *гештальт-психології* (М. Вертгеймер, В. Келлер, К. Коффка, К. Левін, Ф. Перлз, Б. Рубін та ін.) в результаті експериментального аналізу та інтерпретації фактів свідомості особистості як єдиної психічної реальності показано, що унікальна цілісна структура Я-концепції (гештальт) не виводиться з її складових і необхідне цілісне, «адекватне» розуміння себе людиною [164].

Концепція «життєвого світу», привнесена в психологію К. Левінім,

виявилася співзвучною з ідеями Дж. Міда та Ч. Кулі та затвердила в психології точку зору, що пояснення індивідуальної поведінки передбачає розуміння механізмів і специфіки індивідуального уявлення про себе і своє оточення.

Відкриття понять «часова перспектива», «рівень претензій» і «афект неадекватності» (К. Левін) дозволило в цьому напрямку з'ясувати, що Я-концепція, яка включає в свою структуру потреби, розвивається в психологічному полі предметів, які оточують особистість. Часова перспектива, яка визначає поведінку людини в життєвому просторі, є основою цілісного сприйняття себе, свого минулого, теперішнього й майбутнього. При цьому негативний вплив на процес становлення Я-концепції має як завищений, так і занижений рівень претензій, оскільки порушується можливість встановлення рівноваги із середовищем [24; 187].

Ідеї гештальт-психології щодо цілісності процесів сприйняття себе та світу виявилися прогностичними в науковому плані, але твердження про те, що образ світу формується відразу в цей момент як цілісність у вигляді інсайту, – суперечливими.

Для *трансперсональної психології* (М.А. Віч, С. Гроф та ін.) в дослідженні Я-концепції центральним постає питання про змінені стани свідомості. У рамках цього напрямку усі дослідження присвячені виходу людини за межі себе, свого «Я»; втрачається актуалізація «self»; людина включається в систему глобальних взаємодій (трансперсональні переживання). Аналіз Я-концепції з позицій *трансперсональної психології* потребує звернення до форм особливого духовного досвіду, не всі явища якого вивчені в сучасній науці [41].

У *психосинтезі* та ін. особистісне «Я» (self) вважається інтегративним центром особистості, яке виконує зв'язну й керівну функцію. При цьому «Я» не зводиться до жодної з його функцій і характеристик, у тому числі до ролей, поведінки, почуттів, думок, фізичних проявів і статі. По суті, процес психосинтезу спрямований на розвиток ідентифікації людини з «Я». Трансособистісне «Я» виконує керівну функцію по відношенню до природного

й соціального оточення [8].

Завершуючи опис зарубіжних підходів до Я-концепції, торкнемося позиції Р. Бернса. Дослідник, об'єднавши попередні ідеї, запропонував власну модель Я-концепції, яка включає когнітивну (або образ Я), емоційно-оцінну (самооцінка) та поведінкову складові. У цій концепції Р. Бернс та філософи-екзистенціалісти єдині в поглядах на природу людської сутності, здатності людини творити саму себе й світ інших людей, обирати образ майбутнього світу.

Р. Бернс розглядав особливості розвитку Я-концепції через призму суб'єктивного сприйняття соціальної ситуації. На погляд Р. Бернса, Я-концепція може бути розглянута як сукупність установок людини на саму себе. Відповідно, у трикомпонентній структурі соціальної установки в Я-концепції він виділяє три складові: образ Я-уявлення людини про саму себе; самооцінку – афективну оцінку цього уявлення, яка має різний ступінь інтенсивності залежно від рівня прийняття тих чи інших самохарактеристик; поведінкову реакцію – ті дії, які викликаються образом «Я» і самооцінкою. Кожен із цих настановних компонентів може бути представлений у трьох модальностях: реальне, соціальне, ідеальне. Реальне «Я» відображає установки, пов'язані з актуальними здатностями, ролями, статусами. Соціальне «Я» відображає ті установки, які пов'язані з думкою людини про те, якою її бачать можливі партнери по взаємодії. Ідеальне «Я» відображає установки, які пов'язані з уявленнями людини про бажані зміни свого «Я» в майбутньому.

Вивчаючи вікові новоутворення самосвідомості, Р. Бернс приходить до висновку, що Я-концепція стає диференційованою тільки тоді, коли стає можливою ситуація розуміння й оцінювання своїх стосунків з іншими людьми [4; 29].

Здійснений психологічний аналіз теоретичних підходів у зарубіжній психології дозволив зробити висновок про те, що проблему Я-концепції (self) розглядали представники різних напрямів: інтеракціоністський підхід; психодинамічний підхід, когнітивний підхід; особистісно-орієнтований підхід.

Різноманітні теоретичні конструкції та методологічні підходи до вивчення Я-концепції часто не співвідносяться одне з іншим, мають різні цілі та завдання, суперечливі погляди на цю категорію, її структурні та змістові складові.

У психології радянських та пострадянських часів основою дослідження Я-концепції є теоретичні підходи, які розглядають «Я» в рамках: феноменології «Я» (Л. Дорфман, А.В. Іващенко, М.І. Конюхов, А.Т. Москаленко та ін.); свідомості та самосвідомості (К.О. Абульханова-Славська, І.С. Кон, О.М. Леонтьєв, А.Р. Лурія, С.Л. Рубінштейн, В.В. Столін та ін.); філософсько-психологічної концепції людини як суб'єкта (А.В. Брушлинський, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін та ін.); системи відносин особистості (В.М. Мясіщев, А.О. Деркач, С.Р. Пантелєєв та ін.); смислових утворень особистості (В.П. Зінченко, В.Ф. Петренко та ін.). Для дослідження Я-концепції характерні й розуміння проблем самосвідомості на основі єдності свідомості і діяльності, а також виділення активної практичної діяльності й спілкування самого суб'єкта як основних факторів формування його самосвідомості [30; 31; 141; 195; 196].

Найбільш чітко ці принципи реалізувалися при вирішенні проблеми структурних складників і компонентів «Я». Так, наприклад, в теорії диспозиційної регуляції соціальної поведінки В.А. Ядова описуються чотири рівні образу «Я». На першому рівні знаходяться лише неусвідомлені, представлені виключно в переживаннях установки індивіда. Другому рівню відповідає свідомість і самостійна оцінка деяких окремих своїх якостей і властивостей. На третьому рівні розташовується вже Я-концепція, сформована на основі часткових самооцінок і Я-образів. І лише на четвертому (найвищому) рівні постає цілісний образ «Я», який стає частиною глобальної системи цінностей і установок індивіда [180; 197]. Таким чином, характер соціальної поведінки ставиться в залежність від рівня розвитку Я-структур.

Значну увагу дослідженню феномена «Я» приділив І.С. Кон. Психолог підкреслив, що розуміння цього феномена як множини установок особистості на саму себе дозволяє визначити рефлексивне «Я» за допомогою множини її

самовідчуттів або уявлень. Розкриваючи його сутність, він виокремив такі два аспекти: рефлексуюче «Я», що презентує її як суб'єкт мислення, та рефлексивне «Я», що віддзеркалює її як об'єкт самовідчуття та самосприйняття. Другий аспект, постаючи особливою когнітивною схемою, що визначає сприймання та уявлення особистості про інших людей, є «Я-концепцією» цієї особистості. За переконаннями І.С. Кона, рефлексивне «Я» особистості, що є системою соціальних установок, конструюють соціальна ідентичність цієї особистості, її самооцінки та уявлення про власні фізичні якості. В соціальній ідентичності відбивається значущість належності особистості до певних груп. Самооцінки особистості стосуються її соціально-психологічних рис. Натомість фізичні уявлення – зовнішності. Окрім цього, учений відзначив і специфічність рефлексивного «Я», тобто «Я-концепції» особистості [73; 29].

І.С. Кон виділяє основні етапи формування Я-концепції, починаючи з механізмів психічної саморегуляції в дитячому віці, еволюції дитячих самооцінок до появи свідомого «Я» в ранній юності і соціального самовизначення особистості. Він описує образ «Я» як щось творче й активне, здатне регулювати поведінку індивіда й утворене з двоякого «Я»: по-перше, «Я» як суб'єкт мислення, рефлексивне «Я» – активне, діюче, суб'єктне «Я» або «Его»; по-друге, «Я» як об'єкт сприйняття й внутрішнього чуття – об'єктне, феноменальне, категорійне «Я» або «Я-концепція». Останнє, на думку автора, є свого роду когнітивною схемою, яка лежить в основі імпліцитної теорії особистості, у світлі якої людина структурує свою соціальну перцепцію й уявлення про інших людей.

І.С. Кон торкається питання про те, чи може людина адекватно сприймати й оцінювати себе у зв'язку з проблемою співвідношення головних функцій самосвідомості – регулятивної і Его-захисної. З його точки зору, для успішної організації власної поведінки суб'єкт має володіти інформацією як про ситуацію, так і про властивості своєї особистості. Его-захисна функція спрямована на підтримку самоповаги й стабільності образу «Я» навіть ціною

викривлення інформації. Залежно від того, яка з цих двох функцій домінує в кожній конкретній ситуації, одна й та ж людина може давати як адекватні, так і неадекватні самооцінки. Як приклад він наводить занижену самоповагу невротика як мотив і водночас самовиправдання уникнення діяльності (Его-захисна функція) і конструктивну самокритику як стимул до самовдосконалення й подолання труднощів (регуляторна функція) [29; 73].

Своєрідний підхід до проблеми адекватності уявлень про себе відображений у концепції А.В. Петровського [109].

Виділяючи в розвитку особистості фази адаптації (засвоєння групових норм і цінностей), індивідуалізації (формування власних індивідуальних особливостей і відмінностей від групи) та інтеграції (досягнення гармонійної узгодженості різноманітних рис для наступного розвитку власної особистості), він описує Я-концепцію як єдність Я-власного й «гіпотетичного Я в очах іншої людини». Останнє, впродовж всього життя людини, проявляється через конфлікт між Я-справжнім і Я-потенційним, а від способів вирішення цього конфлікту й залежить ступінь адекватності самохарактеристик у кожній конкретній ситуації.

Феномени «Я», «Я-концепція» та «Я-образ» були об'єктом наукового вивчення І.І. Чеснокової. Психолог постулювала, що в процесі самопізнання особистість сприймає різні образи власного «Я», які виявляються в низці ситуацій її діяльності та поведінки, взаємодій із іншими людьми. Ці образи спочатку інтегруються в цілісне уявлення особистості про себе, а дещо пізніше – до її «Я». Вчена підтримала позицію Т. Шибутані про стабільність «Я-концепції» та динамічність «Я-образу», що виявляються у поведінці особистості. Водночас вона висловила думку, що таке розуміння сутності «Я-концепції» не презентує повною мірою як саморозуміння особистості, так і усвідомлення нею власної ролі в суспільстві. Тому до структури «Я-концепції» вчена зарахувала й самооцінку, наголосивши, що основним її проявом є самоповага й ступінь гідності особистості.

За твердженнями І.І. Чеснокової, самооцінка є внутрішньою умовою

саморегуляції особистістю власної діяльності та поведінки. Адже самооцінка, виступаючи одним із важливих мотивів різних видів діяльності й поведінки людини, сприяє встановленню нею співвідношення мети й засобів діяльності з власними можливостями. Натомість функцію саморегуляції поведінки особистості, що виявляється в порівнянні її вчинків і дій із «Я-концепцією», забезпечує самосвідомість [5].

Саморегуляцію особистості І.І. Чеснокова визначила як процес управління нею власною поведінкою на всіх етапах (від мотивування до оцінювання результатів), що здійснюється згідно з результатами самопізнання та емоційно-ціннісного ставлення до себе. З огляду на таке трактування саморегуляції, вона виокремила два її рівні. Перший рівень характеризується здійсненням особистістю управління всіма етапами своєї поведінки, розпочинаючи від мотивів до оцінки її результатів. Другий рівень вирізняється складним процесом самоконтролю поведінки. На цьому рівні особистість наглядає за всіма ланками саморегуляції поведінки та взаємозв'язками між ними, неперервно встановлюючи співвідношення мети, мотивів і процесу діяльності [5; 169].

Найбільш системною й широко відомою серед вітчизняних робіт з проблем самосвідомості є концепція В.В. Століна [155]. Він пропонує розглядати як одиницю самосвідомості особистості конфліктний особистісний смисл. Останній, на думку автора, формується після вчинку – тобто дії, здійсненої на перехресті двох діяльностей, як результату мотиваційного конфлікту і відповідно значущого мотиваційного вибору. Людина може усвідомлювати або не усвідомлювати сам факт здійснення вчинку, тобто сам факт наявності мотиваційного вибору. Крім того, вже після здійснення вчинку людина може зробити особистісний вибір як за, так і проти відкинутого мотиву. Залежно від цього, людина обирає ту чи іншу стратегію осмислення свого «Я» й активно конструює не тільки уявлення про саму себе, але й про власну структуру цінностей. Безумовним плюсом цієї моделі є можливість розглядати афективну, мотиваційну та поведінкову сторони життя людини сукупно з усією

накопиченою в психології проблематикою, яка має стосунок до категорії «Я».

В.В. Столін вказує на три феномени самосвідомості індивіда: по-перше, суб'єктивного уподібнення та диференціації; по-друге, самопізнання та структуризації феноменологічного «Я»; і, по-третє, функцію самопізнання в діяльності, спілкуванні та в розвитку. Окрім того, В.В. Столін описує три рівні формування самосвідомості. На рівні організму відбувається виділення й взяття себе в розрахунок. На індивідуальному рівні функціонує уподібнення й диференціація. На особистому рівні відбувається зіставлення й оцінка минулого й теперішнього досвіду, а також визначення майбутніх цілей індивіда.

Особливе значення В.В. Столін відводить соціальним стосункам, які впливають на формування самосвідомості. Так, наприклад, він вважає, що оцінки й методи виховання з боку батьків або інших дорослих, а також ціннісно-нормативні орієнтири соціального оточення формують самооцінку й самоставлення дитини. Таким чином, для підтримання адекватної й позитивної самооцінки в процесі її формування людину варто орієнтувати на досяжний результат, оскільки, інакше, свідомо недосяжна мета може призвести до відчутного заниження самооцінки і втрати впевненості в собі, тоді як, з іншого боку, можливе неадекватне завищення рівня вимогливості до себе й претензій.

Не менш значущими є й положення О.Г. Спіркіна. Вчений акцентував увагу на міцних взаємозв'язках між свідомістю та самосвідомістю особистості. За його переконаннями, першочергово об'єктом усвідомлення особистості є довкілля та її дії. Тобто, спочатку починає розвиватися свідомість особистості. Згодом, на вищому рівні пізнання засобом рефлексії вона розпочинає усвідомлювати власні інтереси, мотиви, думки, емоції, почуття, дії, вчинки, особистісні якості та особисту суспільну позицію. Окреслене засвідчує розвиток самосвідомості та «Я-концепції» особистості. Важливим є й положення автора про суспільну обумовленість процесу самопізнання особистості. Необхідними умовами самоусвідомлення особистості є наявність спілкування, взаємодій і практичної діяльності з іншими людьми, а також їх оцінок. Усвідомленню людиною свого «Я» сприяє й використання нею різних

об'єктів матеріальної та духовної культури [153].

Обґрунтовуючи теорію соціально-психологічної адаптації особистості, А.А. Налчаджян визначив феномен «Я-концепція» як множину уявлень людини про себе. Характеризуючи структуру цього феномена, вчений виокремив низку його модальностей, а саме: теперішнє (чи актуальне) «Я», фактичне «Я», ідеалізоване «Я», динамічне «Я», уявне «Я», тілесне «Я», соціальне «Я». Важливим виміром «Я-концепції» він вважає самооцінку особистості, а одним із основних психологічних механізмів розвитку ідеалізованого «Я» – самоідентифікацію [99].

З метою глибшого розуміння сутності та структури «Я-концепції» особистості важливим є розгляд тверджень П.Р. Чамати. За його переконаннями, що співзвучні з поглядами І.І. Чеснокової, зміст самосвідомості особистості розкривають етапи її діяльності й поведінки (мотиви, дії, вчинки), а також знання, навички і вміння. Не менш важливим є усвідомлення особистістю своїх ставлень – до навколишнього світу загалом і до інших людей, до себе та власного місця в соціумі тощо, зокрема. Свідченням високого рівня самосвідомості постають прояви здатності особистості до самопізнання (самоспостережливість, самокритичність, самоаналіз, самооцінка), її здатності до регуляції власної поведінки та діяльності (самовладання, стриманість, самовиховання, самоконтроль) та ставлень до довкілля, до інших людей і до себе (самоповага, почуття власної гідності, обов'язку, відповідальності, честолоубство). Натомість нерозвинуту самосвідомість засвідчують прояви, які є протилежними за змістом до зазначених, вони виявляються в нездатності особистості до самопізнання, самоуправління своєю поведінкою та діяльністю.

За твердженнями вченого, сутність і структуру феномена «Я-концепція» найвиразніше презентують такі його складові, як: уявлення людини про свою тілобудову; усвідомлення нею процесу власного розвитку, зокрема когнітивних процесів, станів і властивостей, а також своїх дій, цілей і мотивів особистої діяльності, власного місця в житті; ставлень інших людей до неї й т. ін. [168;169].

Розглядаючи розвиток «Я-концепції» у зв'язку з високим рівнем розвитку самосвідомості особистості, М.Й. Боришевський визначив цей феномен як її самоусвідомлення в системі провідних життєсенсових цінностей. На думку психолога, «Я-концепція» є своєрідним еталоном, згідно з яким здійснюється процес саморозвитку й самотворення особистості. Такий процес стосується взаємодій особистості зі значущими іншими, її ціннісних орієнтацій і професійної діяльності. Високий рівень самосвідомості сприяє досягненню особистістю зрілого самоусвідомлення [18]. Натомість «Я-образ» М.Й. Боришевський трактував як узагальнені уявлення особистості про себе, що з'являються за результатами її самопізнання. Розвиток «Я-образу» пов'язаний із соціально-психологічними очікуваннями та ставленнями особистості до людей, які її оточують, апробацією нею власних оцінок і домагань. Важливим вважаємо твердження вченого про те, що «Я-образ» особистості забезпечує її саморегуляцію [20].

Здійснений психологічний аналіз дозволяє зробити висновок про те, що в підходах учених Я-концепція ототожнюється зі структурою особистості, з образом Я, з поняттям «самосвідомість». Структура самосвідомості розкривається через структуру образу, в якій може переважати один із трьох основних компонентів свідомості: особистісний смисл, значення і чуттєва площина [81]. Структура самосвідомості також розглядається в процесуальних термінах самопізнання, самоставлення та саморегуляції [36]. Процеси самопізнання та самоставлення взаємопов'язані в цілісному акті самосвідомості й визначаються умовами діяльності й спілкування. Основні механізми формування Я-концепції аналогічні до механізмів формування самосвідомості: інтеріоризація, соціальне порівняння, самоатрибуція, ідентифікація. Для нашої роботи важливим методологічним положенням, яке стосується механізмів формування Я-концепції, є положення про те, що суб'єктивні переживання визначають процес віднесення себе до конкретної професійної групи [43].

Узагальнюючи, можна відзначити, що незважаючи на різні наукові точки зору, в психологічних дослідженнях Я-концепція розглядається як динамічне

узагальнене уявлення про самого себе, як система установок щодо власної особистості. У структурі Я-концепції виділяються: когнітивний, афективний та поведінковий (конативний) компоненти; об'єктивні та суб'єктивні складові; соціальна ідентичність, диспозиції та фізичні характеристики; знання про себе та самоставлення. Загалом прийнято виділяти дві форми Я-концепції – реальну та ідеальну. Я-концепція є результатом особистісного розвитку людини; і як ієрархічна, відносно стійка система взаємопов'язаних множинних Я визначає характер і особливості інтерпретацій набутого досвіду, слугує джерелом очікування стосовно особистісної поведінки та поведінки оточуючих людей, визначає її наміри й цілі в майбутньому, сприяє досягненню внутрішньої узгодженості особистості. Я-концепція здійснює особистісно цілеспрямоване мотивування й регулювання діяльності, пізнання, спілкування, поведінки, створює готовність до майбутньої діяльності. Формування, розвиток та зміна Я-концепції зумовлюються факторами зовнішнього та внутрішнього порядку [82; 176].

Іншими словами, роль Я-концепції є визначальною в самопізнанні, самовираженні, розвитку та самовдосконаленні людини загалом і в її професійному становленні зокрема.

1.2. Проблема розвитку професійної Я-концепції особистості та стан її дослідження у психології

Проблема становлення студента закладу вищої освіти як професіонала загалом і його професійної «Я-концепції» зокрема перебуває в епіцентрі наукового дискурсу багатьох учених. Згідно з теоретико-методологічними положеннями Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна та ін., формування особистості професіонала не зводиться лише до розвитку її операційної сфери, тобто накопичення знань, умінь і навичок, а передбачає формування складних психічних систем саморегуляції соціальної поведінки та

духовного становлення особистості. Разом із тим, аналіз педагогічної практики свідчить, що існуюча система підготовки фахівців приділяє недостатньо уваги особистісному розвитку здобувача вищої освіти, зосереджуючись на формуванні тільки фахової компетентності. Становлення його професійної компетентності зазвичай відбувається стихійно, внаслідок цього є недостатньо сформовані уявлення та ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності та професіонала [44; 45; 81].

Найважливішу роль у досягненні внутрішньої узгодженості особистості, соціалізації та адаптації в професії відіграє професійна Я-концепція, на формування якої впливають як індивідуальні фактори, так і значуще середовище.

У психологічній літературі поняття професійної Я-концепції пов'язане із різноманітними феноменами: професійні кризи, професійна поведінка, типи «Я», професійна самооцінка, психологічні проблеми керівників, нереалізованість тощо. Різні автори, як вітчизняні, так і зарубіжні, розуміють професійну Я-концепцію як один із різновидів Я-концепції, як набір характеристик самосприйняття, що усвідомлюються індивідом як такі, що відповідають професійному вибору (Д. Сьюпер); як сукупність уявлень про себе як про професіонала (А.А. Реан); як систему пов'язаних з оцінкою уявлень людини про себе як про суб'єкта професійної діяльності і як про особистість, призначену для реалізації тих чи інших за змістом смислових відношень людини до професії й забезпечують її власне функціонування, саморозвиток, самореалізацію в професії (С.Т. Джанер'ян) [8; 47; 203].

Наведені поняття професійної Я-концепції не суперечать одне іншому, більше того, Н. Ветц відзначає, що якщо розглядати Я-концепцію в контексті конкретних соціальних, економічних та політичних причин, то кількість особистісних характеристик може збільшуватися до нескінченності [43].

Як найбільш наукове, й таке, що відображає комплексну сутність професійної Я-концепції, можна назвати визначення, яке було запропоноване для цього феномена С.Т. Джанер'ян. Вчена визначає її як систему пов'язаних з

оцінкою уявлень індивіда про самого себе як про суб'єкта професійної діяльності і як особистість, яка призначена для того, щоб реалізувати ті чи інші за змістом смислові відношення людини до професії і через таке посередництво – для того, щоб забезпечити її власне функціонування й саморозвиток / самореалізацію в професії [48].

Оскільки професійна Я-концепція є частиною загальної Я-концепції особистості, постає питання про їх співвідношення. Дослідники (Г.С. Абрамова; Г.Б. Горянська; Е. Фромм) виділяють такі варіанти співвідношення загальної та професійної Я-концепцій [72]:

1. Професійна Я-концепція наближається до загальної Я-концепції. Вона є відображенням різноманітних відносин особистості, що виходять за межі її професійної діяльності.

2. Загальна Я-концепція звужена до професійної Я-концепції. У цьому випадку професію сприймають як єдину сферу докладання зусиль, реалізації себе як особистості.

3. У професійній Я-концепції не представлено ставлення до професії в усьому його різноманітті. Загальна й професійна Я-концепції звужені до уявлень про себе, що відображають лише окремі сторони професії. У цьому випадку людина сприймається «вужче» від своєї професії.

Слід додати, що вирішуючи це питання, дослідники враховували місце конкретної діяльності в житті особистості, місце особистості в цій діяльності, місце особистості у власній життєдіяльності, місце професійного самовизначення в життєвому самовизначенні особистості. Підкреслюється, що напрямок, у якому змінюється особистість у процесі професіоналізації, і рух особистості до більш загальних цілей і смислів повинні збігатися [180; 184].

Д. Сьюпер одним із перших окреслив професійну Я-концепцію як один із різновидів Я-концепції, визначивши її як «результат компромісу між успадкованими генетично якостями і здібностями, можливостями відігравати різні соціальні ролі й оцінку того, якою мірою це узгоджується з очікуваннями керівництва і колег». Намагаючись операціоналізувати цей термін, Д. Сьюпер,

визначив професійну Я-концепцію як «набір характеристик самосприйняття, які усвідомлюються індивідом як професійно релевантні. Як значущі компоненти професійної Я-концепції, окрім особистісних якостей, він виокремив ясність мислення, впевненість, стабільність і відчуття реальності. Також Д. Сьюпером було здійснено порівняльний аналіз між особистісними конструкторами Келлі та професійною Я-концепцією. Унаслідок цього було виділено ще два основних компоненти: самооцінка та самоефективність. У порівняльній паралелі між загальною та професійною Я-концепцією, на думку Д. Сьюпера, остання буде являти собою набір особистісних якостей людини.

Звернемо увагу, що всі визначення Д. Сьюпера були позбавлені конкретики й операційної складової, що залишало свободу для інтерпретації цього терміна його послідовниками. Сам автор навіть не намагався її звузити, посилаючись на праці Г. Олпорта, в яких останній говорить про більш ніж 4000 особистісних характеристик людини. Відповідно до теорії «Я-концепції» Д. Сьюпера, люди прагнуть обрати професію, яка відповідає сформованим у них уявленням про себе. Утверджуючи себе в професії, вони домагаються самоактуалізації, роблять те, що, як їм видається, може принести найбільше задоволення та максимально сприяти особистісному зростанню [203].

Розкриваючи поняття професійної Я-концепції особистості, А.О. Реан виділив реальну й ідеальну Я-концепції, де перша являє собою уявлення особистості про саму себе як про професіонала (яким Я є професіоналом насправді), а ідеальна професійна Я-концепція являє собою професійні надії, мрії, очікування особистості. Як правило, реальна та ідеальна професійні Я-концепції різняться, що призводить до професійного самовдосконалення особистості та її прагнення до навчання, набуття спеціальних знань, умінь та навичок [128; 130].

А.О. Реан виокремлює професійну самооцінку в структурі професійного Я, вказуючи на те, що вона є важливим елементом, його ядром, оскільки саме від неї значною мірою залежить професійна успішність особистості. У професійній самооцінці автор відзначає два аспекти: операційно-діяльнісний,

який пов'язаний з оцінкою особистості самої себе як суб'єкта діяльності, що проявляється в оцінці сформованості власних знань, умінь і навичок, і особистісний аспект, що виражається в оцінці своїх особистісних якостей у зв'язку з ідеальним образом Я-професійного [8; 121].

С.Т. Джанер'ян робить спробу описання професійної Я-концепції як системи з виділенням системоутворюючого твірного фактору, цільового призначення, складу, структури, функцій та інтегральних характеристик. Аналіз теоретичних джерел дозволив авторів дійти до висновку про те, що центральною ланкою в професійній Я-концепції є саме смислове ставлення до професії, знаходження глибинних смислів своєї діяльності. Це відіграє провідну роль і у зв'язку окремих елементів, і в поєднанні особистісних та професійних компонентів професійної Я-концепції. Функціонально-цільове її призначення полягає в пізнанні та усвідомленні особистістю самої себе, свого місця в регуляції та інтеграції власної поведінки й діяльності (для професійної Я-концепції, відповідно, в професійній діяльності). Звідси випливають і конкретні функції: регуляція діяльності, забезпечення взаємин з професійною спільнотою, розвиток особистості в професійній сфері тощо.

С.Т. Джанер'ян запропонувала такі характеристики професійної Я-концепції: повнота, форма опису, несуперечність, суб'єктивність, прийняття себе [46; 48]. Повнота професійної Я-концепції обумовлюється наявністю або відсутністю компонентів її структури. Різноманіття (однобічність) форм відносин особистості, наявність (відсутність) структурних компонентів професійної Я-концепції (впливів, інтенцій, констатації, почуттів) характеризує повну (неповну) професійну Я-концепцію. Основна форма опису є характеристикою, яка вказує на перевагу того або іншого компонента в структурі Я-концепції (впливів, інтенцій, констатації, почуттів), провідну форму відносин людини. Несуперечливість, узгодженість різних психічних структур є необхідною умовою нормального функціонування та найважливішою характеристикою Я-концепції. Широта професійної Я-концепції характеризує кількість об'єктів, що становлять інтерес людини, або

різних аспектів об'єкта, на які поширюється її відношення. Суб'єктність як стійка, цілісна характеристика активності людини проявляється в її поведінці, психічних процесах і практичній діяльності.

Проблему Я-концепції професіонала розглядають А.О. Деркач, А.К. Маркова, Я.Л. Коломінський, А.О. Реан, М.Ф. Фірсов. Вони, не акцентуючись на її ядерних компонентах, разом із тим визнають, що професійна Я-концепція служить джерелом відомостей про особливості та специфіку змісту концепції світу суб'єкта діяльності, з позитивної Я-концепції розпочинається професіоналізм. Так, на думку А.О. Деркача, професійна Я-концепція – складне особистісне утворення, що формується під впливом професійного середовища й активної участі суб'єкта в професійній діяльності. Від рівня сформованості професійної Я-концепції залежить процес розвитку професіонала, темп, успішність оволодіння професійною діяльністю, входження у професійну спільноту [46; 48].

Загалом, розміщення Я в центрі структури особистості є традиційним. Відповідно, професійна Я-концепція є конструктом, за допомогою якого професіонал структурно центрує й об'єднує всі свої професійні та особистісні якості в єдиний комплекс, який по суті є «квінтесенцією людини як особистості, як суб'єкта й індивідуальності» (І.П. Волков) [87].

Б.В. Тепліков, узагальнюючи існуючий досвід досліджень професійної Я-концепції, приходять до висновку про те, що Я-концепція в особистості професіонала – це стабільне ядерне утворення, яке входить до структури особистості й має функціональну специфіку, відіграючи в ній організуючу роль. Як сполучна сила особистості Я-концепція організовує, синтезує досвід і компоненти структури особистості професіонала, становить ядро його життєвих перспектив у суб'єктивній картині життєвого шляху. Як глибинне особистісне утворення Я-концепція пронизує все психічне життя суб'єкта професійної діяльності, психічні процеси, властивості та стани. Я-концепція відіграє важливу роль у переході потреб, бажань, потягів, стремлінь в

усвідомлені мотиви і є поштовхом до усвідомлення професіоналом мотивів, які виникають [157].

Розглядаючи питання різновидів професійної Я-концепції, А.О. Реан зауважує, що слушно, вслід за її теоретиками, у тому числі за Д. Сьюпером, виділити реальну та ідеальну професійні Я-концепції. Перша – це уявлення особистості про себе як про професіонала, а друга більшою мірою співвідноситься з професійними бажаннями та надіями [121].

Більш детальну класифікацію пропонує В.Н. Козієв, розділяючи професійну Я-концепцію на 4 категорії: (1) актуальне Я, тобто те, яким себе бачить професіонал; (2) ретроспективне Я, тобто, яким себе оцінює професіонал порівняно з початком роботи; (3) ідеальне Я, тобто, яким професіонал хоче стати; (4) рефлексивне Я, тобто як, з точки зору професіонала, його сприймають інші. Виділення В.Н. Козієвим часового аспекту професійної самосвідомості дає можливість для фіксації змін. Він пов'язує рівень майстерності професіонала з розвитком тієї чи іншої складової професійної самосвідомості: так, розвиток актуального Я пов'язаний із високим ступенем досягнень у рефлексивному Я, тобто розумінні того, як тебе оцінюють інші [70]. Схожі класифікації наводять й інші дослідники .

У зарубіжних працях останніх років найчастіше з метою практичного дослідження феномена професійної Я-концепції використовують класифікацію, яка будується на виділенні трьох рівнів окресленого феномена: індивідуального, відносного та колективного. Індивідуальний рівень передбачає, що самосприйняття «виводиться» виключно з врахування розбіжностей і подібностей з іншими людьми. Відносний рівень базується на самосприйнятті, але вже на базі діадних зв'язків і рольових взаємовідношень зі значущими Іншими. Колективний рівень базується на самосприйнятті, пов'язаному з членством у соціальних групах і з протиставленням своєї та «чужих» груп [191].

Аналіз психологічних досліджень Я-концепції особистості та її проєкції в поведінці й діяльності людини дозволяє виділити низку функцій професійної Я-

концепції. Вони аналогічні з функціями загальної самосвідомості і Я-концепції, але розглядаються крізь призму професійного становлення особистості, конкретної професії й кар'єри. До них належать функції інтерпретації досвіду, регуляції, прогнозування, самовираження, розвитку, підтримання самототожності. Зупинимось детальніше на характеристиках окреслених функцій.

Функція інтерпретації досвіду дозволяє пізнати соціальний світ через встановлення свого місця в ньому, де професійна спрямованість визначає особливу спрямованість людської свідомості, забезпечуючи її усталеними в рамках професії прийомами селекції, інтерпретації, узагальнення й осмислення інформації, беручи участь у процесі побудови світу суб'єктом (В.С. Агєєв, Г.М. Андрєєва, О.Г. Кукосян та ін.). Чим ширша професійна Я-концепція, тим більшою мірою вона опосередковує оцінку суб'єктів і ситуацій у світлі належності людини до тієї чи тієї професійної групи [2; 21; 56].

Функція регуляції: будь-який психічний образ є регулятором поведінки (Г.С. Абрамова, Б.Г. Ананьєв, В.Ф. Петренко, С.Л. Рубінштейн, З.І. Рябікіна та ін.) [3; 13; 44], передбачає здатність Я-концепції мотивувати, спонукати, забороняти певну діяльність. У результаті співвіднесення професійної Я-концепції з цілями та засобами діяльності суб'єкт перебудовує мотиви, ставлення до своєї поведінки і своєї діяльності, визначає їх зміст, інтенсивність, цілеспрямованість і рівень здійснення (О.А. Конопкін, В.В. Овсянникова, О.К. Осницький, В.Ф. Сафін, І.І. Чеснокова та ін.) [68; 102; 169]. Ця функція включає в себе: функції планування (закріплені в професійній Я-концепції потенції є детермінантами вибору певного напрямку в організації власної діяльності, кола спілкування та взаємодії); емоційно-оцінну функцію (професійна Я-концепція є еталоном, за яким оцінюються власні вчинки, вчинки та якості інших людей).

Функція прогнозування визначає очікування людини, її уявлення про те, що має відбутися (що повніша й адекватніша Я-концепція, то точніший прогноз) (Е. Берн, М.Р. Гінзбург, Т.П. Скрипкіна та ін.) [38].

Функція самовираження допомагає людині визначити тип особистості, до якого вона належить, що обумовлює її ставлення до інших людей і соціальних явищ (В.С. Агапов, Г.М. Андрєєва, І.С. Кон) [54].

Функція розвитку відображає протиріччя між тим, що собою являє особистість як професіонал, і тим ідеальним професіоналом, з яким вона себе порівнює (Т.Л. Миронова, З.І. Рябікіна, В.В. Столін, І.І. Чеснокова та ін.) [54].

Функція підтримання самототожності забезпечує відчуття сталості Я, яке спонукає людину підтримувати свого часу усталене уявлення про себе, навіть якщо воно не зовсім адекватне (І.С. Кон). Для цього в особистості є способи синтезу, методи екранування й механізми захисту, які допомагають оцінювати позитивно досвід, що зберігає й посилює Я-концепцію, уникати й негативно оцінювати досвід, який загрожує збереженню Я-концепції (Г.М. Андрєєва, Р. Берне, К. Роджерс, Г.Я. Розен) [19; 54; 169].

Рівень розвитку теорії на даний момент дозволив О.М. Рікель узагальнити найважливіші постулати, які стосуються професійної Я-концепції, і сформулювати властивості цього феномена. По-перше, професійний розвиток – це безперервний процес реалізації й «кристалізації» професійної Я-концепції. По-друге, розвиток професійної Я-концепції не завжди є усвідомленим, однак завданням самої людини є досягнення максимального ступеня усвідомленості й ясності професійної Я-концепції. По-третє, вплив соціального оточення й поточної професійної ситуації проявляється в постійному коригуванні аспектів професійної Я-концепції. По-четверте, задоволеність роботою залежить від того, якою мірою індивід знаходить адекватні можливості для реалізації своїх інтересів, здібностей, особистісних якостей у професійних ситуаціях, тобто від ступеня узгодженості зовнішньої ситуації та професійної Я-концепції [134].

Останній постулат містить важливу формулу суб'єктивної успішності професійного та кар'єрного розвитку. Саме професійна Я-концепція, як сукупність уявлень про свій професійний розвиток, забезпечує відсутність внутрішніх конфліктів, гармонію й благополуччя і, у загальному підсумку, відчуття своєї успішності в професії. Тому з практичної точки зору

надзвичайно важлива «мозаїчна» відповідність між базовими характеристиками і шкалами Я-концепції й реальною навколишньою професійною та організаційною дійсністю.

Структурний аналіз професійної Я-концепції зазвичай призводить до виділення описового, оцінного, когнітивного та поведінкового компонентів окресленого феномена.

Описовий компонент Я-концепції часто позначають поняттями «образ Я», «картина Я». Образ Я – це складне, багатокomпонентне явище, яке включає знання людини про себе в даний період життя, про те, якою вона може стати, якою вона повинна бути, знання про те, якою зображати себе, знання про те, якою вона постає для оточуючих [73]. Образ Я, на думку І.С. Кона, постає теоретичною базою для аналізу деяких аспектів Я-концепції, а також самоаналізу.

Оцінний компонент Я-концепції – це не тільки констатація, описання рис своєї особистості, а й уся сукупність оцінних характеристик і пов'язаних із ними переживань. Оцінний компонент Я-концепції нерозривно пов'язаний із такими поняттями, як самооцінка й самосприйняття.

Когнітивний компонент Я-концепції характеризує комплекс уявлень про себе як про професіонала. На думку А.К. Маркової, когнітивний компонент включає в себе такі складові: усвідомлення норм, правил, моделі своєї професії як еталона для усвідомлення своїх якостей; усвідомлення цих якостей в інших людях, порівняння себе з певним професіоналом середньої кваліфікації, як абстрактним, так і в образі свого колеги по професії; врахування оцінки себе як професіонала з боку інших людей: студентів, колег, керівництва, очікувань з боку інших [91].

Поведінковий компонент Я-концепції зазвичай співвідноситься із етапами розвитку самооцінки: комунікативним, коли в процесі спілкування і взаємодії з оточенням виробляються певні уявлення про себе, формується образ Я, унаслідок чого проявляється поведінка людини в різноманітних ситуаціях; етапом соціально значущої діяльності; самопізнання.

Предметом наукової рефлексії також виступає питання співвідношення особистісних і суб'єктно-діяльнісних властивостей у професійній Я-концепції. У результаті аналізу понятійного аспекту проблеми Я-концепції загалом і професійної Я-концепції зокрема В.Б. Тепліков прийшов до наступних висновків:

1) поняття «особистість» включає в себе різноманітні характеристики людини – від формально-динамічних властивостей темпераменту до соціальних взаємин (особистість, яка є складно структурованою системою, характеризується багатоманітністю елементів, форм зв'язку елементів та частин, різноманітністю підструктур);

2) особистість професіонала – це психологічне утворення, що виникає прижиттєво і являє собою систему якостей і мотиваційно-потребнісних відношень;

3) кожен професіонал постає водночас і як індивід, і як особистість, але далеко не кожному вдається стати суб'єктом життя і професійної діяльності;

4) кожен професіонал являє собою структурне ціле, але далеко не кожному вдається стати цілісною особистістю, тобто досягти гармонійної взаємодії всіх якостей, властивостей, здібностей;

5) змістову своєрідність Я-концепції у структурі особистості професіонала слід розглядати як інтеграцію індивідуальних, особистісних та суб'єктно-діяльнісних характеристик [157; 182].

С.Т. Джанер'ян, аналізуючи особливості структурного взаємозв'язку Я-концепції й особистості професіонала, підкреслює, що в реальній професійній діяльності особистість може орієнтуватися на принцип достатності або на принцип максимуму, на експлуатування або на самовдосконалення своїх здібностей. Сенси професійної діяльності в різних людей по-різному можуть співвідноситися зі змістом їхнього життя, тобто професійна діяльність по-різному співвідноситься з більш широким контекстом інших сфер життєдіяльності людини, що не може не позначитися на змісті її Я-концепції. Залежно від провідного на певному етапі модусу взаємин визначається не лише

стратегія й етапи професійного становлення особистості, але й способи реалізації її власних індивідуальних особливостей, які призводять до розвитку, стагнації або регресу [202]. Автор робить висновок, що співвідношення усвідомлюваних особистісних і суб'єктно-діяльнісних властивостей у професійній Я-концепції людини буде визначатися її реальними взаєминами й способами їх реалізації, смислом її діяльності, функціями цих властивостей в осмисленій людиною діяльності.

С.Т. Джанер'ян виділяє три варіанти співвідношень особистісних і суб'єктно-діяльнісних властивостей у професійній Я-концепції: взаємозв'язок і взаємозумовленість особистісних і суб'єктно-діяльнісних властивостей; домінуюча роль суб'єктно-діяльнісних властивостей; домінуюча роль особистісних властивостей. З позиції дослідниці, збереження певної дистанції між особистісними та суб'єктно-діялісними властивостями, будучи наслідком різних ліній їх розвитку, необхідне для запобігання деяким деформаціям професійної самосвідомості й певним внутрішньоособистісним конфліктам. Разом із тим, взаємопов'язаність і взаємозумовленість особистісних і суб'єктно-діяльнісних властивостей необхідні й виявляються в міру професійного становлення особистості, проявляючись у змістовому зближенні образу Я, яке відображає особистісні властивості, і професійного еталона, що відображає суб'єктно-діялісні властивості, тим відчутніше, чим більше виражена спрямованість на професійну діяльність, тобто специфічне ставлення до діяльності.

Проблема стадій розвитку професійної Я-концепції вирішується дослідниками в початковому ключі теорії Д. Сьюпера. Л.Б. Шнейдер розглядає розвиток Я-концепції як процес встановлення компромісу між уявленнями про себе й соціальною реальністю, він виділяє в ньому п'ять стадій.

На стадії пробудження (дитинство і рання юність) розвиваються основні професійно-релевантні здібності, інтереси й цінності, набуваються загально-професійні уявлення й поняття Я-концепції за рахунок предметних і соціальних вимог сім'ї й оточення. Професійні бажання, що тут виникають, ще

детерміновані лише потребнісними станами, нестабільні й фіксовані нереалістично.

На стадії дослідження (юність, рання дорослість) відбувається спеціалізація професійних переваг і реалізація першого професійного рішення. Важливо, що сприйняття й дослідження професійного світу може розпочатися з випадкового вибору, і лише потім реальність може сприйматися під кутом зору професійних перспектив і можливостей.

Стадія становлення й консолідації (після завершення професійної освіти) складається з фаз спроби (відразу після початку трудової діяльності) і стабільності (фаза кристалізації професійної Я-концепції). Ця стадія характеризується найбільшим імпульсом професійного творення й розвитку, і водночас саме в цей час можливі найважчі професійні кризи, які часто здатні призводити до повторення циклу розвитку професійної Я-концепції, починаючи з I стадії.

Стадія збереження підпорядкована лейтмотиву прагнення до захисту свого раніше досягнутого професійного статусу. Успішність цієї стадії (посідання керівних посад або протидія інноваціям, до яких людина може бути не готова) залежить від низки особистісних характеристик і успішності побудови кар'єри.

Стадія пенсіонерства означає відхід від професійного життя й передбачає аналіз досягнутих результатів. Наявність у людини ясної професійної Я-концепції, яка відповідає реальним можливостям, робить імовірність реалізації кар'єрних планів високою, а виникнення гострих особистісних криз після виходу на пенсію – низькою [46; 66].

У сучасних зарубіжних дослідженнях активно використовується термін «ясна професійна Я-концепція», що означає найвищу точку розвитку, «кристалізації» (vocational self-concept crystallisation). Цей пік розвитку визначається як максимальний ступінь чіткості й ясності самосприйняття щодо професійно релевантних установок, цінностей, інтересів, потреб та здібностей

[199; 201]. Очевидно, що можливість досягнення кристалізації професійної Я-концепції особистість отримує на стадії консолідації.

Слід також додати, що вивчення типів професійної Я-концепції в радянській та українській психології традиційно пов'язане з вивченням професійної самосвідомості в її співвіднесенні з етапами професійного дорослішання й тривалістю перебування людини в професії, які, в свою чергу, відображають часові межі етапів, або стадій, професійного становлення людини як суб'єкта праці поряд із формуванням на кожному етапі професійно важливих властивостей. Структура професійної Я-концепції людини на кожному з етапів її професійного становлення може бути розглянута згідно з виділеними у філософській літературі ознаками становлення системи й критеріями її розвиненості.

Як один із центральних механізмів формування професійної Я-концепції дослідники називають професійну ідентифікацію. У теорії соціального наuczіння цей механізм розуміється як процес встановлення суб'єктом схожості між своєю поведінкою та поведінкою об'єкта (особи або групи), прийнятої суб'єктом за «зразок». Іншими словами, поведінка «зразка» слугує стимулом для вибору поведінкової реакції суб'єктом. При цьому, в проблемі ідентифікації важливим постає не стільки те, до якої соціальної (або професійної) групи належить людина об'єктивно, скільки те, з якою групою вона ототожнює себе або прагне ототожнювати (Г.М. Андрєєва). Центральною ланкою в професійній Я-концепції є смислове ставлення до професії; віднайдення глибинних смислів своєї діяльності [13; 56].

Низький рівень сформованості Я-концепції негативно впливає на професійну діяльність людини. Оскільки її поведінка не має певної мотиваційної спрямованості (наслідок несформованості конативного компонента професійної Я-концепції), має ситуативний характер, мотиви безсистемні й нестійкі, поведінка має пристосувальний і пасивний характер – ефективність діяльності такого педагога буде низькою. Людина з позитивно сформованою професійною Я-концепцією постає як суб'єкт власної мотивації,

орієнтований на професійне самовдосконалення й творче вирішення завдань, позитивно впливає на розвиток особистості учнів. Відповідно для студента, як майбутнього професіонала, педагога в подальшому, сформованість професійної Я-концепції є запорукою його психологічного та соціального благополуччя.

Таким чином, вивчення теоретичних джерел засвідчило, що професійна Я-концепція – це система стійких, пов’язаних з оцінками уявлень про себе як про суб’єкта конкретної професійної діяльності й особистість, яка дозволяє визначитися з вибором способів і підходів у професійній роботі. Професійна Я-концепція забезпечує функціонування, розвиток, самореалізацію людини в професії. У змісті професійної Я-концепції відображаються особистісні та суб’єктно-діяльнісні властивості людини, співвідношення і взаємозв’язок яких специфічні для різних етапів професійного становлення людини. Професійна Я-концепція співвідноситься з близькими поняттями з галузі дослідження самосвідомості, що дозволяє виділити в її структурі когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти й передбачає усвідомлення себе в основних аспектах професійної праці: в діяльності, у спілкуванні, а також у системі власної особистості.

1.3. Особливості розвитку професійної Я-концепції студентів – майбутніх педагогів

Студентський період в онтогенезі знаходиться між юністю та зрілістю. Цей етап можна назвати вирішальним в особистісному розвитку людини, оскільки його кінцевим результатом має бути формування внутрішньої психологічної цілісності поведінки й характеру, вміння визначити зв’язки внутрішніх змін і зовнішніх впливів, кооперація особистих інтересів із соціальними установками.

Головним психологічним протиріччям у студентському віці є неузгодженість між прагненням до соціальної ідентифікації й потребою в особистому просторі. Потреба в особистому просторі, прагнення особисто приймати основоположні рішення в своєму житті, мати власну думку, – все це

характеризує вікові особливості особистості студента, що розвивається. Ще Б.Г. Ананьєв вказував, що студентські роки – це період найбільш активного розвитку духовних та етичних якостей, становлення та стабілізації характеру, оволодіння якостями дорослого життя [3]. Рушійна сила періоду дорослішання – прагнення до особистісної ідентичності, або до «самосвідомості», близької до першої за смыслом. Саме в цей період повною мірою формується уявлення про навколишню дійсність і своє місце в ній, формуються нові соціальні ролі, виникає потреба в прийнятті важливих рішень, які стосуються подальшої професійної діяльності.

Нинішнє покоління студентів суттєво відрізняється та має переваги перед своїми попередниками. Зокрема, це стосується форм навчання: сучасний студент може навчатися на денній, вечірній, заочній або дистанційній формах здобуття освіти. Значні переваги стосуються змісту освіти: студент може обирати вибіркові навчальні дисципліни або факультативні заняття. Існує дуже багато гуртків та секцій, як безкоштовних, так і платних. Але основною перевагою є відкритий доступ до різних джерел інформації, до сучасних інформаційних технологій, зокрема через мережу Інтернет. Для сучасного студента характерні якості, що відрізняють його від студентів минулих років. Так, сучасний студент легше адаптується до складних життєвих умов ринку праці, є більш конкурентоспроможним, у нього більш розвинуті самостійність, вимогливість до викладача, але при цьому знизилась ерудованість, працелюбність, інтелігентність та вимогливість до себе.

Результати численних досліджень [28; 157; 164; 174] переконливо доводять, що в процесі отримання професії в майбутніх педагогів відбуваються якісні зміни всіх структурних компонентів професійної Я-концепції. Передусім це зміна уявлення про себе як про професіонала на теоретичному рівні, оскільки більшу частину навчального процесу займає теорія. У зв'язку з цим студенти зіштовхуються з проблемою застосування отриманих знань, умінь та навичок на практиці, що тягне за собою невпевненість у собі як у спеціалісті і, як наслідок, – ослаблення професійного «Я»-образу.

Психологічною особливістю студентського віку є спрямованість у майбутнє, попереднє самовизначення, побудова життєвих планів. Одним із найважливіших новоутворень віку вважається формування Я-концепції й особистісної ідентичності. Проходячи кризу ідентичності, індивід усвідомлює тотожність самому собі. Е. Еріксон вважав, що криза ідентичності включає в себе низку протистоянь: часова перспектива або розмите відчуття часу; упевненість у собі або сором'язливість; учнівство або параліч трудової діяльності; сексуальна поляризація або бісексуальна орієнтація; стосунки лідер/переслідувач або невизначеність авторитету; ідеологічна переконаність або сплутаність системи цінностей [42, с. 38].

Учені зазначають, що первинна інформація про власну професію, певні очікування і вподобання створюють своєрідний ідеальний образ обраної професії – свій у кожного студента. Першопочатковий узагальнений образ типового професіонала змінюється в ході навчання й розвитку студентів. Рефлексивне співвіднесення нового образу професії з власним образом Я вносить корективи в професійну самосвідомість і професійну Я-концепцію. Когнітивна складова включає також професійні переконання й знання.

Емоційно-сміслова складова професійної Я-концепції тих, хто навчається, визначається емоційно-позитивним фоном, на якому відбувалося отримання первинної і подальшої інформації про майбутню професію, позитивним сприйняттям себе як суб'єкта професійної діяльності, позитивним прийняттям своєї майбутньої належності до цього професійного співтовариства, успішним засвоєнням відповідних знань і способів діяльності, пізнавальних стратегій.

Поведінкова складова Я-концепції студентів дозволяє реалізовувати, перевіряти й коригувати свій професійний образ Я в навчальній діяльності й спілкуванні. Вирішуючи проблемні ситуації в навчально-професійній діяльності, студент не лише здобуває адекватні уявлення про майбутню професію і свої можливості, але й активно їх розвиває. Поведінкова складова виражається також в реалізації намірів добросовісно засвоювати навчальні

предмети, удосконалюватися в обраному напрямку і в подальшому працювати в обраній професії.

Мотиваційно-ціннісна складова професійної Я-концепції студентів виражається в усвідомленні своїх потреб, можливостей, професійних інтересів і цінностей, у створенні позитивних образів і перспектив професійного майбутнього, в мотиваційній готовності до розвитку своєї особистості, до входження в професійне співтовариство й реалізації себе в обраній професії [96; 134].

Адекватно сформована професійна Я-концепція студента є основою професійного й творчого розвитку спеціаліста, тому в системі вищої професійної освіти необхідно приділяти особливу увагу формуванню рефлексивних стратегій пізнавальної діяльності тих, хто навчається. Це дозволить поєднати в навчальному процесі вирішення декількох завдань: набуття знань, оволодіння ефективними способами їх отримання й оптимальними стратегіями мислення, методами самопізнання й самовдосконалення, формування позитивної професійної Я-концепції майбутнього спеціаліста.

Професійне самовизначення і розвиток проходять ряд етапів, і кожен психолог по-різному бачить періодизацію професійного становлення людини.

За Є.О. Климовим [67], основними стадіями розвитку людини як суб'єкта праці (якщо їх розглядати від початку опанування професії) є стадії оптанта, адепта, адаптанта, інтернала, майстра, авторитета, наставника. Стадія «оптанта» містить вказівку на ситуацію свідомого й відповідального планування й вибору професійного шляху. Стадія «адепт» відбиває саме процес безпосередньої професійної підготовки. На стадії «адаптант» відбувається входження в професію після завершення професійного навчання (продовжується від декількох місяців до 2-3 років). Стадія «інтернал» позначає процес входження в професію як повноцінного колеги, здатного стабільно працювати на нормальному рівні. Період, коли працівник помітно виділяється на загальному тлі, позначено як стадія «майстра», період, коли працівник став "кращим серед

майстрів", – як стадія «авторитет». Стадія, яка характеризує вищий рівень роботи будь-якого фахівця, має назву «наставник». Вчитель-наставник – це вчитель, здатний передати кращий свій педагогічний досвід учням і втілити в них частину своєї душі.

А.К. Маркова виділяє п'ять рівнів професіоналізму, пропонуючи такі їх характерологічні властивості: допрофесіоналізм (людина вже працює, але не має повного набору якостей справжнього професіонала); професіоналізм (людина – професіонал, тобто стабільно працює й виконує все, що від неї вимагається); суперпрофесіоналізм (творчість, особистісний розвиток, вершина професійних досягнень); непрофесіоналізм, псевдопрофесіоналізм (зовні досить активна діяльність, але при цьому людина або допускає багато "браку" в роботі, або сама деградує як особистість); післяпрофесіоналізм (людина може виявитися "професіоналом у минулому", "екс-професіоналом", а може – наставником для інших фахівців) [91].

Цією ж дослідницею виділені й етапи освоєння професії: адаптація до професії; самоактуалізація в професії; гармонізація з професією; перетворення, збагачення своєї професії (пошук нових, більш досконалих способів досягнення бажаного результату; вільного володіння декількома професіями; творчого самовизначення себе, прагнення реалізувати свою головну життєву ідею.

Н.А. Зеєр та О.Н. Симанюк дотримуються точки зору, що перехід від однієї стадії професійного розвитку до іншої супроводжується нормативними кризами. Професійне становлення особистості розпочинається зі стадії оптації – формування професійних намірів. З ранньою юністю (приблизно 14 років) пов'язана поява професійного самовизначення. До 14 років сформовані різнобічні знання про професії, формується вибіркове ставлення до однієї чи декількох із них. На стадії оптації відбувається переоцінка навчальної діяльності: залежно від професійних намірів змінюється мотивація, навчання набуває професійно орієнтованого характеру. При цьому неминуче зіткнення бажаного майбутнього й реального теперішнього, яке набуває характеру кризи навчально-професійної орієнтації. Старшокласники, які продовжили навчання в

10-11 класі, чітко переживають цю кризу в 16-17 років перед завершенням шкільної освіти. Ядром кризи є необхідність вибору способу отримання професійної освіти або професійної підготовки. Як правило, в цьому віці обирається варіант продовження навчання, орієнтованого на певне професійне поле, а не на конкретну професію. Однак на стадії реалізації намірів трапляються серйозні труднощі, до яких багато хто виявляється не готовим («слабка підготовка», «не пройшла за конкурсом» тощо), інших підводять важкі матеріальні умови сім'ї [57].

На стадії професійної освіти багато хто з учнів та студентів переживає розчарування в отримуваній професії. Виникає невдоволення окремими предметами, з'являються сумніви у правильності професійного вибору, знижується інтерес до навчання. Спостерігається криза вибору. Особливо відчутно вона проявляється в перший та останній роки професійного навчання. Посилена з кожним роком професійна спрямованість навчальних дисциплін знижує незадоволеність майбутньою професією [183].

Відчувши крах своїх первинних планів, розчарування («жорсткий удар», «падіння з небес на землю»), молода людина починає корекцію професійних намірів. Після розчарувань, відчуваючи невдоволення собою, молода людина (16-20 років) може знайти вихід із ситуації, що склалася, обираючи часто першу професію, що трапилася. Відповідно, в біографії цих людей з першої кризи логічно витікає друга: криза професійного вибору на стадії професійної підготовки. Поява другої кризи пов'язана з тим, що, вдавшись до реалізації малопродуманого рішення, молода людина не знаходить оптимального способу виходу з кризи. Згасла на початку діяльності емоційна напруженість починає підвищуватися, що призводить до пошуку нових способів виконання професійної діяльності, зміни професії або місця роботи [57; 86].

Після завершення професійної освіти настає стадія професійної адаптації. Молодий спеціаліст розпочинає власну трудову діяльність. Уже при виборі професії молода людина мала певні уявлення про майбутню роботу. У професійному навчальному закладі вони значно збагатилися. Настає час

реального виконання професійних функцій. Перші тижні, місяці роботи викликають великі труднощі. Але вони не стають факторами кризових явищ. Основна причина – психологічна, вона є наслідком розбіжностей між реальним професійним життям та сформованими уявленнями та очікуваннями. Невідповідність професійних дій очікуванням молодого спеціаліста викликає кризу професійних експектацій. Переживання цієї кризи виражається в невдоволенні організацією праці, її змістом, посадовими обов'язками, виробничими стосунками, умовами роботи й заробітною платою. Можливими є два варіанти розв'язання кризи: конструктивний (активізація професійних зусиль з метою якнайшвидшої адаптації й набуття досвіду роботи); деструктивний (звільнення; зміна спеціальності; неадекватне, неякісне, непродуктивне виконання професійних функцій) [132].

Як засвідчують аналіз літератури та результати власної викладацької діяльності, формування Я-концепції студентів відбувається стихійно, без належного методичного забезпечення й психолого-педагогічного супроводу. Студент цілеспрямовано або неусвідомлено фіксує задоволення чи невдоволення собою, своєю поведінкою; впевненість чи невпевненість у власних силах, у зв'язку з чим у нього формується цілісна професійна Я-концепція – упевненість або невпевненість у собі, здатність або нездатність впоратися з професійними задачами. Переважання в його діяльності конструктивних виходів із напружених ситуацій формує стійку позитивну Я-концепцію, а різні Я-образи несуть у собі однорідну інформацію про його професійні якості. У студента складається цілісна система ставлень до себе як до майбутнього фахівця.

За необґрунтовано оптимістичної позитивної професійної Я-концепції студент ігнорує невдачі, спричинені його прорахунками, не надає особливого значення необхідності осмислити, проаналізувати ситуацію, з'ясувати причини невдач. Позитивна професійна Я-концепція з високою самооцінкою часто позбавляє студента потреби в саморозвитку, самовдосконаленні, критичному самоаналізі. За таких умов професійна Я-концепція студента не розвивається.

Нерідко буває, що студент бачить у своїй діяльності тільки невдачі, болісно сприймає найменші помилки, свої успіхи пояснює випадковим збігом обставин, допомогою та підтримкою інших людей. Свідомість нав'язує йому дивовижні інтерпретації, заперечення очевидних фактів. Замість спокійного сприйняття, осмислення, аналізу реалій, пошуку шляхів виходу із неблагополучних ситуацій, у нього виникають страх, образи, ворожість, гнів, відчуття провини. Усе це породжує негативні Я-образи, що впливають на формування негативної професійної Я-концепції.

Очевидно, що найбільш доцільною й ефективною є узгоджена позитивна професійна Я-концепція. В основі розуміння позитивності професійної Я-концепції лежить визначення Р. Бернса: «Позитивну Я-концепцію можна прирівняти до позитивного ставлення до себе, до самоповаги, прийняття себе, відчуття власної цінності» [4]. Позитивна професійна Я-концепція – це індивідуально-особистісна сторона усвідомлення й розуміння свого «Я». Вона пов'язана з домінуванням позитивних внутрішніх мотивів професійної діяльності, професійного самовдосконалення, адекватною самооцінкою, низьким рівнем особистісної тривожності, готовністю засвоювати нові знання й новий досвід. Позитивна професійна Я-концепція постає фактором саморозвитку, самовдосконалення, самоуправління, самоактуалізації.

Істотну роль у формуванні позитивної Я-концепції відіграє самооцінка особистості, яка визначає вимогливість людини до себе, її самокритичність, ставлення до життєвих успіхів та невдач, мотивацію досягнення тощо.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що в психології сформувався усталений погляд на онтологічний статус самооцінки. Так, на думку А.В. Захарової, самооцінка – це «ставлення до себе», яке, спільно з «пізнанням себе», входить до самосвідомості; за І.І. Чесноковою, самооцінка – це стійка інтеграція самопізнання та ставлення до себе; за К.К. Платоновим самооцінка – це результат самопізнання. Л.В. Бороздіна підкреслює, що самооцінка – це наявність критичної позиції індивіда по відношенню до того, чим він володіє, «не констатація наявного потенціалу, а саме його оцінка з точки зору певної

системи цінностей». За результатами проведеної самооцінки формується те чи інше ставлення до себе, позитивне чи негативне, з рисами заперечення, несприйняття» [169; 197; 198].

Науковці сформували основні загальновизнані наукові постулати, що стосуються феномена самооцінки: самооцінка слугує джерелом поповнення знань особистості про себе; самооцінка – це спеціальна функція самосвідомості, яка не зводиться ні до образу «Я», ні до самоствавлення [90; 197].

У психологічній літературі представлені роботи, в яких розкривається проблема формування та розвитку професійної Я-концепції на етапі професійної підготовки, тобто в майбутніх фахівців різної професійної спрямованості: лікарів та медичних сестер, практичних психологів, інженерів, офіцерів та прикордонників, педагогів.

Особливості формування професійної Я-концепції юристів вивчала Р.В. Каламаж. У своїй роботі вона дає визначення поняття професійної Я-концепції майбутніх юристів, як складне багаторівневе особистісне утворення, що інтегрує цінності юридичної діяльності, юридичної спільноти та особистісні цінності суб'єкта навчально-професійної діяльності; забезпечує професійне самовизначення, сприяє розвитку та вдосконаленню професійно-значимих якостей відповідно до вимог конкретних юридичних спеціальностей; виступає основою професійного розвитку юриста. Авторкою було визначено, що вплив професійного навчання на розвиток професійної Я-концепції майбутніх юристів проявляється в образі «Я-майбутній професіонал», зростанні рівня актуалізованості професійної ідентичності в образі «Хто Я?», стабілізації самооцінки, позитивних показниках самоповаги. Але також вона зазначає, що по закінченні професійного навчання значна частина студентів-юристів має недостатню впевненість у своєму досвіді та компетентності, до того ж у випускників наявна занижена самооцінка, вони переживають внутрішні конфлікти та незгоду з самим собою [63].

І.П. Андрійчук [6] у структурі професійної Я-концепції майбутніх практичних психологів виділяє такі основні індикатори, як: рівень самооцінки,

рівень самоповаги, рівень особистої тривожності, рівень суб'єктивного контролю, особливості внутрішньоособистісних проблем. Найважливішою складовою професійної Я-концепції майбутніх практичних психологів І.П. Андрійчук вважає емоційно-оцінну, і саме на ній вона акцентує увагу. Авторка зазначає, що самооцінка виступає санкціонуючим механізмом Я-концепції, який забезпечує ієрархію знань людини про себе; що знання про себе людина здобуває через спілкування з оточуючими, а її індивідуальний досвід є не що інше, як реалізація засвоєних форм суспільної свідомості після практичної перевірки усіх знань; вона дозволяє переломити крізь призму власних переживань оцінки, засвоєні у спілкуванні. Самооцінка тут розглядається як важливе особистісне утворення, що бере безпосередню участь у регуляції людиною своєї поведінки й діяльності; як автономна характеристика особистості, її центральний компонент, який формується за активної участі самої особистості й відображає якісну своєрідність її внутрішнього світу.

К.Ю. Ушакова як основні психологічні чинники становлення професійної Я-концепції студентів медичних коледжів виокремила розвиненість їх професійної свідомості, ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності, співвідношення їх реальних уявлень про себе як майбутніх медичних працівників з ідеальними, місце професійної спрямованості в мотиваційній сфері студентів, прагнення до професійної самореалізації, актуальність і значущість професійної самоідентичності [160].

Психологічні умови формування професійної Я-концепції майбутніх рятівників досліджувала О.В. Стельмах. На її думку, основними психологічними чинниками становлення майбутнього фахівця є: процес професійного самовизначення, що відображається у змісті його «Образу-Я»; організація освітнього процесу у вищому навчальному закладі; соціальна, духовна та професійна зрілість особистості курсанта, цілісність і стійкість його «Я», психологічна готовність майбутнього фахівця до реалізації професійних функцій. З'ясовано також, що психологічними умовами формування

професійної Я-концепції майбутніх рятівників є актуалізація механізмів становлення самосвідомості; забезпечення розвитку усіх складових професійної Я-концепції; врахування індивідуальних особливостей курсантів; сприяння формуванню у свідомості курсантів позитивного образу професіонала; врахування вікових особливостей курсантів та соціальної ситуації під час навчання у військовому закладі. Процес формування професійної Я-концепції не завершується в юності, а триває впродовж усього життя, що потребує розробки проєкту сприяння професійному розвитку рятівника впродовж різних вікових періодів [154].

Цікавої думки дотримується Г.Л. Ісуріна, яка розглядає розвиток професійної Я-концепції майбутнього психолога як одне із завдань тренінгу особистісного зростання. На її думку, в ході тренінгу відбувається «пізнання себе й саморозуміння, розширення сфери самосвідомості, посилення почуття самоідентичності, розвиток особистості, вдосконалення навичок саморегуляції», а також «усвідомлення власних сліпих плям», що є важливим аспектом професійної підготовки психологів у сфері практичної діяльності [61]. Також, на думку авторки, під час підготовки психологів-практиків акцент робиться на техніці й прийомах психологічного впливу, водночас недостатньо уваги приділяється теоретичній підготовці, осмисленню практики в контексті тієї концепції, з якою вона пов'язана. Тому авторка вважає за потрібне передавати знання студентам у галузі психології особистості у формі тренінгової групи й формувати чіткі уявлення про обумовленість психологічної практики відповідними концепціями (когнітивний аспект Я-концепції психолога-практика).

Дослідженням розвитку професійної Я-концепції майбутніх педагогів займалися багато сучасних українських дослідників, і кожен з них робив певний внесок у розвиток цієї проблеми. Зокрема, І.В. Юрченко в поняття "Я-концепція" майбутнього вчителя вкладає складну динамічну систему уявлень студента про себе як особистість і суб'єкта навчально-професійної діяльності. На його думку, вона включає в себе образ-Я, що розкриває неповторність

самосприйняття через фіксацію студентом певної соціально-рольової позиції й установок щодо себе; емоційно-оцінне ставлення до себе, яке визначається самооцінкою професійно-педагогічних якостей і може спричинювати тривожний стан; деякі захисні психологічні дії у випадку "посягання" на цінність і цілісність сформованого образу-Я, що виявляється в характері локусу-контролю [178, с. 41-43].

Недооцінка ролі Я-концепції майбутнього вчителя та неврахування її особливостей при організації освітнього процесу в педагогічному навчальному закладі призводить як до небажаних змін у структурі особистості студента, так і до суттєвих недоліків у його професійній підготовці. Він представляв «Я-концепцію» вчителя як складну динамічну систему уявлень про себе як особистість, а також суб'єкта педагогічної діяльності у взаємозв'язку і взаємозумовленості когнітивного («Образ-Я»), емоційно-ціннісного («Ставлення-Я») і поведінкового («Вчинок-Я») компонентів [77].

Як зауважує О.С. Науменко, саме позитивне сприйняття вчителем учнів і самого себе є одним із найважливіших чинників ефективності його навчально-виховної роботи та сприяє розвитку позитивної Я-концепції учнів [101, с. 50-52].

О.М. Шевцова визначає основні психологічні умови, за яких розвивається узгоджена позитивна професійна Я-концепція особистості, зокрема, це: усвідомлення залежності ефективності здійснюваної професійної діяльності від рівня професійно-особистісного розвитку; стабільна психологічна готовність до самопізнання, когнітивного та емоційного саморозкриття, динамічного самозмінювання; наявність позитивної адекватної самооцінки й професійного потенціалу в сукупності з відповідним рівнем професійних домагань; усвідомлення необхідності і власної здатності до бажаних професійно-особистісних змін. Авторка зауважує, що провідними психолого-педагогічними умовами формування професійної Я-концепції в умовах підготовки майбутніх педагогів у ЗВО є: реалізація діалогічного підходу до організації навчального процесу у закладах вищої освіти, допомога студентам в актуалізації

професійної рефлексії на фахове самовизначення, включення в навчальний процес активних методів формування особистості [171; 172].

Н.М. Бамбурак, вивчаючи акмеологічну модель майбутнього соціального працівника, виділяє об'єктивні (регуляторна, детермінуюча, корекційна, організуюча функції) та суб'єктивні (механізми самовираження, самоставлення, самореалізації, самопроєктування) чинники розвитку Я-концепції особистості та обґрунтовує технології розвитку Я-концепції особистості як синергізм проблемного навчання, ігрових технологій, технологій саморозвивального навчання й самовизначення та тренінгу як синтетичної атропотехніки. Дослідниця вважає, що виділені блоки акмеологічної моделі Я-концепції особистості майбутнього соціального працівника актуалізують професіоналізм як певну гармонізацію кваліфікованої майстерності та духовно-моральних якостей особистості, а діяльність представляє як сукупність спеціалізованих знань, умінь, навичок, набутих індивідом у процесі навчання та професійну самосвідомість як систему уявлень про значимість професії. За таких умов самосвідомість вибудовується як професійна самооцінка – ретроспективна (Я як професіонал учора), актуальна (Я як професіонал сьогодні), потенційна (Я як професіонал завтра), ідеальна (Я як професіонал у майбутньому) [11].

Аналіз робіт, присвячених розвитку професійної Я-концепції у майбутніх спеціалістів різного профілю, переконливо доводить обумовленість окресленого процесу специфікою професійної діяльності.

Педагогічна діяльність має ті самі характеристики, що й інші види людської діяльності: це цілеспрямованість, вмотивованість та предметність. Н.В. Кузьміна однією з особливих специфічних характеристик педагогічної діяльності називає продуктивність. Педагогічна діяльність складна, різностороння й емоційна насичена; вона передбачає наявність глибоких і різносторонніх знань, високої загальної культури, стійких інтересів у галузі викладання певного предмету, чітко вираженої професійно-педагогічної спрямованості, любові до дітей (А.В. Петровський). Педагогічна діяльність

вимагає адекватного розуміння себе як особистості і професіонала, тобто високого рівня самосвідомості: чим він вищий, тим ширшими є можливості особистісного, професійного росту [74].

У науковій літературі представлена значна кількість робіт, присвячених професійній Я-концепції вчителя. Категорія професійної Я-концепції вчителя описується за допомогою різних термінів: педагогічна рефлексія, ідентичність, самопізнання, самоаналіз, самокритичність, професійна відповідальність, образ Я, самооцінка, Я-концепція тощо. Науковці наголошують на важливій ролі розвитку професійної Я-концепції вчителя як невід'ємної складової його професіоналізму й компетентності, педагогічної культури, творчості й майстерності (І.Д. Бех, Г.А. Бордовський, І.Ф. Ісаєв, Є.А. Гришін, С.Д. Максименко, А.В. Мудрик, Д.Ф. Ніколенко та ін.) [14; 60; 84 та ін.].

Предметом наукової рефлексії постають питання психологічних чинників позитивної Я-концепції вчителя, яка, у свою чергу, розглядається як необхідна умова успішної педагогічної діяльності. Так, у дослідженні Н.В. Кузьміної продемонстровано, що успішні педагоги відрізняються адекватною самооцінкою, особливою чутливістю до власних достоїнств і недоліків, умінням розуміти причини своїх успіхів і невдач, аналізувати й узагальнювати результати власної професійної діяльності, порівнювати її з роботою інших учителів [74].

На думку С.В. Васьковської, психологічними умовами позитивної професійної Я-концепції вчителя є зверненість свідомості вчителя на себе як на суб'єкта професійно-педагогічної діяльності; постановка суб'єктно-орієнтованих цілей, пов'язаних із саморозвитком; засвоєння професійно-наукової термінології; інтеріоризація еталонних характеристик педагогічної діяльності; здатність до рефлексії; усвідомлення труднощів у педагогічній роботі; використання колективних форм діяльності; залученість до професійно-нормативних стосунків; наявність правильного оцінного ставлення до себе [27].

У свою чергу Л.М. Мітіна зосереджує увагу на двох найбільш значущих, на її думку, групах факторів розвитку професійної самосвідомості педагога.

Перша група факторів – це очікування й оцінні судження безпосереднього соціального оточення (колег, адміністрації, учнів), інтеріоризовані в процесі соціальної взаємодії та спілкування. Друга група – це власні мотиваційно-ціннісні орієнтації та очікування від самого себе як професіонала, що впливають з його практичної діяльності [85].

А.К. Маркова визначає п'ять основних чинників, які зумовлюють формування професійної самосвідомості вчителя. Перший чинник – це усвідомлення норм, правил, моделі своєї професії як еталонів для усвідомлення власних якостей. Другий чинник – це усвідомлення відповідних якостей в інших людей, порівняння себе з певним професіоналом, як абстрактним, так і конкретним. Третій – це врахування оцінки себе як професіонала з боку інших людей – учнів, колег, керівництва. Четвертий чинник – це самооцінювання своїх окремих сторін в когнітивному, емоційному й поведінковому аспектах. І, врешті, п'ятий чинник – це позитивне оцінювання себе загалом, формування позитивної Я-концепції [86, с. 5-9].

За твердженням А.І. Шутенко, професійна Я-концепція вчителя будується внаслідок виявлення якостей і властивостей свого Я та оцінки їх впливу на особистісний розвиток учнів [175]. Цей процес обумовлений особистісною активністю педагога, яка: виходить з мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності як до сфери самореалізації; спрямовується на цілісне самовиявлення та самовираження у професійній діяльності; пов'язана з реалізацією педагогічного сенсу діяльності – розвитком сутнісних сил особистості учня.

Отже, психологічними умовами здійснення продуктивної педагогічної діяльності виступають: функціональна та екзистенційна відповідність людини та професії; наявність в особистості професійно важливих якостей, педагогічної спрямованості; сформованість професійної Я-концепції; наявність професійно-прикладних знань та вмінь; ідентифікація з професійною спільнотою та обраною професією; гідний статус професії в суспільстві тощо.

Розвиток професійної Я-концепції вчителя починається ще на етапі професійної підготовки в умовах вищого навчального закладу. Успішне вирішення завдань професійного становлення в юності, у ранній дорослості, коли відбувається спеціалізація професійних переваг і реалізація першого професійного рішення, будуються професійні перспективи і усвідомлюються можливості, є запорукою поступового вдосконалення та кристалізації професійної Я-концепції особистості безпосередньо в професійній діяльності. З іншого боку, психолого-педагогічні впливи на формування професійної Я-концепції студента повинні бути орієнтовані на психологічні чинники позитивної Я-концепції вчителя.

Здійснений психологічний аналіз дозволяє зробити висновок про те, що професійна Я-концепція студента – майбутнього педагога – являє собою особливий конструкт особистості, який є результатом активного осмислення власних професійно значущих властивостей. Професійна Я-концепція студента відображає процеси активного самопізнання, саморегуляції й самовдосконалення у професійній діяльності. Важливими умовами для розвитку професійної Я-концепції є усвідомлення залежності ефективності здійснюваної професійної діяльності від рівня професійно-особистісного розвитку, стабільна психологічна готовність до самопізнання, когнітивного та емоційного саморозкриття, динамічного самозмінювання; наявність позитивної адекватної самооцінки й професійного потенціалу, фахове самовизначення. У рамках професійної Я-концепції формується уявлення студента про професійне майбутнє, ставляться конкретні цілі. Досягнення цих цілей здійснюється через активність, яка спирається на рефлексивну оцінку ситуацій, своєї діяльності і стосунків, потребує самоконтролю.

Висновки до розділу

Проведений у розділі теоретико-методологічний аналіз показав складність і багатоаспектність феномену Я-концепції. Я-концепція здійснює цілеспрямоване мотивування й регулювання діяльності, пізнання, спілкування, поведінки; створює готовність до майбутньої діяльності. Я-концепція являє собою динамічне узагальнене уявлення про самого себе, систему установок щодо власної особистості. Я-концепція є результатом особистісного розвитку людини; і як ієрархічна, відносно стійка система взаємопов'язаних множинних Я визначає характер і особливості інтерпретацій набутого досвіду, слугує джерелом очікування стосовно особистісної поведінки та поведінки оточуючих людей, визначає її наміри й цілі в майбутньому, сприяє досягненню внутрішньої узгодженості особистості. Роль Я-концепції є визначальною в самопізнанні, самовираженні, розвитку й самовдосконаленні людини.

Як певну актуалізовану тенденцію в сучасних психологічних дослідженнях Я-концепції можна відзначити зростання її ролі в розумінні професійного становлення особистості. У такому випадку професійна Я-концепція забезпечує функціонування, розвиток, самореалізацію людини в професії. Професійна Я-концепція являє собою систему стійких, пов'язаних з оцінками уявлень про себе як про суб'єкта конкретної професійної діяльності й особистість, яка дозволяє визначитися з вибором способів і підходів у професійній роботі. У змісті професійної Я-концепції відображаються особистісні й суб'єктно-діяльнісні властивості людини, співвідношення й взаємозв'язок яких специфічні для різних етапів професійного становлення людини. Професійна Я-концепція співвідноситься з близькими поняттями зі сфери дослідження самосвідомості, що дозволяє виокремити в її структурі когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти, і передбачає усвідомлення себе в основних аспектах професійної праці: в діяльності, у спілкуванні, а також у системі власної особистості.

Професійна Я-концепція як динамічно стійке системне утворення з виділеними рівнями, етапами становлення чітко виявляється вже на етапі професійного навчання людини. Професійна Я-концепція студента являє собою особливий конструкт особистості, який є результатом активного осмислення власних професійно значущих властивостей; відображає процеси активного самопізнання, саморегуляції й самовдосконалення у професійній діяльності. Важливими умовами для розвитку професійної Я-концепції є усвідомлення залежності ефективності здійснюваної професійної діяльності від рівня професійно-особистісного розвитку, стабільна психологічна готовність до самопізнання, когнітивного та емоційного саморозкриття, динамічного самозмінювання; наявність позитивної адекватної самооцінки й професійного потенціалу, фахове самовизначення. У рамках професійної Я-концепції ставляться конкретні професійні цілі, досягнення яких здійснюється через активність, що спирається на рефлексивну оцінку своєї діяльності та стосунків, потребує самоконтролю.

Професійна Я-концепції студента – майбутнього педагога – є результатом процесів усвідомлення себе в педагогічній діяльності, в системі педагогічного спілкування та особистісного розвитку; системою уявлень про самого себе як про фахівця, що здатний успішно розв'язувати завдання навчання й виховання, досягати бажаних результатів у розвитку особистості учнів, збагачувати досвід професії завдяки особистому творчому внеску. Образ «Я» студента, що готує себе до педагогічної діяльності, повинен містити в собі стійкі утворення, що визначають соціальну активність у суспільстві, прагнення підтримувати честь і гідність, професійну етику, відданість педагогічній професії. Усвідомивши себе в ролі педагога, студент відкриває для себе можливості активного професійного саморозвитку, формування у себе професійно важливих якостей і досягнення педагогічної майстерності.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ ТА ЇЇ СКЛАДОВИХ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ТА ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

2.1 Методичні засади дослідження професійної Я-концепції особистості

Професійна діяльність є однією з основних форм життєдіяльності людини. Залежно від того, як людина сприймає й оцінює свою роботу, свої досягнення в певній діяльності, проявляє себе в професійній ситуації, прямо залежить її самопочуття, ефективність професійної діяльності, прагнення досягати певних професійних вершин. Професійна Я-концепція особистості є основним джерелом і механізмом професійного розвитку й самовдосконалення людини.

Студентський вік характеризується наявністю певних психологічних проблем: це професійне визначення й ідентифікація себе з обраною професією, певні проблеми в міжособистісному спілкуванні, невпевненість та страх по відношенню до своєї майбутньої професії. Вирішення цих питань напряду пов'язане з розвитком та становленням професійної Я- концепції.

Стає зрозумілим, що чітке операційне й детальне вивчення складових професійної Я-концепції студентів, майбутніх педагогів, неможливе без належного системного методологічного аналізу цієї проблеми. Аналіз наукової літератури свідчить, що для вирішення завдань з вивчення професійної Я-концепції в процесі навчання особистості та її розвитку дослідники обирають діяльнісний підхід та наукові загальнопсихологічні принципи розвитку, активності, принцип зв'язку психіки й діяльності.

Діяльнісний підхід при формуванні особистості є фундаментальним принципом вітчизняної психології. Однією з визначальних умов існування й

розвитку особистості є активна діяльність та її взаємодія і включеність до системи певних соціальних взаємозв'язків. Проблема діяльності посідає ключове місце в працях Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва, О.О. Бодальова, А.В. Петровського та інших [16; 44; 42; 45].

На думку О.М. Леонтьєва, зовнішня і внутрішня діяльність суб'єкта регулюється й опосередковується психічним відображенням реальності, яка безпосередньо йому відкривається, – це суб'єктивний світ свідомості, що відображає картину світу, до якої включений суб'єкт, його дії й стани [81]. Згідно з точкою зору С.Л. Рубінштейна, професійна діяльність насамперед внутрішньо пов'язана з особистісним смислом, тому він вважає неминучим і необхідним аналіз свідомості й самосвідомості особистості, оскільки саме свідомість здійснює принаймні три взаємозумовлені функції: регуляцію психічних процесів, регуляцію відносин, регуляцію діяльності й усього життя суб'єкта. Своєрідною інтегрувальною інстанцією, яка забезпечує певне усвідомлене регулювання й управління процесом свідомої активізації та прояву внутрішнього в зовнішньому, індивідуально-психологічних характеристик у діяльнісно-рольових компонентах і безпосередньо професійній діяльності, є Я-концепція, яка постає складним психологічним явищем, яке, з одного боку, є рухливим, плинним, виразно залежним від зовнішніх умов та обставин, зміни ціннісних орієнтацій, рівня самосприйняття, а з іншого, – є стійким, системоутворювальним елементом, що відповідає за особистісне та професійне буття людини й зумовлює та контролює її поведінку, думки тощо (А.В. Петровський, В.В. Столін, В.І. Слободчиков та ін.). Таким чином, вивчення всього, що пов'язане з Я-концепцією, має важливе наукове значення для розуміння людської поведінки, причин успіхів і невдач у професійній діяльності [7; 44; 89].

Згідно з поглядами А.В. Петровського та М.Г. Ярошевського, принципом розвитку передбачено розгляд того, як явища змінюються в процесі розвитку під впливом певних причин і факторів, що ці зміни зумовлюють. Також висувається припущення про обумовленість перетворень цих явищ, їх

включення в цілісну систему, що створюється їх взаємною варіацією. Принцип розвитку передбачає, що зміни відбуваються закономірно, переходи від одних форм до інших не мають хаотичного характеру, незважаючи на елементи випадковості або варіативності, а їх співвідношення, з одного боку, забезпечує спадковість у зміні рівнів за найрадикальніших перетворень для процесу розвитку Я-концепції, а з іншого боку, – її становлення відбувається без стосунку до попередніх рівнів [80; 109].

Роль принципу активності в психологічному сенсі була обґрунтована у вітчизняній культурно-діяльнісній школі і введена О.Г. Асмоловим для того, щоб вказати на успадкування й розвиток загальною психологічною теорією поглядів Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва. Тобто, принцип активності, з цієї точки зору, розглядається як такий, що пов'язаний саме з реалізацією діяльнісного підходу в психології [51, с. 6-13].

Згідно з поглядами Л.І. Анциферової, яка розглядала принцип зв'язку психіки й діяльності, аналіз діяльності засвідчує нерозривний зв'язок діяльності й свідомості з навколишнім світом людини. Вона підкреслює заслугу С.Л. Рубінштейна, яка полягає в тому, що перша проблема була включена в другу і тим самим закріпилося діалектико-матеріалістичне розуміння принципу детермінізму: «Принцип діяльності стає в цьому випадку частиною принципу детермінізму, розкриваючи процес руху від зовнішнього до внутрішнього і від внутрішнього до зовнішнього». С.Л. Рубінштейн висунув принцип єдності свідомості й діяльності, а О.М. Леонтьєв розширив його, обґрунтувавши принцип єдності психіки й діяльності. В той же час слід зазначити, що співвіднесення психологічних уявлень про активність та діяльність (як молярну одиницю активності людини – у розумінні О.М. Леонтьєва) призводить до непростих схем співвіднесення понять, що являють собою діяльнісні структури й фіксують аспекти активності, які лише у своїй генезі мають діяльнісне підґрунтя. Це вже згадувані поняття образу світу, цілепокладання, надситуативної активності особистості [7; 42; 140].

Професійна Я-концепція відображає єдність професійного досвіду та професійного спілкування, поєднує самосвідомість і творчо-діяльнісні чинники особистості, сприяє успішній актуалізації професійних знань, умінь і навичок, розвитку особистісно-професійних якостей та характеристик, що є запорукою гармонійного розвитку фахівця. Професійна самосвідомість постає опосередковуючою ланкою між особистістю та професійною діяльністю, і процес її розвитку й формування дозволяє досягати певних результатів як в особистісному зростанні, так і в професійній діяльності.

Як теоретична модель для вивчення й опису змісту професійної Я-концепції успішно використовується триєдина модель єдності загального психологічного образу людини С.Л. Рубінштейна [140]. С.Л. Рубінштейн писав, що в реальному житті особистості всі сторони її психологічного образу, переходячи одна в іншу, формують нерозривну єдність. Психічні процеси в їх конкретному перебігові залежать від властивостей і особливостей особи, і водночас кожен вид психічних процесів, виконуючи свою роль у житті особистості, в ході діяльності переходить в її властивості. Екстраполюючи на професійну Я-концепцію студента, це можна трактувати таким чином: уявлення як психічний процес і як результат цього процесу, будучи задіяним у навчально-професійній діяльності, переходить у професійні установки, інтереси, ідеали. Уявлення має ще й оцінний характер, що дозволяє розглядати за цією схемою й емоційні процеси. Оцінка, у свою чергу, як результат емоційних процесів, буде включати регуляторно-вольові процеси, які регулюють величину зусиль задля досягнення мети [65].

Знання цієї методологічної специфіки дозволяє обрати грамотну пояснювальну стратегію при інтерпретації результатів досліджень професійної Я-концепції майбутніх педагогів.

Дослідження людини як суб'єкта професійної діяльності є також логічним розвитком суб'єктного підходу в психології. Суб'єкт – це той, хто діє й приймає рішення щодо своїх вчинків, однаковою мірою несучи за них відповідальність. Діяльність суб'єкта – зовнішня і внутрішня –

опосередковується й регулюється психічним відображенням реальності, яка безпосередньо йому відкривається, – це суб'єктивний світ свідомості, що відображає картину світу, до якої включений суб'єкт, його дії та стани [44; 89]. Постає необхідність аналізу свідомості й самосвідомості особистості, яка здійснює регуляцію психічних процесів, регуляцію відносин, регуляцію діяльності й усього життя суб'єкта. Усвідомлене регулювання й управління процесом свідомої активізації та прояву внутрішнього в зовнішньому, індивідуально-психологічних характеристик у професійній діяльності є Я-концепцією. Саме вона постає тим складним психологічним явищем, яке, з одного боку, є рухливим, плинним, виразно залежним від зовнішніх умов та обставин, зміни ціннісних орієнтацій, рівня самосприйняття, а з іншого – є стійким, системоутворюючим елементом, що відповідає за особистісне та професійне буття людини й зумовлює та контролює її поведінку, думки тощо (А.В. Петровський, В.В. Столін, В.І. Слободчиков та ін.) [109; 150].

Такий підхід знаходить своє відображення в поведінковому компоненті професійної Я-концепції. Студент як суб'єкт навчально-професійної діяльності приймає рішення щодо своїх вчинків, робить їх і несе за них відповідальність. Це один із найважливіших компонентів діяльності майбутніх педагогів, оскільки вони відповідають за процес розвитку себе як особистості й професіонала.

Здатність до рефлексії, спрямованої на себе, – ключ до перетворення людини в суб'єкта [68]. Важливість цього постулату підтверджується численними дослідженнями рефлексії в контексті трудової діяльності й професійного становлення особистості.

Характеризуючи етапи формування психологічної культури фахівця, В.А. Семиченко однією із стадій визначає роботу над собою, самопізнання, самовивчення, самооцінку, самосприйняття тощо. Об'єктивність, на думку автора, базується на звичці особистості до інтроспекції й рефлексії. Прийняття себе як цікавого об'єкта дослідження є першим кроком до пізнання свого психічного життя, збагачення й адекватності Я-концепції [145]. Формування

своєї індивідуальності, свого «Я» передбачає тотальну рефлексію всього свого життя, звернення, інтроверсію всередину себе, вироблення критичного ставлення до способу свого життя. Тому індивідуальність – це завжди внутрішній діалог людини із самою собою, вихід в унікальну дійсність самої себе. Отже, основною функцією самосвідомості є рефлексія, у процесі якої пізнається власна особистість і визначається ставлення особистості до самої себе. Самосвідомість загалом, на думку О.М. Леонтьєва та С.Л. Рубінштейна, є цілісним рефлексивним мисленням. Саме рефлексія, на думку Л.С. Виготського, дає людині змогу спостерігати себе в світі власних почуттів, внутрішньо диференціювати «Я-що діє, «Я-що міркує» та «Я-що оцінює». Х. Хекхаузен стверджував, що рефлексія дає самосвідомості зворотний зв'язок [145; 166].

Принцип рефлексивності закладений уже в самих методах дослідження, які використовуються при вивченні професійної Я-концепції студентів – майбутніх педагогів. Передусім це стосується проєктивних методів дослідження образу Я, мотивації особистості, які за своєю природою є інтроспективними. Ці методи дозволяють встановити важливі моральні й екзистенційні питання, з якими зіштовхуються студенти, допомагають покращити саморозуміння [95; 134; 135]. В основі всієї системи вправ інтегративного тренінгу розвитку професійної Я-концепції – принцип рефлексивності. Включення студентів у процес усвідомлення, обміркування свого професійного становлення легітимізує їх як повноправних суб'єктів навчально-професійної діяльності й сприяє їх професійному розвитку.

У рамках системно-діяльнісного підходу до вивчення професійної Я-концепції щодо діяльності й особистості студента важливими видаються особистісно-мотиваційний та професійно-когнітивно-мотиваційний компоненти структури суб'єкта. Зміст особистісно-мотиваційного компонента розкривається на основі головної тези концепції А. Бандури: фактори схильності й ситуаційні фактори є взаємопов'язаними причинами поведінки. Професійно-когнітивно-мотиваційний компонент включає представленість у

самосвідомості студента його властивостей як особистості і як суб'єкта діяльності, у тому числі, прийняття кар'єрних рішень, починаючи з рішення про вибір професії [12; 114].

Важливою методологічною підставою для дослідження професійної Я-концепції студента є ідеї Б.Г. Ананьєва. Властивості людини як індивіда, особистості й суб'єкта діяльності формують єдину історичну природу людини [3]. Властивості людини як особистості і як суб'єкта діяльності тісно переплетені між собою, що робить практично неможливим їх чітке розмежування. Вивчення професійно важливих якостей студента торкається як суб'єктно-діяльнісної, так і особистісної площин. Під час вивчення професійної Я-концепції студента актуальним є вивчення його особистісних властивостей, наприклад, мотиваційної спрямованості, ціннісних орієнтацій. Потреби, як один з елементів спрямованості особистості, є однією з ланок системотвірного фактору професійної Я-концепції.

Здійснивши фундаментальний аналіз у сфері вивчення професійної Я-концепції, С.Т. Джанер'ян виділяє чотири підходи – змістовий, структурний, динамічний та функціональний, об'єднавши їх під началом більш загального системного підходу. *Змістовий* підхід передбачає аналіз властивостей суб'єкта діяльності й особистості, співвіднесених з професією, з кар'єрою, з професійно-соціальним оточенням, з іншими сферами життєдіяльності. *Системно-структурний* аналіз здійснює розкриття взаємозв'язків окремих компонентів, структури або декількох структур системи. *Динамічний* підхід до вивчення самосвідомості розглядає її онтогенетичні закономірності: стадії, рівні, динаміку, фактори зміни самосвідомості та Я-концепції [48]. *Функціональний* підхід передбачає визначення ролі професійної Я-концепції у функціонуванні цілісної Я-концепції, а також інших особистісних конструктів. С.Т. Джанер'ян приходить до висновку про необхідність реалізації системного підходу до вивчення професійної Я-концепції.

Таким чином, вивчення професійної Я-концепції може базуватися на таких ідеях і підходах: принципах розвитку, активності, єдності психіки й

діяльності; діяльнісному, суб'єктному, системно-діяльнісному підходах; змістовому, структурному, функціональному та динамічному підходах, описаних С.Т. Джанер'ян; ідеях Б.Г. Ананьєва про властивості людини як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності та індивідуальності; моделі єдності загального психічного образу С.Л. Рубінштейна. Найбільш перспективним підходом у вивченні професійної Я-концепції визнається системний підхід.

Усі ці підходи й ідеї не існують ізольовано одне від іншого. Перетинаючись у різних точках, вони утворюють стійку методологічну мережу, яка дозволяє вибудувати модель професійної Я-концепції майбутнього педагога.

Ми розглядаємо професійну Я-концепцію майбутнього педагога як динамічну систему, що відображає процеси активного самопізнання, саморегуляції й самовдосконалення в навчально-професійній діяльності. Образ «Я» студента, що готує себе до педагогічної діяльності, повинен містити в собі стійкі утворення, що визначають соціальну активність у суспільстві, прагнення підтримувати честь і гідність, професійну етику, відданість педагогічній професії. У рамках професійної Я-концепції формується уявлення студента про професійне майбутнє, ставляться конкретні цілі. Досягнення цих цілей здійснюється через активність, яка спирається на рефлексивну оцінку ситуацій, своєї діяльності і стосунків, потребує самоконтролю.

Моделювання професійної Я-концепції здійснюється в контексті ідей змістового та структурного підходів, тобто із визначенням структури окресленого феномена та його змістового наповнення.

На сьогодні серед науковців немає єдиної думки стосовно структури професійної Я-концепції. Найчастіше в працях вітчизняних психологів зустрічається трикомпонентна структура з незначними варіаціями (І.С. Кон, Л.М. Мітіна, В.В. Столін, П.Р. Чамата, І.І. Чеснокова та ін.). Але останнім часом дослідники все частіше відходять від традиційної трикомпонентної структури професійної Я-концепції, виділяючи в ній чотири чи й більше складових.

До структури моделі професійної Я-концепції майбутнього педагога нами віднесено когнітивний, оцінний, поведінковий, мотиваційний та духовно-ціннісний компоненти.

Когнітивний компонент включає професійне самопізнання, пізнання себе через розуміння інших (це можуть бути як учні, так і колеги), усвідомлення себе в професії. Саме в період навчання в закладі вищої освіти студенти отримують певні знання, уміння та навички. Саме в цей період у майбутніх спеціалістів постає образ своєї професії, формуються уявлення про перспективність обраної справи й можливості кар'єрного зростання. В результаті отримання певних знань розвивається професійне самопізнання й ототожнення себе з професією вчителя.

Оцінний компонент містить самооцінку, оцінку себе як професіонала, професійне самоставлення, самоповагу, відчуття ефективності та компетентності. Оцінний компонент є ядром професійної Я-концепції. Цей компонент характеризується високою самооцінкою, самоповагою й відчуттям власної цінності, позитивним оцінюванням самого себе загалом, визначенням своїх позитивних якостей та перспектив подальшого розвитку.

Поведінковий компонент відображає особливості поведінки майбутнього педагога в тій чи іншій ситуації, самостійність, самоефективність, можливість самоорганізації, спроможність вирішувати певні конфліктні ситуації. Це можуть бути як конкретні дії, поведінкові прояви чи потенційні поведінкові реакції у сфері навчально-професійної діяльності та спілкування. Поведінковий компонент може реалізуватись через професійну ідентифікацію, професійне самовизначення, саморегуляцію, в результаті чого формується професійна позиція студента.

Мотиваційний компонент включає мотиви та цілі професійної діяльності, мотиваційну готовність розвитку своєї особистості, створення позитивних перспектив свого майбутнього. Мотивація відіграє значну роль у професійній діяльності педагога. В психологічному тлумачному словнику поняття «мотив» трактується як спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреб

суб'єкта. А під мотивацією розуміють сукупність зовнішніх або внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкта й визначають її спрямованість [90]. Деякі вчені виділяють зовнішню та внутрішню мотивацію. Під внутрішньою мотивацією розуміється те, що народжується в свідомості людини, власне сама діяльність, розуміння своєї суспільної значущості й користі і процес задоволення від самого процесу та результату діяльності. Внутрішня мотивація виходить із потреб людини й виступає рушійною силою, спонукаючи людину до діяльності та саморозвитку. Зовнішня мотивація охоплює мотиви, що знаходяться поза людиною та її діяльністю, зокрема, це різного роду стимули та заохочення, певні фінансові винагороди або просування кар'єрою. Зовнішня мотивація може лише зорієнтувати людину на постановку та досягнення особистих цілей. Тобто, від домінування тих чи інших мотивів будуть безпосередньо залежати цілі та результати професійної діяльності педагога.

Духовно-ціннісний компонент відображає ціннісні орієнтації особистості майбутнього педагога, професійні цінності, професійну спрямованість та ставлення до педагогічної діяльності.

Сучасна освіта орієнтована на входження в європейську освітню систему, вона вимагає від сучасного педагога не тільки певних професійних теоретичних знань і практичних умінь, але й певної ціннісної спрямованості особистості, яка прагне до поваги й збагачення загальнолюдських цінностей та національної єдності. За цих умов ми вважаємо за доцільне включення духовно-ціннісного компонента до моделі професійної Я-концепції майбутнього педагога. Адже, як зауважує С.П. Паламір, цінності, якими керується майбутній педагог у процесі професійного навчання, пов'язані не тільки з його світоглядною позицією, але й з його особистісними пріоритетами; вони відображають визнання оволодіння глибокими уявленнями про час та простір цінностями життєвої необхідності та важливість своєчасного формування їх у своїх учнів [107, с. 221-233].

Отже, окрім трьох компонентів (поведінкового, когнітивного, оцінного), що є традиційними для структури професійної Я-концепції, ми вважаємо за

необхідне виділити два додаткових компоненти: мотиваційний та духовно-ціннісний. Ці два компоненти є невід'ємною частиною структури професійної Я-концепції майбутнього педагога [110].

Розвиток професійної Я-концепції майбутнього педагога повинен враховувати певні результативні орієнтири, базові показники, які, як ми вважаємо, доцільно шукати у складових професійної Я-концепції фахівця-педагога. Також ми припускаємо, що професійна Я-концепція фахівця-педагога повинна бути зрілою. Зріла Я-концепція за своїми сутнісними характеристиками, як стверджував Р. Бернс, завжди є позитивною, а значить, визначається трьома чинниками: твердою переконаністю в імпонуванні іншим людям, упевненістю в здатності до того чи іншого виду діяльності й відчуттям власної значущості [113].

Розглядаючи розвиток професіонала з акмеологічних позицій, А.О. Деркач та В.Г. Зазикін однією з основних підсистем вважають продуктивну Я-концепцію. Саме наявність цієї підсистеми, яку науковці характеризують як стійку усвідомлену й неповторну систему уявлень суб'єкта про самого себе, свої можливості та перспективи, котру він переживає і на основі якої він вибудовує свої відносини та взаємодію, забезпечує становлення та розвиток його особистості до рівня професіонала [47]. Базуючись на чотирикомпонентній моделі Я-концепції («Я» реальне, «Я» ідеальне, «Я» майбутнє і «Я» фантастичне), автори наголошують на гармонійності складових та адекватності цього феномена як головної умови розвитку. Продуктивний образ Я-професіонала, на думку науковців, якраз і відрізняється конгруентністю реального, ідеального й фантастичного «Я». Професійна Я-концепція має бути зрілою, позитивною та продуктивною.

Базові показники зрілої, позитивної та продуктивної професійної Я-концепції наведені у роботі О.І. Гура. Когнітивний компонент такої Я-концепції складають висока когнітивна складність і диференційованість, зумовлені високим рівнем рефлексивності, незалежністю суджень, критичністю та гнучкістю мислення; пізнавальна відкритість, готовність прийняти нові знання

та досвід; професійно-рольова ідентичність; внутрішня цілісність і узгодженість між модальностями Я-образу, гармонійність усіх його елементів; відносна стійкість, стабільність уявлень про себе як фахівця, суб'єкта професійної діяльності. Емоційно-ціннісний компонент містить аутосимпатію, прийняття себе як особистості та фахівця; адекватний рівень самоповаги; адекватну (здебільшого високу) самооцінку «Я»; емоційну стійкість, низький рівень особистісної тривожності; толерантність; гуманістичну спрямованість. Поведінковий компонент – домінування позитивних внутрішніх мотивів професійної діяльності, професійного самовдосконалення; здатність до вольової дії щодо подолання вад власного Я; домінування інтернальних тенденцій локус-контролю [43; 188].

Аналіз показників та критеріїв зрілої, позитивної, продуктивної професійної Я-концепції дозволяє створити психологічний портрет сучасного вчителя. Сучасний вчитель це особистість, що володіє необхідними теоретичними знаннями і практичними вміннями, які вона може застосувати на практиці. Це людина, яка прагне розвиватись і розуміє важливість постійного самовдосконалення на індивідуальному, фаховому і особистісному рівнях. Має адекватну самооцінку та здатна оцінити себе як професіонала своєї справи. Наявність вміння розставляти цілі і пріоритети допоможе педагогу управляти процесами навчання, виховання та розвитку своїх учнів. Наявність толерантності та тактовності допоможе без перешкод вирішувати конфліктні ситуації, не ображаючи при цьому певних учасників освітнього процесу. Усвідомлення важливості розвитку системи цінностей з урахуванням особистих запитів, норм ситуації та естетичних уподобань допоможе молодому педагогу сформувати важливі для нашого часу духовно – ціннісні орієнтації учнів, які будуть засвоювати не тільки ціннісний нормативний досвід поколінь, але й виробляти свій власний досвід діяльності, вчинків, творчості та спілкування.

Очевидно, що показники зрілої, позитивної, продуктивної професійної Я-концепції вчителів виступають цільовими орієнтирами розвитку складових професійної Я концепції майбутнього педагога.

2.2. Характеристика психодіагностичного інструментарію вивчення професійної Я-концепції особистості

У розділі представлені психодіагностичні методики, відібрані для вивчення особливостей розвитку професійної Я-концепції та її компонентів, наведені результати констатувального етапу емпіричного дослідження, проаналізовані відмінності в показниках професійної Я-концепції вчителів та студентів педагогічних закладів вищої освіти.

Дослідження включало в себе чотири основні етапи, які були окреслені теоретичними та практичними завданнями.

На першому етапі (підготовчому) було проведено теоретичний аналіз наукової та довідникової літератури з проблеми розвитку Я-концепції та професійної Я-концепції студентів – майбутніх педагогів, зокрема, монографій, статей, дисертацій. Вивчалися наукові психологічні, педагогічні, соціологічні та філософські публікації з метою різностороннього вивчення предмета дослідження. Проводився аналіз умов та принципів формування та розвитку професійної Я-концепції в структурі особистості. Було окреслено загальну концепцію, мету, гіпотези та завдання дослідження. Також на цьому етапі нами було розглянуто існуючі підходи до діагностики, визначено ті з них, які найбільш адекватні змісту поставлених у дисертаційному дослідженні завдань. На основі цього аналізу було обрано діагностичний інструментарій, який дозволяє нам встановити рівень сформованості різних компонентів професійної Я-концепції.

На цьому етапі розроблялися організаційно-методичні засади емпіричного дослідження, здійснювалися пілотажні дослідження з метою виявлення реального стану розвитку професійної Я-концепції студентів. Організація емпіричного дослідження полягала у визначенні часу та порядку його проведення, в обґрунтуванні вибірки піддослідних, методів дослідження, а також у відборі надійних та валідних психодіагностичних методик.

Визначаючи вибір, ми зупинилися на студентах педагогічних спеціальностей. Результати пілотажного дослідження показали проблемні аспекти професійної Я-концепції студентів. Постає необхідність створення моделі професійної Я-концепції, яка б враховувала вплив педагогічної діяльності на окреслений феномен. Розуміння цього обумовило створення ще однієї вибірки, до якої увійшли реально працюючі педагоги. Змістові та структурні компоненти професійної Я-концепції вчителя виступили цільовими орієнтирами розвитку професійної Я-концепції студентів. Таким чином, організація дослідження передбачала порівняльний аналіз показників професійної Я-концепції двох вибірок: вибірки студентів – майбутніх педагогів та вчителів загальноосвітніх шкіл. Першу вибірку склали студенти перших-третьох курсів педагогічних спеціальностей (Історія, англійська мова, українська мова) Донбаського державного педагогічного університету та його структурного підрозділу Горлівського інституту іноземних мов у кількості 49 осіб. Другу вибірку склали вчителі загальноосвітніх шкіл міст Слов'янська, Бахмута та Торецька.

На другому етапі (констатувальному) були послідовно проведені задані емпіричні процедури. Емпірично вивчалися особливості професійної Я-концепції студентів та педагогів. Констатувальний етап дослідження базувався на комплексі психодіагностичних методик, що були орієнтовані на дослідження складових структури професійної Я-концепції особистості (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Компоненти професійної Я-концепції та методики їх дослідження

<i>Компоненти</i>	<i>Показники</i>	<i>Методики дослідження</i>
Когнітивний компонент	Змістові характеристики ідентичності (соціальне Я, комунікативне Я,	Методика «Хто Я?» М. Кун, Т. Макпартленд; модифікація Т.В. Румянцевої; «Методика діагностики міжособистісних відносин» Т. Лірі

	матеріальне Я, фізичне Я, діяльне Я, перспективне Я, рефлексивне Я); комунікативно- характерологічні тенденції образів «Я- реальне», «Я- ідеальне», «Мій учень», «Мій ідеальний учень», «Я очима учня»	
Оцінний компонент	Самооцінка та рівень домагань особистості	Методика «Моторна проба» Й. Шварцландера
Поведінковий компонент	Смислова регуляція поведінки індивіда, ставлення до життя та локус контролю; стратегії поведінки у складних життєвих ситуаціях	Методика «Індикатор копінг- стратегії» Д. Амірхана; Методика «Тест смисложиттєвих орієнтацій» Д.О. Леонтьєва
Мотиваційний компонент	Типи мотивації (внутрішня мотивація, зовнішня позитивна та зовнішня негативна мотивація), оптимальний мотиваційний комплекс;	«Мотивація успіху та страх невдачі» А. Реана; Методика «Незакінчені речення», модифікація А.Н. Кошелевої

	мотиваційні аспекти професійного самовизначення (ставлення до життя, до майбутнього, до професійної діяльності, до успіху, до безробіття)	
Духовно-ціннісний компонент	Спрямованість особистості, її ставлення до навколишньої дійсності, інших людей, себе (термінальні та інструментальні цінності)	Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича

Усі обрані психодіагностичні методики характеризувалися надійністю, валідністю й стандартизованістю.

За методикою «Хто Я?» М. Куна, Т. Макпартленда в модифікації Т.В. Румянцевої [77, с. 180-187] аналізувалися змістові характеристики ідентичності та самооцінки особистості. Респондентам пропонувалося впродовж 12 хвилин дати якомога більше відповідей на одне запитання: «Хто Я?». Кожну відповідь потрібно починати з нового рядка й спробувати дати якомога більше відповідей. Запитання «Хто Я?» логічно пов'язане з характеристиками власного сприйняття людиною самої себе, тобто з її образом «Я» та Я-концепцією. Відповідаючи на запитання «Хто Я?», людина вказує соціальні ролі й характеристики-визначення, з якими вона себе ідентифікує, тобто вона описує значущі для неї соціальні статуси й ті риси, які, на її думку,

пов'язані з нею. Таким чином, співвідношення соціальних ролей та індивідуальних характеристик говорить про те, наскільки людина усвідомлює й приймає свою унікальність, а також наскільки для неї важлива приналежність до тієї чи тієї групи людей.

При інтерпретації тесту використовується шкала аналізу ідентифікаційних характеристик, яка включає в себе 24 показники, які, об'єднуючись, утворюють сім узагальнених показників-компонентів ідентичності.

Компонент «Соціальне Я» включає 7 показників: пряме позначення статі (юнак, дівчина, жінка); сексуальна роль (коханець, коханка; Дон Жуан, Амазонка); навчально-професійна рольова позиція (студент, навчаюся в інституті, лікар, спеціаліст); сімейна належність, що виявляється через позначення сімейної ролі (дочка, син, брат, дружина тощо) або через вказівку на родинні стосунки (люблю своїх родичів, у мене багато рідних); етнічно-регіональна ідентичність включає в себе етнічну ідентичність, громадянство (українець, татарин, громадянин, грузин та ін.) і локальну, місцеву ідентичність (з Києва, Бахмута тощо); світоглядна ідентичність: конфесійна, політична приналежність (християнин, віруюча); групова приналежність: сприйняття себе членом будь-якої групи людей (колекціонер, член товариства).

Компонент «Комунікативне Я» включає 2 показники: дружба або коло друзів, сприйняття себе членом групи друзів (один, у мене багато друзів); спілкування або суб'єкт спілкування, особливості та оцінка взаємодії з людьми (ходжу в гості, люблю спілкуватися з людьми, вмію вислухати людей).

Компонент «Матеріальне Я» передбачає різні аспекти: опис своєї власності (маю квартиру, одяг, велосипед); оцінку своєї забезпеченості, ставлення до матеріальних благ (бідний, багатий, заможний, люблю гроші); ставлення до зовнішнього середовища (люблю море, не люблю погану погоду).

Компонент «Фізичне Я» включає в себе такі аспекти: суб'єктивний опис своїх фізичних даних, зовнішності (сильний, приємний, привабливий); фактичний опис своїх фізичних даних, включаючи опис зовнішності,

хворобливих проявів і місця розташування (блондин, зріст, вага, вік, живу в гуртожитку); пристрасті в їжі, шкідливі звички.

Компонент «Діяльне Я» оцінюється через 2 показники: заняття, діяльність, інтереси, захоплення (люблю розв'язувати задачі); досвід (був у Болгарії); самооцінка здатності до діяльності, самооцінка навичок, умінь, знань, компетенції, досягнень (гарно плаваю, розумний, працездатний, знаю англійську).

Компонент «Перспективне Я» включає в себе 9 показників: професійна перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані з навчально-професійною сферою (майбутній водій, буду хорошим учителем); сімейна перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані з сімейним статусом (буду мати дітей, майбутня мати тощо); групова перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані з груповою приналежністю (планую вступити в партію, хочу стати спортсменом); комунікативна перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані з друзями, спілкуванням; матеріальна перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані з матеріальною сферою (отримаю спадщину, зароблю на квартиру); фізична перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані з психофізичними даними (буду піклуватися про своє здоров'я, хочу бути накачаним); діяльнісна перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані з інтересами, захопленнями, конкретними заняттями (буду читати) і досягненням певних результатів (досконало вивчу мову); персональна перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані з персональними особливостями: особистісними якостями, поведінкою тощо (хочу бути більш веселим, спокійним); оцінка прагнень (багато чого бажаю, прагне людина).

Компонент «Рефлексивне Я» включає 2 показники: персональна ідентичність: особистісні якості, особливості характеру, опис індивідуального стилю поведінки (добрий, щирий, комунікабельна, наполеглива, іноді шкідливий, іноді нетерплячий тощо), персональні характеристики (прізвисько, гороскоп, ім'я тощо); емоційне ставлення до себе (Я-супер, «кльовий»);

глобальне, екзистенційне «Я»: твердження, які глобальні і які недостатньо виявляють відмінності однієї людини від іншої (людина розумна, моя сутність).

Також авторами методики виділено два самостійних показники: проблемна ідентичність (я нічого не знаю, хто я; не можу відповісти на це запитання); ситуативний стан: стан, що переживається на теперішній момент (голодний, нервую, втомився, закоханий, засмучений).

З метою вивчення комунікативно-характерологічних тенденцій особистості використовувався модифікований варіант методики Т. Лірі [78]. Дослідження проводилося в декілька етапів: визначення наявності характерологічних рис у списку запропонованих відбувалося стосовно образів «Я-реальне», «Я-ідеальне», «Мій учень», «Мій ідеальний учень», «Я очима учня». Опитувальник містить 128 тверджень, із яких у кожному з 8 типів відносин утворюються 16 пунктів, упорядкованих за висхідною інтенсивністю. Номери тенденцій розшифровуються таким чином.

Перша тенденція (домінантність – владність – деспотичність) відображає лідерські дані, прагнення до домінування, до незалежності, здатність брати на себе відповідальність.

Друга тенденція (впевненість у собі – самовпевненість – самозакоханість) відображає впевненість у собі, незалежність і діловитість, у крайньому прояві – егоїстичність і черствість.

Третя тенденція (вимогливість – непримиренність – жорсткість) дозволяє оцінити такі якості, як дратівливість, критичність, нетерпимість до помилок партнера; крайній прояв цієї тенденції можливий у насмішкватості та у в'їдливості.

Четверта тенденція (скептицизм – упертість – негативізм) характеризує недовіру, підозру, ревнивість, образу чи злопам'ятність.

П'ята тенденція (поступливість – лагідність – пасивне підкорення) дозволяє оцінити критичність до себе, скромність, несміливість, сором'язливість.

Шоста тенденція (довірливість – слухняність – залежність) оцінює такі якості, як повага до інших, вдячність, прагнення приносити радість партнерові.

Сьома тенденція (добросердечність – несамотійність – надмірний конформізм) характеризує здатність до взаємодопомоги, до спілкування, доброзичливість, уважність.

Восьма тенденція (готовність прийти на допомогу – безкорисливість – жертвовність) відображає делікатність, ніжність, прагнення піклуватися про близьких, а також терпимість до недоліків і вміння пробачати.

Максимальна оцінка рівня – 16 балів, але вона розділена на чотири ступені вираженості відношення: 0-4 бали – низький; 5-8 балів – помірний (адаптивна поведінка); 9-12 балів – високий (екстремальна поведінка); 13-16 балів – екстремальний (до патології).

З метою визначення самооцінки та рівня домагань використовувалася «Моторна проба» Й. Шварцландера. Завдання методики представлене як тест на моторну координацію. Випробовуваному пропонується бланк з чотирма прямокутними секціями за кількістю спроб в експерименті. Випробовуваного просять назвати кількість квадратів, яку він зможе заповнити за 10 секунд. Свою відповідь досліджуваній заносить до верхньої великої клітинки I прямокутника. Після спроби, яка розпочинається й закінчується за командою експериментатора, випробовуваний підраховує кількість проставлених елементів і відзначає її в нижній великій комірці I прямокутника. Далі за тією ж схемою здійснюються подальші спроби. Рівень домагань характеризує ступінь труднощів у досягненні тих цілей, до яких прагне людина й досягнення яких видається людині привабливим і можливим. На рівень домагань впливає динаміка удач і невдач на життєвому шляху, динаміка успіху в конкретній діяльності. Бувають адекватні рівні домагань (людина ставить перед собою ті цілі, яких реально може досягти, які відповідають її здібностям і можливостям) та неадекватні: завищені (претендує на те, чого не може досягти) або занижені (обирають легкі або спрощені цілі, хоча здатні на більші). Що адекватнішою є самооцінка особистості, тим адекватніший рівень домагань [103].

Дослідження базисних копінг-стратегій проводилося за допомогою методики «Індикатор стратегій подолання стресу» Д. Амірхана [31]. Цю методику можна вважати одним із найбільш вдалих інструментів дослідження базисних стратегій поведінки людини. Ідея цього опитувальника полягає в тому, що всі поведінкові стратегії, які формуються в людини впродовж життя, можна поділити на три великі групи: стратегія вирішення проблем, стратегія пошуку соціальної підтримки, стратегія уникнення. Стратегія вирішення проблем – це активна поведінкова стратегія, за якої людина намагається використовувати всі наявні в неї особистісні ресурси для пошуку можливих способів ефективного вирішення проблеми. Стратегія пошуку соціальної підтримки – це активна поведінкова стратегія, при якій людина для ефективного вирішення проблеми звертається за допомогою й підтримкою до оточуючого її середовища: сім'ї, друзів, значущих інших. Стратегія уникнення – це поведінкова стратегія, за якої людина намагається уникнути контакту з оточуючою її дійсністю, відсторонитися від вирішення проблем. Мінімальна оцінка за кожною зі шкал – 11 балів, максимальна – 33 бали.

Найбільш ефективним, залежно від ситуації, є використання всіх трьох поведінкових стратегій. У деяких випадках людина може самотійно долати труднощі, що виникають, в інших їй потрібна підтримка оточуючих або ж вона може просто уникнути зустрічі з проблемною ситуацією, заздалегідь подумавши про її негативні наслідки.

Осмисленість життя позначається на смисловій регуляції поведінки індивіда, ставленні до життя, що зумовило необхідність використання тесту «Смисложиттєвих орієнтацій» Д. Леонтьєва (СЖО) [83].

Зазначена методика містить 20 симетричних шкал-запитань, кожна з яких складається з пари цілісних альтернативних пропозицій з однаковим початком. Показники тесту містять загальний показник осмисленості життя (ОЖ), а також п'ять субшкал, що відображають три конкретні смисложиттєві орієнтації та два аспекти локусу контролю.

«Цілі в житті» характеризують цілеспрямованість, наявність або відсутність у людини сенсу життя, життєвої мети, цілей (намірів, покликання) у майбутньому, які надають буттю осмисленості, спрямованості та перспективи.

«Процес життя або інтерес та емоційна насиченість життя» визначає задоволеність своїм життям на теперішній час, сприйняття процесу свого життя як цікавого, емоційно насиченого й наповненого змістом. Зміст цієї шкали окреслює єдиний смисл життя, який полягає в тому, щоб жити насиченим життям.

«Результативність життя або задоволеність самореалізацією» вимірює задоволеність життям, оцінку пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки результативним й осмисленим він був.

«Локус контролю – Я (Я – господар життя)» визначає уявлення про себе як про сильну особистість, що володіє достатньою свободою вибору, щоб побудувати своє життя згідно з метою, цілями й уявленнями про його смисл; здатна контролювати вчинки й події власного життя.

«Локус контролю – життя або керованість життя» відображає переконаність у здатності мати вплив й контролювати власне життя, вільно приймати рішення і втілювати їх, усвідомлення того, що життя людини підвладне свідомому спрямуванню.

Методика «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір у модифікації А. Реана застосовувалася нами для діагностики мотивації професійної діяльності, в тому числі мотивації професійно-педагогічної діяльності. В основу методики покладена концепція внутрішньої й зовнішньої мотивації. Опитувальник є списком із 7 мотивів, 2 з яких відносяться до внутрішньої мотивації, 2 – до зовнішньо негативної мотивації, 3 – до зовнішньо позитивної мотивації. Досліджуваний оцінює за 5-бальною шкалою, наскільки кожен із мотивів значущий для нього. Про внутрішній тип мотивації слід говорити, коли для особистості має значення діяльність сама по собі. Якщо ж в основі мотивації професійної діяльності лежить прагнення до задоволення інших потреб, зовнішніх по відношенню до змісту самої діяльності (мотиви

соціального престижу, зарплати тощо), то в такому випадку прийнято говорити про зовнішню мотивацію. Вважається, що оптимальним є мотиваційний комплекс: $BM > ЗПМ > ЗНМ$ та $BM = ЗПМ > ЗНМ$. Найменш продуктивним є комплекс $ЗНМ > ЗПМ > BM$. За даними А. Реана, оптимальність мотиваційного комплексу (висока вага внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації й низька вага зовнішньої негативної мотивації) прямо корелює із задоволеністю професією педагога ($r=0,409$) та обернено – із показниками емоційної нестабільності ($r=-0,585$). Зовнішні мотиви поділяються на зовнішні позитивні та зовнішні негативні. Зовнішні позитивні мотиви, безсумнівно, більш ефективні й більш бажані з усіх точок зору, ніж зовнішні негативні мотиви [106].

З метою виявлення ставлення до мотиваційних аспектів професійного самовизначення ми використали методику «Незакінчені речення» в модифікації А.Н. Кошелевої. Досліджуваному пропонується закінчити запропоновані йому речення. Особливості ціннісно-професійних орієнтацій визначаються через ставлення до життя, майбутнього, професійної діяльності, успіху, безробіття. Доцільно використовувати контент-аналіз і кластерний аналіз. Як об'єкт аналізу виступають відповіді обстежуваних. Предмет аналізу – ставлення обстежуваних до різних аспектів професійного самовизначення. Одиниці аналізу – завершення фрази, які виражають особистісний сенс ставлення: до життя, до майбутнього, до професійної діяльності, до успіху, до безробіття, а також цінності особистості [119].

Дослідження ціннісних орієнтацій особистості проводилося за допомогою методики М. Рокича «Ціннісні орієнтації». Автор методики розрізняє два класи цінностей: термінальні та інструментальні [103]. Термінальні цінності визначаються як переконання в тому, що певна кінцева мета індивідуального існування (наприклад, свобода, мудрість) з особистої і суспільної точок зору варта того, щоб до неї прагнути; мається на увазі бажане існування та кінцевий стан, цілі, які б людина хотіла досягти впродовж свого життя; вони можуть відрізнятися між різними групами людей у різних культурах. Інструментальні

цінності виступають як переконання в тому, що певний спосіб дій є з особистої й суспільної точок зору кращим у будь-яких ситуаціях; мається на увазі переважні способи поведінки, засоби досягнення кінцевих цілей.

Групу термінальних цінностей утворили 18 життєво важливих цілей: «Активне діяльне життя», «Життєва мудрість», «Здоров'я», «Цікава робота», «Краса природи», «Любов», «Матеріальне життя», «Наявність друзів», «Суспільне покликання», «Пізнання», «Продуктивне життя», «Розвиток», «Розваги», «Свобода», «Щасливе сімейне життя», «Щастя інших», «Творчість», «Упевненість у собі».

Інструментальні цінності об'єднали 18 способів дій та особистісних властивостей, сфокусованих на моралі та відносинах і на компетентності: «Охайність», «Вихованість», «Високі вимоги», «Життєрадісність», «Старанність», «Незалежність», «Непримиренність до недоліків у собі та в інших», «Освіченість».

Саме використання комплексу методик та методів, які відповідають меті й завданням дослідження, дозволяють усебічно вивчити предмет дослідження. Використання кількісного та якісного аналізу емпіричного матеріалу, репрезентативність вибірки забезпечили надійність і вірогідність результатів дослідження.

Аналіз даних, одержаних у результаті констатуючого дослідження, дав можливість визначити відмінності у змістових характеристиках структури професійної Я-концепції студентів та вчителів і зорієнтуватися в пошуках релевантних підходів до системи розвиваючих впливів на професійну Я-концепцію майбутніх педагогів. На даному етапі було сконструйовано програму інтегративного тренінгу, який спрямований на розвиток компонентів професійної Я-концепції з урахуванням вимог до сучасного вчителя.

На перетворюючому етапі дослідження проводилась дослідно-експериментальна робота, спрямована на оптимізацію процесів розвитку професійної Я-концепції. Дослідницький пошук проходив у напрямку апробації

й модифікації програми інтегративного тренінгу розвитку компонентів професійної Я-концепції.

У межах реалізації програми тренінгу використовувалися методи, «інтерактивні техніки», спрямовані на стимуляцію взаємодії учасників. Ці методи забезпечують взаємодію та власну активність учасників під час динамічного навчального процесу; організують навчання шляхом осмислення (рефлексії) власних дій, на власному досвіді; дозволяють дізнатися нове про себе та інших. Найціннішим в інтерактивному навчанні є обмін різним досвідом, протилежними поглядами, індивідуальним світосприйняттям. Завдання тренінгу вирішувалися шляхом рефлексії та вербалізації учасниками життєвих та професійних цінностей і принципів; аналізу особливостей професійних ролей; відпрацювання навичок професійного спілкування; формування позитивної Я-концепції; вирішення професійно-творчих завдань; гармонізації емоційного стану.

На заключному етапі дослідження було проведено аналіз дослідницько-експериментальної роботи, узагальнено одержані результати, сформульовано висновки. Результати застосування описаного комплексу методів для дослідження професійної Я-концепції студентів та вчителів викладено в наступному підрозділі.

2.3. Порівняльний аналіз результатів дослідження професійної Я-концепції майбутніх педагогів та вчителів

В основі дослідження особливостей розвитку професійної Я-концепції у студентів-педагогів полягала ідея, що психічний образ є складною багатокомпонентною функціональною структурою, центральним елементом якої постає образ свого «Я», що об'єднує уявлення індивіда про окремі характеристики власної особистості (Е. Еріксон, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, Дж. Мід, В.М. М'ясищев, С.Л. Рубінштейн, Ч. Кулі та ін.). Вивчення складових «Я-образів» у свідомості студентів у порівнянні зі складовими Я-образу»

вчителів може дати відповідь на питання про особливості формування професійного самовизначення майбутніх учителів.

У дослідженні змісту професійної Я-концепції студентів-педагогів ми виходили з припущення про те, що під час навчання в закладі вищої освіти професійна Я-концепція знаходиться на стадії формування і її зміст та насиченість відрізняються від змісту Я-концепції шкільних учителів, професійне самовизначення яких вже сформоване, та які мають певний досвід роботи.

Реалізація задач наукової роботи включала наступні етапи:

1. Аналіз змісту «Я-концепції» студентів, що навчаються у педагогічних закладах вищої освіти, та вчителів, які працюють у загальноосвітніх школах.

2. Визначення критеріїв позитивної професійної Я-концепції як цільових орієнтирів розвитку професійної Я-концепції майбутнього педагога.

2.3.1. Когнітивна складова у структурі професійної Я-концепції студентів – майбутніх педагогів і вчителів

Вивчення когнітивного компонента професійної Я-концепції майбутніх педагогів та вчителів відбувалося із застосуванням методик «Хто Я?» М. Куна, Т. Макпартленда в модифікації Т.В. Румянцевої та «Методики діагностики міжособистісних відносин» Т. Лірі [77; 103].

Результати дослідження змістових характеристик ідентичності та самооцінки особистості за методикою «Хто Я?» Куна-Макпартленда свідчать, що кількість обрань у студентській групі поступалася такій у групі вчителів – 493 характеристики проти 585 характеристик. Це можна пояснити тим, що вчителі з більш розвиненим рівнем рефлексії можуть надати більшу кількість характеристик своїх індивідуальних рис, соціальних ролей, статусів та визначень, з якими вони себе ідентифікують.

Вивчення відсоткової представленості структурних категорій «Я-концепції» студентів показало такий ранговий розподіл від найбільш до найменш виражених (див. табл.2.2).

Таблиця 2.2

Розподіл показників представленості структурних категорій «Я-концепції» вчителів та студентів (%)

Компоненти «Я-концепції»	Вчителя	студенти	ϕ	p
Фізичний	4%	13%	5,48	0,001
Соціальний	34%	35%	0,34	$p \geq$
Комунікативний	8%	9%	0,57	$p \geq$
Матеріальний	0%	1%	-	-
Діяльнісний	20%	20%	0	$p \geq$
Перспективний	13%	5%	4,92	0,001
Рефлексивний	22%	25%	1,16	$p \geq$
Загальна кількість виборів	n=585	n=493		

Перше місце за кількістю використаних характеристик посіла категорія «Соціальні ролі» (35%). Студенти найчастіше використовували у своїх відповідях такі характеристики, як: студент, чоловік, жінка, українець, громадянин, донька, сестра, брат. Високе рангове місце категорії «соціальні ролі» може вказувати на недостатню впевненість у собі або наявність у людини побоювань у зв'язку з саморозкриттям, виражену тенденцію до самозахисту.

Друге місце за кількісним навантаженням обрання посіла категорія «Рефлексивний компонент» (25%). У самопрезентаціях студенти найчастіше використовували такі характеристики, як: особистість, добрий, мрійник, розумний, злий, творчий. Оскільки студентський вік пов'язаний із самовизначенням, розвитком активної життєвої позиції та усвідомленням

власної значущості – рефлексія відіграє визначальну роль. Як зауважує Ю.М. Орлов, особистісний тип рефлексії несе функцію самовизначення особистості. Особистісне зростання, розвиток індивідуальності як надособистісне утворення відбувається саме в процесі усвідомлення сенсу, який реалізується в конкретному сегменті життєвого процесу. А процес самопізнання у вигляді осягнення своєї Я-концепції, що включає відтворення й осмислення того, що ми робимо, чому робимо, як робимо, як ставимось до інших і як вони ставляться до нас і чому, за допомогою рефлексії призводить до обґрунтування особистісного права на зміну заданої моделі поведінки, діяльності з урахуванням особливостей ситуації [104].

Третю позицію за відсотковою представленістю посіла категорія «Діяльність» (20%). Найбільш поширеними були відповіді студентів, пов'язані з любов'ю до навчання, малювання, перегляду кінофільмів; танцями, вмінням майструвати щось руками, комп'ютерними іграми. Наголосимо, що діяльнісна сфера відіграє важливу роль у період студентства, а сама діяльність розглядається як необхідна умова формування й прояву особистості. Ідентифікація свого «діяльного Я» пов'язана зі здатністю зосередитися на собі, стриманістю, виваженістю вчинків, а також з дипломатичністю, умінням працювати з власною тривогою, напругою, зберігати емоційну стійкість, тобто є відображенням сукупності емоційно-вольових і комунікативних здібностей, особливостей наявних взаємодій.

Середні позиції (IV місце) посіла категорія «Фізичний стан» – 13%. У відповідях студентів досить часто зустрічалися такі характеристики, як: красива, сильний, високий, мила, синьоока, дівчина з зеленими очами.

Важливість цього компонента серед студентів визначається роллю фізичних даних в суб'єктивному світі людей молодого віку, для яких зовнішність є одним із головних об'єктів турботи й уваги. Саме зовнішність є першим «фільтром» при виборі партнера та побудові стосунків.

Останні позиції посіли категорії «комунікативності» (9%), «перспективності» (5%) та характеристики, що відповідають за «матеріальний

стан» (1%). Очевидно, що характеристики, які нечасто зустрічаються у відповідях студентів, вказують на їх більш низьку «цінність» для останніх, ніж ті, що відносяться до категорій, які посідають перші позиції. Це може свідчити про недостатньо розвинене уявлення про себе, про свої педагогічні якості та здібності, про низьку представленість усвідомлених подальших перспектив педагогічної діяльності, соціальної значимості тощо. Загалом у студентській вибірці в жодній із категорій не була заявлена характеристика, пов'язана з майбутньою педагогічною діяльністю.

Вивчення кількісного навантаження категорій «Я-концепції» вчителів показало певну подібність до того, що спостерігалось у вибірці студентів (див. табл. 2.2). Так, як і в студентів, серед усіх обрань-відповідей учителів першу позицію за навантаженням посіла категорія «Соціальна роль» (34%), що була представлена такими характеристиками, як: мама, бабуся, вчитель, керівник гуртка, класний керівник, українець. Друге рейтингове місце, як і у вибірці студентів, посіла категорія «рефлексивність» – 22%, яка була представлена характеристиками: вперта, відповідальна, добра, емоційна, харизматичний, людина з відкритою душею. Важливо зазначити, що характеристики цієї категорії в учителів відрізняються професійною спрямованістю та наявністю професійно важливих особистісних якостей. Третю позицію посів «діяльнісний компонент» – 20%. Вчителі, як і студенти, досить часто визначали в самопрезентаціях такі характеристики, як: мандрівник, майстер, керівник, активна людина, художник, професіонал. На відміну від студентської вибірки, у вчителів визначався інший порядок за спаданням серед категорій, що посіли останні позиції: «комунікативний» – 8%, «фізичний» – 4% та «матеріальний» – 0%.

Таким чином, можна зробити висновок, що як вчителі, так і студенти надали перевагу таким компонентам, як «соціальний», «рефлексивний» та «діяльнісний». При цьому змістовне наповнення характеристик категорій Я-концепції вчителів дещо відрізняється представленістю професійно орієнтованих ідентифікацій. Це говорить про те, що для педагогів дуже

важливою є їх соціальна роль, результативність діяльності й розвинені професійні якості [125, с. 133-139].

Порівняльний аналіз особливостей Я-концепції студентів та вчителів з використанням параметричного критерію ϕ -Фішера дозволив виявити достовірні відмінності у змісті Я-концепції за факторами «фізичний стан» ($\phi_{\text{емп}}=5,48$; $p \leq 0,001$) та «перспективність» ($\phi_{\text{емп}}=4,92$; $p \leq 0,001$). (див. табл. 2.2). Отже, студенти, на відміну від учителів, у більшості своїй виділяли якості, що визначають їх як особистість. Вчителі ж позиціонували себе як представників соціальної спільноти, до якої належать. Вивчення зв'язку між компонентами «Я-концепції» студентів за допомогою коефіцієнта r -Пірсона дозволило з'ясувати, що «рефлексивний компонент» на статистично значущому рівні негативно корелює з показниками «фізичного компонента» ($r=-0,31$; $p \leq 0,5$), «соціального компонента» ($r=-0,45$; $p \leq 0,001$) та «перспективного компонента» ($r=-0,29$; $p \leq 0,5$) (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

**Показники кореляцій між компонентами «Я-концепції» у
студентській вибірці (n=51)**

Компоненти «Я-концепції»	Компоненти «Я-концепції»				
	Соціальний	Комунікативний	Діяльнісний	Перспективний	Рефлексивний
Фізичний	-0,12	0,41**	-0,04	0,06	-0,31*
Соціальний		-0,26	-0,52***	0,08	-0,45***
Комунікативний			-0,27*	0,02	0,00
Діяльнісний				-0,17	0,07
Перспективний					-0,29*

Примітка: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$; *** - $p \leq 0,001$.

Отже, чим вища представленість показників рефлексії, тим менше студенти визначали у самопрезентаціях якості соціального, перспективного та фізичного компонентів.

Представленість показників «діяльнісного компонента» негативно корелює з представленістю «соціального компонента» ($r=-0,52$; $p\leq 0,001$) та «комунікативного компонента» ($r=-0,27$; $p\leq 0,5$).

Таким чином, чим більшою мірою представлені якості «діяльнісного компонента», тим меншою мірою представлені показники «соціального та комунікативного компонентів». Тобто, чим більше представлені діяльнісні характеристики як свої знання, компетентності, певні досягнення, тим менше представлена соціальна ідентифікація себе з професією або з певною соціальною групою.

Оскільки більшість студентів не мають досвіду професійної діяльності за спеціальністю, очевидно, у них присутня невпевненість або невизначеність стосовно своєї майбутньої професії чи діяльності.

Також виявлений статистично значущий зв'язок позитивної спрямованості між фізичним та комунікативним компонентами ($r=0,41$; $p\leq 0,01$): чим більша представленість характеристик фізичного компонента, тим більша кількість показників комунікативного компонента.

Позначення своєї фізичної ідентичності має безпосередній стосунок до розширення людиною кордонів усвідомлюваного внутрішнього світу, оскільки кордони між «Я» і «не-Я» спочатку проходять по фізичних особливостях кордонів власного тіла. Саме позначення своєї фізичної ідентичності є провідним фактором у системі самоусвідомлення характеру взаємодії з іншими людьми.

Вивчення зв'язку між компонентами Я-концепції у вибірці вчителів за допомогою коефіцієнта r -Пірсона показало наявність лише двох статистично значущих зв'язків між показниками Я-концепції – між «рефлексивним» та «діяльнісним» компонентами ($r=-0,37$; $p\leq 0,01$) і між «перспективним» та «соціальним» компонентами ($r=-0,27$; $p\leq 0,05$) (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4

**Показники кореляцій між компонентами «Я-концепції» у вибірці
вчителів (n=49)**

Компоненти «Я-концепції»	Компоненти «Я-концепції»				
	Соціальний	Комунікативний	Діяльнісний	Перспективний	Рефлексивний
Фізичний	-0,22	0,09	0,07	0,08	0,26
Соціальний		-0,24	-0,24	-0,27*	-0,16
Комунікативний			0,14	-0,18	-0,25
Діяльнісний				0,01	-0,37**
Перспективний					-0,05

Примітка: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$.

Це можна пояснити тим, що чим більше в учителів розвинені рефлексивні механізми в творчому процесі саморозвитку та професійного самовдосконалення, в розумінні системної природи рефлексії, тим менше педагоги приділяють увагу діяльності як окремому процесу.

При цьому виникає певна взаємна діяльність, взаємодія вільних учасників як рівноправних партнерів, кожен із яких враховує інтереси інших, у результаті чого вони обидва змінюються. Тобто, організація дій учителя в структурі діяльності має бути успішно реалізована з урахуванням особистісної рефлексії, поза межами якої вона втрачає свій зміст.

З метою визначення суттєвих відмінностей у структурі «Я-концепції» учителів та студентів застосовувався Z-критерій Фішера для порівняння кореляцій, одержаних на незалежних вибірках (див. табл. 2.5 та додаток А).

Таблиця 2.5

Порівняння кореляцій, одержаних на вибірках студентів та вчителів

Компоненти «Я-концепції»	Діяльнісний			Рефлексивний		
	студенти	вчителя	Z	студенти	вчителя	Z
Фізичний	-0,04	0,07	0,52	-0,31	0,26	2,79**
Соціальний	-0,52	-0,24	1,58	-0,45	-0,16	1,54
Комунікативний	-0,27	0,14	2,0*	0,00	-0,25	1,22
Діяльнісний				0,07	-0,37	2,18*
Перспективний				-0,29	-0,05	1,18

Найбільш значущі відмінності у змісті Я-концепції студентів та вчителів виявлені у кореляціях між «комунікативним компонентом» та «діяльнісним» ($Z=2,0$; $p \leq 0,05$), «рефлексивним» і «фізичним» ($Z=2,79$; $p \leq 0,01$) та «рефлексивним» і «діяльнісним» ($Z=2,18$; $p \leq 0,05$). Отже, у студентів комунікативні якості помітно сильніше пов'язувалися з діяльнісними параметрами і цей зв'язок мав виражену спрямованість, на відміну від аналогічного зв'язку в учителів. Тобто, чим більше студенти вказували на наявність у себе діяльнісних характеристик, тим менша значущість надавалась ними комунікативним якостям.

Що стосується рефлексивних якостей, то тут, чим більше студенти вказували на наявність рефлексивних якостей, тим менше – на наявність фізичних характеристик, і зовсім не надавали значення діяльнісним параметрам. Тоді як у вчителів показники рефлексії прямо пропорційно пов'язувалися із фізичними характеристиками та негативно – з діяльнісними.

Узагальнюючи результати емпіричного дослідження змістовних характеристик ідентичності та самооцінки особистості у студентів та вчителів за методикою Куна і Макпартленда, зазначимо наступне. Кількісне навантаження категорій Я-концепції вчителів та студентів виявилось подібним. Перші позиції посіли «соціальний, «рефлексивний» та «діяльнісний»

компоненти, проте виявлено змістові особливості структурних компонентів у вчителів та студентів.

Загалом студенти поступаються вчителям за загальним розвитком рефлексії. Студенти мають недостатньо розвинене уявлення про себе в аспекті майбутньої професії, про свої педагогічні якості та здібності. Недостатність усвідомлення подальших професійних перспектив викликає діяльність компенсаторних механізмів й актуалізує у функції захисту репертуар соціальних самопрезентацій. Вчителі ж навпаки, позиціонують себе як частину соціальної педагогічної спільноти, ідентифікують себе з власними здібностями до педагогічної діяльності, мають чітке усвідомлення своїх індивідуальних особливостей, рис характеру.

Існують суттєві відмінності у структурі «Я-концепцій» вчителів та студентів. У студентів комунікативні якості значно сильніше пов'язувалися з діяльнісними параметрами, на відміну від аналогічного зв'язку в учителів. У вчителів показники рефлексії прямо пропорційно пов'язувалися із фізичними характеристиками та негативно – з діяльнісними. Тобто, організація дій вчителя в структурі діяльності може бути успішно реалізована з урахуванням особистісної рефлексії, позначенням своєї фізичної ідентичності та поза визначенням діяльності як окремого процесу; педагогічна діяльність рефлексується як складова соціального Я-образу. У той же час у студентів рефлексивні якості зворотно пов'язувалися з фізичними й зовсім не мали зв'язку з діяльнісними.

Вивчення комунікативно-характерологічних тенденцій досліджуваних – студентів та вчителів – за допомогою модифікованого варіанту методики Т. Лірі проводилось у стосунку до образів «Я-реальне», «Я-ідеальне», «Я очима учня», «Мій учень» та «Мій ідеальний учень».

На першому етапі обробки та аналізу емпіричних даних за цією методикою ми описували результати порівняльного аналізу «Я-реального» студентів та вчителів, що здійснювався за допомогою параметричного критерію для незалежних вибірок t-Ст'юдента (див. табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Показники характерологічних тенденцій «Я-реального» вчителів і студентів

Я-реальне				
Особистісні властивості	вчителів	студенти	t	Sig. (2-tailed)
Домінантність	6,09±2,9	6,55±2,73	0,656	0,514
Упевненість у собі	4,52±1,73	4,85±1,73	0,781	0,438
Вимогливість	4,85±1,72	5,39±2,08	1,163	0,249
Скептицизм	2,58±2,08	3,88±2,75	2,173*	0,033
Поступливість	4,39±2,05	5,33±1,85	1,957*	0,055
Довірливість	4,48±1,95	4,76±1,58	0,623	0,535
Добросердечність	7,48±2,46	7,61±2,01	0,219	0,828
Чуйність	7,64±2,53	6,21±2,05	2,463	0,016

Примітка: * - $p \leq 0,05$.

Виявлено, що й у вчителів, і у студентів відносно високими показниками були представлені такі особистісні властивості, як: «домінантність» (6,09±2,9 і 6,55±2,73), «добросердечність» (7,48±2,46 і 7,61±2,01) та «чуйність» (7,64±2,53 і 6,21±2,05). Це може характеризувати їх як людей, які можуть давати розпорядження, яким властива певна суворість, але вони також можуть бути щирими. Часто такі люди шукають схвалення й не завжди впевнені в собі.

Порівняльний аналіз засвідчив статистичні відмінності за двома параметрами: «скептицизм» ($t=2,173$; $p \leq 0,05$) та «поступливість» ($t=1,96$; $p \leq 0,05$). Отже, студенти відзначали в себе більш високі показники підозрілості та поступливості, ніж учителі. Це характеризує студентів, з одного боку, як недовірливих та скептичних людей, а з іншого, – як скромних та сором'язливих, готових поступитися, відмовитися від власних ідей.

Уявлення студентів про «ідеальне Я» відрізнялися від таких у вчителів за параметрами: «домінантність» ($t=2,01$; $p\leq 0,05$), «скептицизм» ($t=3,18$; $p\leq 0,01$), «поступливість» ($t=3,64$; $p\leq 0,001$), «довірливість» ($t=1,99$; $p\leq 0,05$). За всіма цими характеристиками оцінки студентів значно перевищували оцінки вчителів (див. табл. 2.7).

Таблиця 2.7

**Показники характерологічних тенденцій «Я-ідеального»
в уявленнях учителів та студентів**

Я-ідеальне				
Особистісні властивості	вчителя	студенти	t	Sig. (2-tailed)
Домінантність	6,27±2,44	7,42±2,21	2,01*	0,049
Упевненість у собі	3,42±1,6	3,3±1,55	0,312	0,756
Вимогливість	3,12±1,8	3,21±1,65	0,214	0,831
Скептицизм	0,73±1,1	1,64±1,22	3,182**	0,002
Поступливість	2,58±1,35	3,88±1,56	3,637***	0,001
Довірливість	2,82±1,89	3,64±1,41	1,99*	0,051
Добросердечність	7,91±2,28	8,55±1,39	1,367	0,176
Чуйність	6,06±2,71	6,88±2,36	1,308	0,196

Примітка: * - $p\leq 0,05$; ** - $p\leq 0,01$; *** - $p\leq 0,001$.

Отже, студенти уявляють свій ідеальний образ таким, що містить такі риси, як: прагнення до домінування, до незалежності, здатність брати на себе відповідальність, упертість, недовірливість, критичність до себе, скромність, повага до інших, вдячність.

Важливо зазначити, що й у вчителів, і у студентів показники за шкалою «домінантність» відрізняються відносно високими значеннями, проте у студентів ці показники все ж вищі, ніж у вчителів. Такі показники, як «скептицизм», «поступливість» та «довірливість», знаходяться в діапазоні

норми, однак все одно їх значення вищі, ніж у вчителів. У відповідях студентів наявне певне протиріччя: з одного боку, вони на високому рівні надають перевагу такому показнику, як «домінантність», а з іншого, – вбачають в образі ідеального Я такі риси, як «поступливість» та «довірливість». Це може бути пов'язано з проявом максималізму, що притаманний цьому віковому періоду.

Уявлення студентів про педагогічну компетентність «Я очима учнів» також відрізнялися від таких уявлень, презентованих учителями (див. табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Показники характерологічних тенденцій образу «Я очима учнів» в уявленнях учителів та студентів

Я-очима учнів				
Особистісні властивості	вчителя	студенти	t	Sig. (2-tailed)
Домінантність	5,91±2,26	6,36±2,89	0,712	0,479
Упевненість у собі	3,24±1,7	3,45±1,58	0,525	0,601
Вимогливість	3,70±1,88	3,61±1,77	0,202	0,840
Скептицизм	1,21±1,22	1,76±1,5	1,621	0,110
Поступливість	2,55±1,5	3,55±1,56	2,650**	0,01
Довірливість	2,39±1,87	3,42±1,56	2,429**	0,018
Добросердечність	7,15±2,5	8,42±1,92	2,318*	0,024
Чуйність	6,15±2,86	7,42±2,22	2,017*	0,048

Примітка: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$.

Студенти оцінювали вищими балами наявність таких характерологічних тенденцій, як: «поступливість» ($t=2,65$; $p \leq 0,01$), «довірливість» ($t=2,43$; $p \leq 0,01$), «добросердечність» ($t=2,32$; $p \leq 0,05$) та «чуйність» ($t=2,02$; $p \leq 0,05$). Отже, на думку студентів, їхні майбутні учні очікують від учителя прояву таких якостей, як: доброта, довірливість, відкритість у спілкуванні, турбота, поступливість та справедливість.

У нашому дослідженні ми також аналізували уявлення студентів та вчителів про поведінкові характеристики «звичайних» учнів (образ «Мій учень») та «ідеальних учнів» (образ «Мій ідеальний учень»). Результати аналізу представлені у табл. 2.9-2.10.

Таблиця 2.9

**Показники характерологічних тенденцій образу «Мій учень» в
уявленнях учителів та студентів**

Мій учень				
Особистісні властивості	вчителя	студенти	t	Sig. (2-tailed)
Домінантність	4,1±1,99	4,94±2,45	1,545	p≤0,127
Упевненість у собі	4,8±2,22	4,85±1,91	0,000	p≤1,000
Вимогливість	5,18±1,94	4,5±1,46	1,504	p≤0,138
Скептицизм	4,3±2,46	4,52±1,92	0,391	p≤0,697
Поступливість	3,24±1,84	3,67±1,71	0,971	p≤0,335
Довірливість	4,5±1,94	4,91±1,77	0,795	p≤0,430
Добросердечність	5,0±2,65	5,82±1,89	1,444	p≤0,154
Чуйність	3,4±2,69	3,7±1,69	0,548	p≤0,586

Одержані результати засвідчили, що характеристики образу «Мій учень» в уявленнях і вчителів, і студентів відповідали адаптивному варіанту. Порівняльний аналіз не виявив статистично значущих відмінностей.

Таблиця 2.10

**Показники характерологічних тенденцій образу «Мій ідеальний
учень» в уявленнях учителів та студентів**

Мій ідеальний учень				
Особистісні властивості	вчителі	студенти	t	Sig. (2-tailed)
Домінантність	4,8±2,0	5,7±1,8	1,867	p≤0,066

Упевненість у собі	3,6±1,56	3,61±1,39	0,083	p≤0,934
Вимогливість	3,2±1,54	3,42±1,41	0,499	p≤0,619
Скептицизм	0,6±1,12	1,88±1,67	3,636***	p≤0,001
Поступливість	4,36±1,65	5,33±1,49	2,499**	p≤0,015
Довірливість	3,48±1,6	4,94±2,15	3,116**	0,003
Добросердечність	7,8±2,02	8,64±1,17	2,167*	p≤0,034
Чуйність	6,9±2,19	7,36±1,82	0,856	p≤0,395

Примітка: * - p≤0,05; ** - p≤0,01; *** - p≤0,001.

Аналіз показників характерологічних тенденцій в образі «Мій ідеальний учень» засвідчив, що і вчителі, і студенти надають значущість таким характеристикам, як «добросердечність» (відповідно 7,8±2,02 і 8,64±1,17) та «чуйність» (відповідно 6,9±2,19 і 7,36±1,82). До речі, показники «Я-реального», «Я-ідеального» та «Я-очима учнів» і в учителів, і в студентів також відрізнялися підвищеними значеннями.

Порівняльний аналіз показників образів «Мій ідеальний учень» в уявленнях учителів та студентів, що здійснювався за допомогою параметричного критерію Стюдента, показав статистично значущі відмінності за такими шкалами, як: «скептицизм» (t=3,636; p≤0,001), «поступливість» (t=2,499; p≤0,05), «довірливість» (t=3,116; p≤0,01) та «добросердечність» (t=2,167; p≤0,05). За всіма визначеними випадками більш високими значеннями відрізнялися оцінки студентів, які приписували ідеальним учням більш високі показники протилежних характеристик. На думку студентів, ідеальний учень повинен проявляти чуйність та добросердечність навіть більшою мірою, ніж ідеальний учитель.

У вибірці вчителів були виявлені взаємозв'язки характеристик «Я-реального» з характеристиками «Я-ідеальне» та «Я очима учнів» (див. табл. 2.11).

Таблиця 2.11

**Показники кореляцій характеристик «Я-реального»
з характеристиками «Я-ідеальне» та «Я-очима учнів» у вибірці
вчителів**

Уявні образи	«Я-реальне» вчителів (n=33)							
	Домінантність	Упевненість	Вимогливість	Скептицизм	Поступливість	Довірливість	Добросердечність	Чуйність
«Я-ідеальне»	0,61***	-0,16	0,15	0,29	0,13	0,49**	0,39*	0,38*
«Я-очима учнів»	0,58***	0,09	0,41*	0,33	0,12	0,49**	0,34*	0,32

Примітка: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$; *** - $p \leq 0,001$.

Визначено, що «Я-реальне» вчителів значною мірою позитивно пов'язувалося з образами «Я-ідеальне» та «Я-очима учнів» за такими параметрами, як: «домінантність» (відповідно, $r=0,61$ та $r=0,58$; $p \leq 0,001$); «довірливість» (відповідно, $r=0,49$ та $r=0,49$; $p \leq 0,01$); «добросердечність» (відповідно, $r=0,39$ та $r=0,34$; $p \leq 0,05$).

Було виявлено й перевірено за допомогою Z-критерію Фішера для залежних вибірок, що «Я-реальне» вчителів більшою мірою корелювало з образом «Я-очима учнів» за характеристикою «вимогливість» ($r=0,41$; $Z=1,80$ $p \leq 0,1$) і зовсім не відповідало образу «Я-ідеальне» за цією ж характеристикою ($r=0,15$) (див. Додаток Б).

Отже, можна говорити, що уявлення про себе в учителів майже повністю збігається з їхніми уявленнями про себе в очах своїх учнів. Це можна пояснити наявністю в учителів педагогічного досвіду та вираженою рефлексією, вчитель завжди думає, як він виглядає в очах своїх учнів. Уявлення вчителів про

ідеальний образ відрізнявся від «Я-реального» і від образу «Я-очима учнів» за характеристикою «вимогливість»: чим більші вимоги вони висувають до себе, тим більші вимоги вони пред'являють своїм учням.

У студентській вибірці аналіз кореляцій між показниками «Я-реальне», «Я-ідеальне» та «Я-очима учнів» показав більшу відповідність «Я-реального» студентів характеристикам «Я-ідеального» (див. табл. 2.12).

Таблиця 2.12

**Показники кореляцій характеристик «Я-реального» з
характеристиками «Я-ідеальне» та «Я-очима учнів» у вибірці студентів**

Уявні образи	Я-реальне студентів (n=33)							
	Домінантність	Упевненість	Вимогливість	Скептицизм	Поступливість	Довірливість	Добросердечність	Чуйність
«Я-ідеальне»	0,61***	-0,01	0,41*	0,51**	0,31	0,41*	0,46**	0,48**
«Я-очима учнів»	0,47**	0,21	0,25	0,23	0,26	0,35*	0,39*	0,37*

Примітка: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$; *** - $p \leq 0,001$.

Було підтверджено, що представленість характеристик «Я-реального» збігається майже зі всіма характеристиками «Я-ідеального» (на це вказують значущі показники кореляцій позитивного напрямку): «домінантність» ($r=0,61$; $p \leq 0,001$), «вимогливість» ($r=0,61$; $p \leq 0,05$), «скептицизм» ($r=0,51$; $p \leq 0,01$), «довірливість» ($r=0,41$; $p \leq 0,05$), «добросердечність» ($r=0,46$; $p \leq 0,01$), «чуйність» ($r=0,48$; $p \leq 0,001$). За показниками вираженості «скептицизму» «Я-реальне» студентів більшою мірою пов'язувалося з «Я-ідеальним» ($r=0,51$), ніж з образом «Я-очима учнів» ($r=0,23$).

Порівняння показників кореляцій за допомогою Z-критерію Фішера підтвердило відмінності на рівні статистичної значущості ($Z=2,11$; $p \leq 0,05$) (див. Додаток В). Такі показники можна пояснити тим, що студентам складно уявити образ ідеального вчителя і його властивості.

Узагальнюючи результати емпіричного дослідження характерологічних тенденцій образів «Я» у студентів та вчителів за методикою Лірі, зазначимо наступне. Образ «Я-реальне» вчителів та студентів має спільні комунікативно-характерологічні складові: «домінантність», «добросердечність» «чуйність». При цьому студенти відзначали в собі більш високий рівень підозрілості та поступливості, ніж учителі. Уявлення студентів про «ідеальне Я» відрізнялися від таких у вчителів за параметрами: «домінантність», «скептицизм», «поступливість» та «довірливість»; оцінки студентів значно перевищували оцінки вчителів. Уявлення студентів про педагогічну компетентність «Я-очима учнів» відрізнялися від таких у вчителів за параметрами: «поступливість», «довірливість», «добросердечність», «чуйність»; оцінки студентів значно перевищували оцінки вчителів. Характеристики образу «Мій учень» в уявленнях і вчителів, і студентів відповідали адаптивному варіанту. Образ «Мій ідеальний учень» учителів та студентів має спільні комунікативно-характерологічні складові: «добросердечність», «чуйність». Характеристики образу «Я-очима учнів» студентів відрізнялися від таких у вчителів за параметрами: «скептицизм», «поступливість», «довірливість» та «добросердечність»; оцінки студентів значно перевищували оцінки вчителів.

Уявлення про себе в учителів майже повністю збігаються з їхніми уявленнями про себе в очах своїх учнів. Уявлення вчителів про ідеальний образ відрізнявся від «Я-реального» і від образу «Я-очима учнів» за характеристикою «вимогливість». У студентській вибірці представленість характеристик «Я-реального» збігається майже зі всіма характеристиками «Я-ідеального». За показниками вираження «скептицизму» «Я-реальне» студентів більшою мірою пов'язувалося з «Я-ідеальним» ($r=0,51$), аніж з образом «Я-очима учнів» ($r=0,23$).

2.3.2. Оціночна складова у структурі професійної Я-концепції майбутніх педагогів і вчителів

Вивчення оцінного компонента професійної Я-концепції студентів та вчителів відбувалося із застосуванням методики «Моторна проба» Й. Шварцландера.

Аналіз показників самооцінки та домагань, отриманих за допомогою методики Й. Шварцландера, засвідчив, що у студентів досить часто зустрічалися показники дуже низького та низького рівня домагань, тоді як у вчителів – показники помірною рівня домагань.

Рівень домагань характеризує ступінь складності тих цілей, до яких прагне людина й досягнення яких є для неї дуже привабливими й можливими.

На рівень домагань впливає динаміка успіхів та невдач, що трапляються впродовж життя, динаміка успіху в конкретній діяльності. Розрізняють адекватні рівні домагань (людина ставить перед собою цілі, які реально досягти, які відповідають її здібностям і можливостям) й неадекватні: завищені (людина претендує на те, чого не може досягти) або занижені (людина обирає легкі й спрощені цілі, але при цьому здатна на більше). Чим адекватніша самооцінка, тим адекватніший рівень домагань.

Порівняльний аналіз, що здійснювався за допомогою параметричного критерію ϕ -Фішера, підтвердив статистично значущі відмінності між відсотковими показниками представленості за зазначеними рівнями: «низький рівень» відчутно більшою мірою був представлений у вибірці студентів – 45,10% проти 25,00% у вчителів ($\phi=2,12$; $p\leq 0,05$); «помірний рівень» значно більше був представлений у вчителів – 64,58% проти 27,45% у студентів ($\phi=3,79$; $p\leq 0,001$) (див. табл. 2.13).

Одержані результати можна пояснити тим, що в студентів відсутня стабільна психологічна готовність до самопізнання, когнітивного та емоційного саморозкриття, динамічного самозмінювання, і в зв'язку з цим відсутня наявність позитивної адекватної самооцінки.

Таблиця 2.13

**Розподіл відсоткових показників рівнів домагань у вибірках
студентів та вчителів**

Рівні домагань	Студенти (n=51)	Вчителів (n=49)	φ
Дуже низький	13,73% (7 осіб)	0	-
Низький	45,10% (23 особи)	25,00% (12 осіб)	2,12*
Помірний	27,45% (14 осіб)	64,58% (32 особи)	3,79***
Високий	9,8% (5 осіб)	6,25% (3 особи)	0,47
Дуже високий	3,92% (2 особи)	4,17% (2 особи)	0,07

Примітка: * - $p \leq 0,05$; *** - $p \leq 0,001$.

Представленість показників високого та дуже високого рівнів у вибірках студентів та вчителів була незначною (до 5 осіб) й приблизно однаковою в порівнюваних групах (рис.2.1).

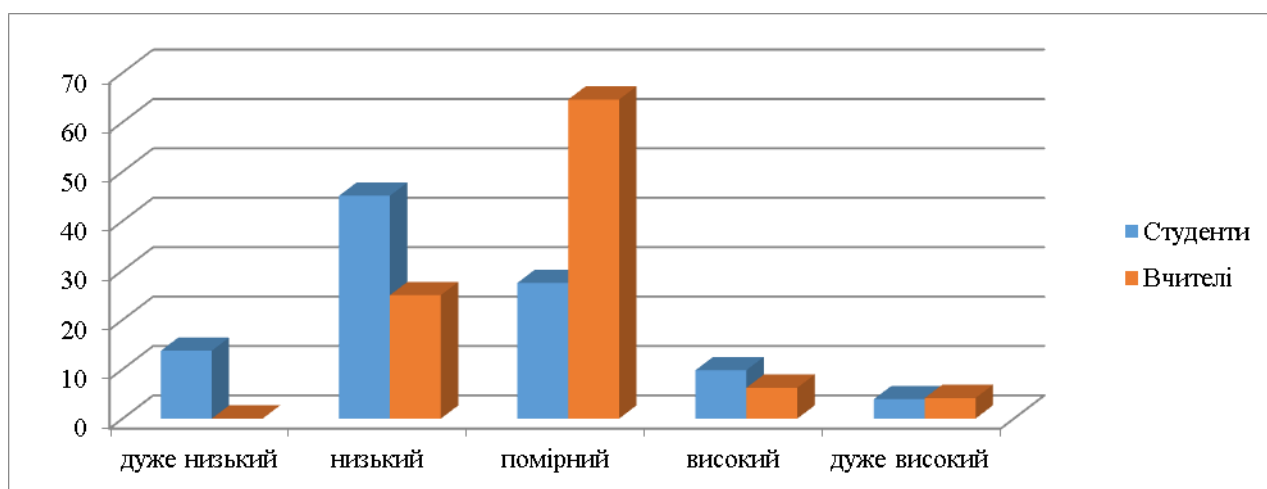


Рис. 2.1. Представленість показників різних рівнів домагань, одержаних у вибірках студентів та вчителів

Порівняльний аналіз середніх показників, одержаних на двох вибірках, показав статистично значущі відмінності у представленні рівня домагань ($t=2,501$; $p\leq 0,01$): у вчителів міра центральної тенденції за абсолютним значенням значно перевищувала таку в студентській групі (див. табл. Додаток Г).

Посилаючись на попередній аналіз відсоткових показників, можна стверджувати, що відмінності в середніх показниках обумовлені більшою представленістю у вибірці вчителів показників помірною рівня. Переважання помірною рівня домагань характеризує вчителів як людей, упевнених в собі, які не потребують самоствердження, вірять в успіх справи, яку вони роблять, не мають труднощів у спілкуванні.

У студентів, у свою чергу, переважає низький рівень домагань, це характеризує їх як людей, невпевнених у собі та своїх діях. Їхня самооцінка не є достатньо сформована, тому, зустрівшись із новими завданнями та труднощами, зазвичай вони переживають невпевненість, тривогу, страх втратити свій авторитет, а тому намагаються відмовитися від них і не використовувати свої потенційні можливості. Важливо зазначити, що неадекватний рівень домагань може спричинити виникнення дезадаптивної поведінки, втрату мотивації, невпевненість у собі та постійний страх перед труднощами [124].

Таким чином, результати емпіричного дослідження самооцінки та рівня домагань у студентів та вчителів за методикою Й. Шварцландера свідчать, що окреслений феномен у вибірці студентів представлений на низькому рівні, у вчителів – на помірному.

2.3.3. Поведінкова складова у структурі професійної Я-концепції студентів – майбутніх педагогів і вчителів

Вивчення поведінкового компонента професійної Я-концепції майбутніх педагогів та вчителів відбувалося із застосуванням методик «Індикатор копінг-стратегії» Д. Амірхана та «Тест смисложиттєвих орієнтацій» Д.О. Леонтьєва.

Визначення домінуючих копінг-стратегій студентів та вчителів за допомогою методики Д. Амірхана дозволило з'ясувати наступне. У студентів за всіма копінг-стратегіями превалювали показники дуже низького та низького рівнів, тоді як у вчителів – середнього рівня та високого. Відсоткові показники представленості різних градацій за кожною шкалою, а також результати порівняльного аналізу, що здійснювався за допомогою параметричного критерію ϕ -Фішера, представлені у таблиці (Додаток Д).

Демонстрація розподілу показників за шкалами методики показана на рисунках 2.2, 2.3, 2.4. Шкала «Розв'язання проблем» (див. рис. 2.2) представлена значною кількістю показників дуже низького та низького рівнів, що були одержані на студентській вибірці (35,29%) та значною кількістю результатів середнього та високого рівнів, що були одержані на вибірці вчителів (50% показників середнього рівня та 35,42% високого рівня).

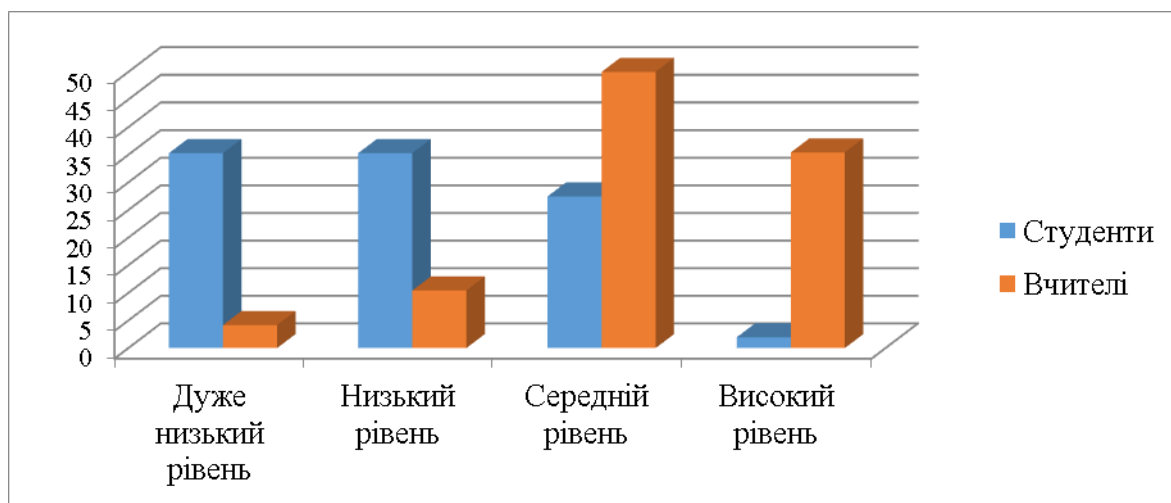


Рис. 2.2. Розподіл показників копінг-стратегії «розв'язання проблем», одержаних у вибірках студентів та вчителів

Отже, дуже значна частина студентів вказувала на наявність у собі певних побоювань стосовно складних життєвих ситуацій та при вирішенні проблем. Половина вчителів відзначала здатність розв'язувати суперечливі питання та діяти в стресових ситуаціях різними способами. Порівняльний

аналіз показників відсоткової представленості градацій у вибірках студентів та вчителів показав статистично значущі відмінності ($p \leq 0,001$) на всіх рівнях (див. Додаток Е).

Така ж картина спостерігалася й у представленості показників копінг-стратегії «пошук соціальної підтримки» – низькі показники частіше зустрічалися у вибірці студентів (25,49% – дуже низького рівня і 49,02% – низького рівня), середні – у вибірці вчителів (70,83%). Високі показники як у студентів, так і в учителів зустрічалися лише у двох-трьох випадках (див. рис. 2.3). Студенти, на відміну від вчителів, вказували на готовність вирішувати проблеми самостійно, ніж просити допомоги в оточуючих. Відмінності відповідали статистично значущому рівню $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,001$. Вчителі, на відміну від студентів, на статистично значущому рівні ($\varphi=5,13$; $p \leq 0,001$) більшою мірою характеризували себе як більш довірливих та здатних звернутися в стресовій ситуації для її успішного розв’язання за допомогою до інших.

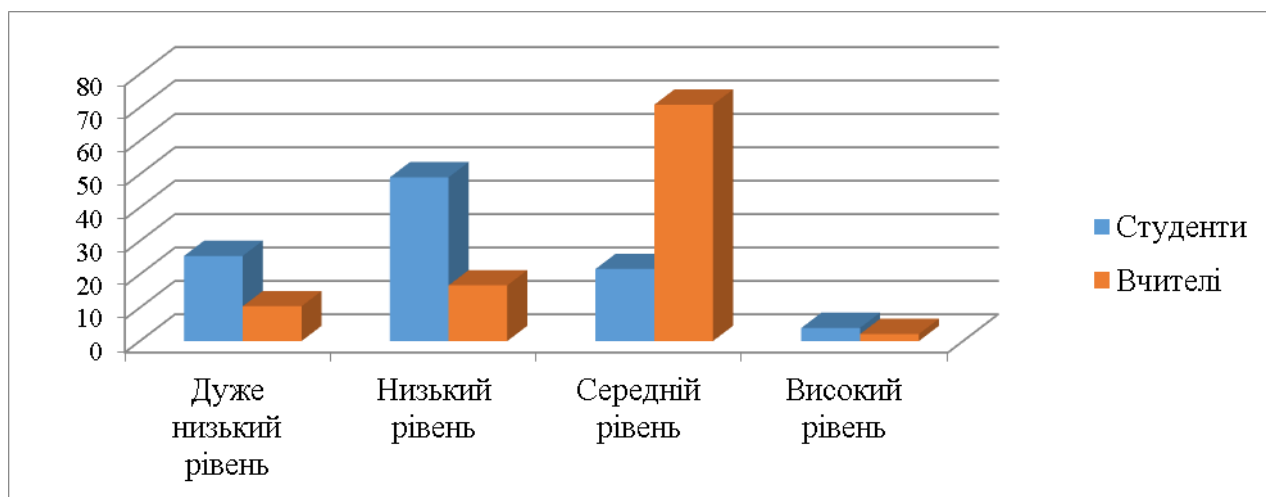


Рис. 2.3. Розподіл показників копінг-стратегії «Пошук соціальної підтримки», одержаних у вибірках студентів та вчителів

Серед показників копінг-стратегії «уникнення проблем» і у вибірці студентів, і в учителів частіше зустрічалися показники дуже низького рівня (відповідно, 64,71% та 87,5%) (див. рис. 2.4).

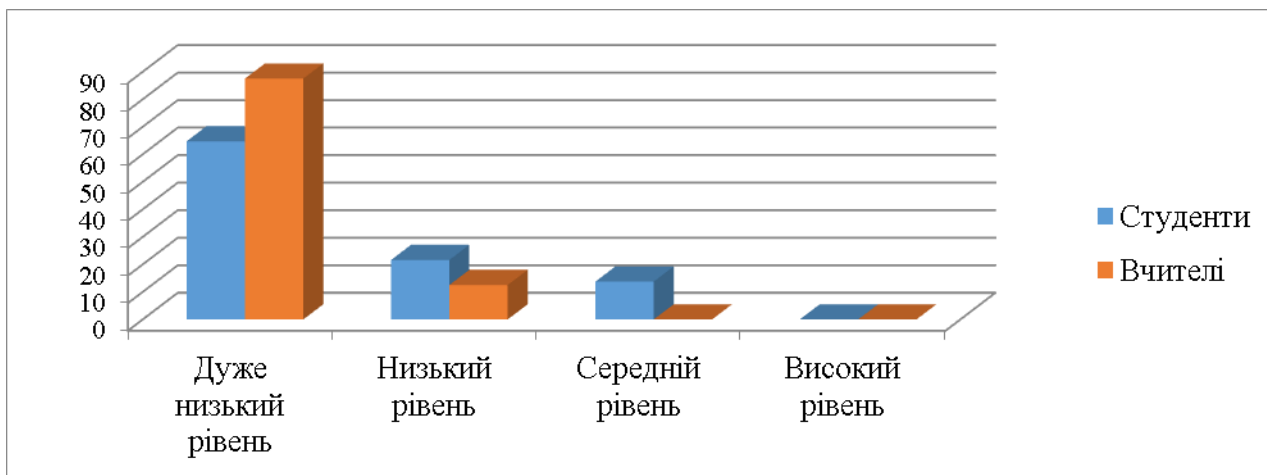


Рис. 2.4. Розподіл показників копінг-стратегії «Уникнення проблем», одержаних у вибірках студентів та вчителів

Результати порівняльного аналізу відсоткових показників цього рівня довели статистичну значущість відмінностей ($\varphi=2,73$; $p \leq 0,001$).

Отже, студенти відрізнялися від учителів кількістю фіксованих дуже низьких показників, це свідчить про відсутність копінг-ресурсів та навичок активного розв'язання проблемних ситуацій.

Також у студентів, на відміну від учителів, більшою мірою представлені результати низького та середнього рівнів. Проте відмінності, що мали місце між відсотковими показниками у вибірках студентів та вчителів, не досягли статистично значущого рівня (див. Додаток Е).

Аналіз середніх показників за шкалами методики продемонстрував подібність у відповідях студентів і вчителів. І студенти, і вчителі найбільшою мірою оцінювали стратегію «розв'язання проблем» (відповідно, $M_{\text{студентів}}=18,98$ та $M_{\text{вчителів}}=27,81$), найнижчими показниками – стратегію «уникнення проблем» (відповідно $M_{\text{студентів}}=13,33$ та $M_{\text{вчителів}}=11,23$).

Проте первинні описові статистики у вибірці вчителів значно перевищували такі у вибірці студентів (див. табл. 2.14 та рис.2.5).

Таблиця 2.14

**Порівняння середніх показників копінг-стратегій,
визначених у вибірці студентів та вчителів (критерій t-Ст'юдент)**

Копінг-стратегії	Студенти (n=51) M±σ	Вчителів (n=49) M±σ	t	Sig. (2-tailed)
Розв'язання проблем	18,98±5,8	27,81±4,74	8,263	0,000
Пошук соціальної підтримки	16,75±5,16	20,71±4,92	3,904	0,000
Уникнення проблем	13,33±6,23	11,23±3,22	2,091	0,039

Відмінності у вибірках за всіма шкалами методики відповідали статистично значущим рівням $p \leq 0,001$ та $p \leq 0,05$.

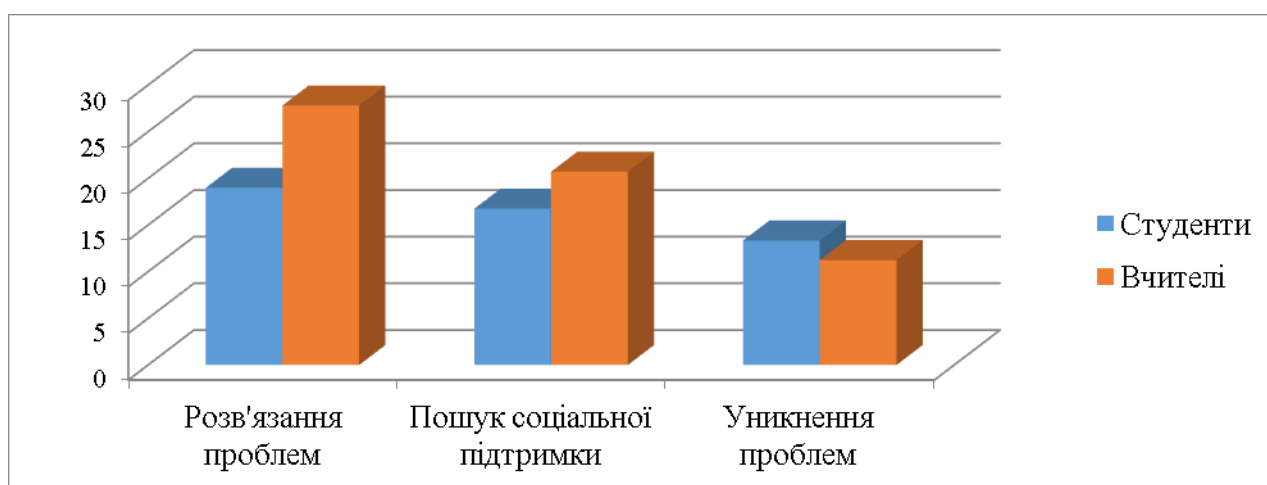


Рис. 2.5 Порівняння середніх показників вираженості копінг-стратегій, одержаних у вибірках студентів і вчителів

Важливо зазначити, що найбільш ефективним є використання всіх трьох стратегій, залежно від ситуації. У деяких випадках людина може самостійно вирішити посталу проблему, в інших випадках їй може знадобитися підтримка

й допомога оточуючих, а інколи можна уникнути створення проблемної ситуації, прорахувавши можливі негативні наслідки.

Узагальнюючи результати емпіричного дослідження домінуючих копінг-стратегій у студентів та вчителів за методикою Амірхана, зазначимо наступне. І студенти, і вчителі найвищими балами оцінюють наявність копінг-стратегії «розв'язання проблем», найменшими – копінг-стратегію «уникнення проблем». У студентській вибірці більшою мірою зустрічалися дуже низькі та низькі показники за всіма шкалами, тоді як у вибірці вчителів – показники середнього та високого рівнів.

Аналіз емпіричних даних, одержаних за допомогою методики Д.О. Леонтьєва «СЖО», показав перевагу показників за всіма шкалами у вибірці вчителів. Порівняльний аналіз, що здійснювався за допомогою параметричного критерію t-Стюдента, виявив статистично значущі відмінності за всіма параметрами (табл. 2.15, рис. 2.6).

Таблиця 2.15

Порівняння показників смисложиттєвих орієнтацій студентів та вчителів (t-критерій Стюдента)

Смисложиттєві орієнтації	Студенти	Вчителі	t	Sig. (2 tailed)
Цілі у житті	30,51±3,38	34,92±5,22	5,012	0,000
Процес (насиченість) життя	29,35±3,38	32,54±2,13	5,579	0,000
Результативність життя	26,45±3,42	29,65±3,49	4,599	0,000
Локус контролю – Я	23,12±2,53	24,46±1,89	2,969	0,004
Локус контролю – життя	28,47±4,53	30,94±3,21	3,110	0,002

Отже, вчителі на високому статистично-значущому рівні відрізнялися високими показниками вираженості «цілей у житті» (34,92±5,22 проти 30,51±3,38 у студентів), «процесу (насиченості) життя» (32,54±2,13 проти

29,35±3,38 у студентів), «результативності життя» (29,65±3,49 проти 26,45±3,42 у студентів), «локусу контролю Я» (24,46±1,89 проти 23,12±2,53 у студентів) та «локусу контролю Життя» (30,94±3,21 проти 28,47±4,53).

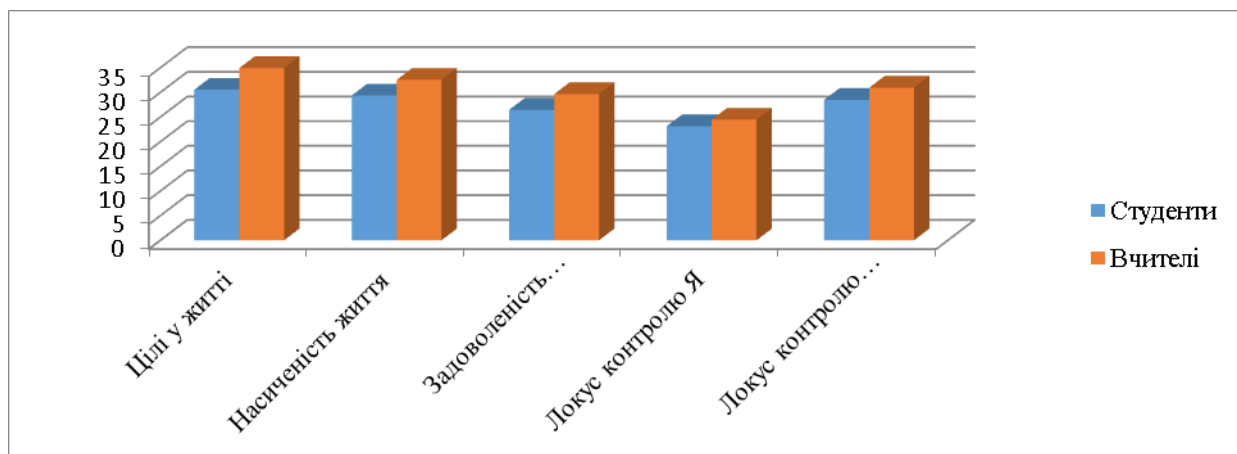


Рис. 2.6. Розподіл показників смисложиттєвих орієнтацій у студентів та вчителів

Тобто, вчителі, на відміну від студентів, презентують себе як людей, що мають життєву мету, цілі, наміри в майбутньому, сприймають процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом, задоволені самореалізацією, таких, що володіють достатньою свободою вибору, здатні контролювати власне життя, вільно приймати рішення і втілювати їх.

Більш глибокий аналіз особливостей розвитку смисложиттєвих орієнтацій студентів ми вивчали за допомогою кореляційного аналізу та порівняння одержаних показників з відповідними даними, одержаними у вибірці вчителів. Порівняльний аналіз коефіцієнтів кореляцій ми здійснювали за допомогою критерію Z-Фішера (див. табл. Додаток Є).

Ми виявили, що у студентів на статистично значущому рівні показники кореляцій орієнтації «цілі у житті» з орієнтаціями «процес (насиченість) життя» ($Z=1,97$; $p \leq 0,05$), «локус контролю Я» ($Z=15,13$; $p \leq 0,001$) та «локус контролю життя» ($Z=17,45$; $p \leq 0,001$) були значно сильнішими, ніж у вибірці вчителів. Тобто, наявність у бутті студентів смислу життя надає відчуття емоційної

насиченості, задоволеності своїм життям, визначає уявлення про себе як про сильну особистість, усвідомлення того, що життя людини підвладне свідомому спрямуванню.

Орієнтація «процес (насиченість) життя» у студентів більшою мірою, ніж у вчителів, позитивно корелювала з орієнтацією «локус контролю життя» ($Z=34,89$; $p \leq 0,001$) та меншою мірою – з орієнтацією «результативність життя» ($Z=9,83$; $p \leq 0,001$). Тобто, сприйняття студентами процесу свого життя як цікавого, емоційно насиченого й наповненого змістом пов'язане з переконаністю у здатності контролювати його. Але оцінка пройденого відрізка життя з точки зору його результативності у студентів нижча, ніж у вчителів.

Орієнтація «результативність життя» у студентів більшою мірою корелювала із орієнтацією «локус контролю життя» ($Z=6,67$; $p \leq 0,001$). На відміну від учителів, студенти вважають, що процес самореалізації залежить від певного контролю свого життя. В цьому випадку контроль може виступати в ролі захисного механізму, як наслідок певних побоювань стосовно вибору професії, правильності прийнятого рішення, можливості реалізувати себе повною мірою. Зазначимо, що орієнтація «результативність життя» позитивно корелювала і з «процесом життя», і з «локусом контролю життя», проте у першому випадку зв'язок поступався за кількісним показником у вчителів, а в другому – був сильнішим, аніж у вчителів. Тобто, у вчителів сприйняття процесу свого життя як насиченого та цікавого більшою мірою залежало від самореалізації та від того, наскільки продуктивно й осмислено був прожитий певний період життя.

Отже, у студентів відчуття емоційної насиченості, задоволеності своїм життям, здатності контролювати вчинки й події власного життя пов'язані з наявністю сенсу життя. За відсутності життєвої мети у студентів відсутнє й задоволення від процесу життя, зростає захисна тенденція його жорсткого контролю. Вчителі, на відміну від студентів, презентують себе як людей більш цілеспрямованих, задоволених своїм життям, які можуть самостійно будувати своє життя залежно від поставлених перед собою цілей. Також у вчителів

сприйняття процесу свого життя як насиченого та цікавого більшою мірою залежить від самореалізації та від того, наскільки продуктивно й осмислено був прожитий певний період життя. У студентів відчуття емоційної насиченості, задоволеності своїм життям, здатності контролювати вчинки й події власного життя пов'язані із наявністю у житті смислу життя. За відсутності життєвої мети у студентів відсутнє й задоволення від процесу життя, зростає захисна тенденція жорсткого контролювати його.

Узагальнюючи результати емпіричного дослідження смисложиттєвих орієнтацій у студентів та вчителів за методикою Д.О. Леонтьєва, зазначимо наступне. У вибірці вчителів спостерігається перевага показників за всіма шкалами. У студентів були значно сильнішими, ніж у вибірці вчителів, такі кореляції: орієнтації «цілі у житті» з орієнтаціями «процес (насиченість) життя», «локус контролю Я» та «локус контролю життя»; орієнтація «процес (насиченість) життя» з орієнтацією «локус контролю життя»; орієнтація «результативність життя» з орієнтацією «локус контролю життя». У вчителів була значно сильнішою, ніж у вибірці студентів, кореляція орієнтація «процес (насиченість) життя» з орієнтацією «результативність життя».

2.3.4. Мотиваційна складова у структурі професійної Я-концепції майбутніх педагогів і вчителів

Вивчення мотиваційного компонента професійної Я-концепції студентів та вчителів відбувалося із застосуванням методик «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір у модифікації А.О. Реана та «Незакінчені речення», модифікація А.Н. Кошелевої.

Нами були проаналізовані середні показники кожного виду мотивації у вибірках студентів та вчителів, отримані за допомогою методики К. Замфір у модифікації А.О. Реана. Встановлено, що у всіх досліджуваних найбільші показники визначалися за шкалою «Внутрішня мотивація», а найменші – за шкалою «Зовнішня негативна мотивація». Слід зазначити, що внутрішньо мотивована поведінка здійснюється ради себе самого й не може бути лише

засобом досягнення зовнішньої мети; зовнішній мотив актуалізується тоді, коли головною причиною поведінки є отримання чогось, що знаходиться поза цією поведінкою, поза цією діяльністю. Внутрішньо мотивована поведінка супроводжується відчуттям повної (розумової та фізичної) включеності в діяльність, концентрацією на справі, «розчиненням» у своїй справі, чітким усвідомленням цілей, відсутністю страху за можливі помилки та невдачі. Внутрішня мотивація – це певний емоційний стан, радість від активності.

Порівняльний аналіз, що здійснювався за допомогою критерію t-Ст'юдента, показав, що вчителі більшою мірою визначали свою схильність до самореалізації в своїй професійній діяльності та отримання задоволення від самого процесу роботи. Визначені відмінності відповідали рівню статистичної тенденції ($p \leq 0,1$) (див. табл. 2.16).

Таблиця 2.16

Порівняння середніх показників за шкалами методики К. Замфір, одержаних на вибірках студентів та вчителів (критерій t-Ст'юдента)

Види мотивацій	Студенти	Вчителів	t	Sig. (2-tailed)
Внутрішня мотивація	4,18±0,66	4,39±0,46	1,760	0,081
Зовнішня позитивна мотивація (ЗПМ)	3,87±0,63	3,81±0,42	0,518	0,606
Зовнішня негативна мотивація (ЗНМ)	3,31±1,02	2,93±0,92	1,974	0,050

Важливо зазначити, що якщо в процесі професійної діяльності зовнішні мотиви не будуть підкріплені внутрішніми, то вони не забезпечать тривалого задоволення від професії. Інструментальною основою внутрішньої мотивації є процес розвитку свідомості студента: формування уявлень, спрямованих на самого себе, осмислення й забезпечення задоволення власних потреб,

накопичення й розвиток необхідних знань, оцінку особистих якостей і опанування організаційних навичок, збагачення культурою суспільства, отримання й закріплення соціального статусу [92].

У студентів, на відміну від учителів, визначалися більш високі показники вираженості за шкалою «Зовнішня негативна мотивація» ($3,31 \pm 1,02$ проти $2,93 \pm 0,92$ у вчителів). Виявлені відмінності відповідали рівню статистичної значущості ($p \leq 0,05$). Студенти у своїх відповідях зазначали важливість досягнення соціального престижу, грошової винагороди, також переживання страху за свої помилки та невдачі.

На наступному етапі аналізу даних було визначення кількості досліджуваних, що мають або не мають «оптимального типу мотивації», та зіставлення вибірок студентів та вчителів за частотою феномена, що нас цікавив. За інтерпретацією авторів методики, оптимальному мотиваційному комплексу відповідають випадки, коли абсолютні показники внутрішньої мотивації (ВМ) перевищують абсолютні значення зовнішньої позитивної (ЗПМ) та зовнішньої негативної (ЗНМ) мотивацій.

Під час виявлення студентів та вчителів з оптимальним типом мотивації ми вивчали й порівнювали результати кожного з них за всіма видами мотивацій. Аналіз результатів показав наявність оптимального мотиваційного комплексу в 49,01% студентів (25 осіб із 51) та у 79,17% вчителів (38 осіб із 49). Застосування критерію Фішера дозволило визначити відмінності, що відповідали рівню статистичної значущості $p \leq 0,001$ (Див.Додаток Ж).

Узагальнюючи результати емпіричного дослідження мотивації професійної діяльності у студентів та вчителів за методикою К. Замфір, зазначимо наступне. Серед учителів значно більше зустрічалося тих, для кого саме зміст та процес педагогічної діяльності відіграє особливу роль. Учителі мають більш виражене прагнення бути включеним у значущі стосунки, особистісно рости та робити внесок у суспільне життя. Саме завдяки цьому вчитель отримує задоволення й певною мірою самореалізується в професійній діяльності. Студентів же до самого процесу діяльності спонукають фактори, які

безпосередньо не пов'язані з процесом діяльності, такі як: престижність професії, матеріальні чинники. Також вони відчують невпевненість стосовно своїх дій, переживання та страх за успішність своєї навчально-професійної діяльності.

Дослідження ставлення до різних аспектів професійного самовизначення за допомогою методики «Незакінчені речення» в модифікації А.Н. Кошелевої виявило подібність показників вираженості шкал методики у вибірках студентів та вчителів. У студентів спостерігався такий ранговий порядок (від найвищих показників у бік найменших) значущості (вираженості) шкал: «Ставлення до успіху» ($3,43 \pm 0,64$), «Ставлення до професійної діяльності» ($3,2 \pm 0,75$), «Ставлення до майбутнього» ($3,14 \pm 0,75$), «Ставлення до життя» ($3,04 \pm 0,92$), і на останньому місці – «Ставлення до безробіття» ($1,31 \pm 0,51$). Отже, для студентів на цьому етапі більш важливим є, наскільки їх особистість буде успішною, а не сам процес професійної діяльності.

У вчителів порядок представлення значущих сфер був такий: «Ставлення до професійної діяльності» ($3,81 \pm 0,45$), «Ставлення до успіху» ($3,58 \pm 0,58$), «Ставлення до життя» ($3,35 \pm 0,84$), «Ставлення до безробіття» ($1,13 \pm 0,33$), і останню позицію посіло «Ставлення до майбутнього» ($3,07 \pm 0,51$). Отже, для вчителів велику значимість становить безпосередній процес діяльності.

Порівняння показників ставлення до окремих сфер життя студентів та вчителів здійснювалося за допомогою параметричного критерію t-Ст'юдента (див. табл. 2.17, рис. 2.7.).

Таблиця 2.17

Порівняння середніх показників вираженості ставлення до окремих сфер життя, одержаних на вибірках студентів та вчителів

Шкали методики	Студенти n=51	Вчителів n=49	t	Sig. (2-tailed)
Ставлення до життя	$3,04 \pm 0,92$	$3,35 \pm 0,84$	1,782	0,078

Ставлення до майбутнього	3,14±0,75	3,07±0,51	4,242	0,000
Ставлення до професійної діяльності	3,2±0,75	3,81±0,45	4,940	0,000
Ставлення до успіху	3,43±0,64	3,58±0,58	1,237	0,219
Ставлення до безробіття	1,31±0,51	1,13±0,33	2,165	0,033

Порівняльний аналіз середніх показників вираженості шкал методики «Незакінчені речення» показав, що студентів, на відміну від учителів, більшою мірою хвилюють думки про майбутнє ($t=4,24$; $p\leq 0,001$) та безробіття ($t=2,17$; $p\leq 0,05$), меншою мірою – про професійну діяльність ($t=4,940$; $p\leq 0,001$).

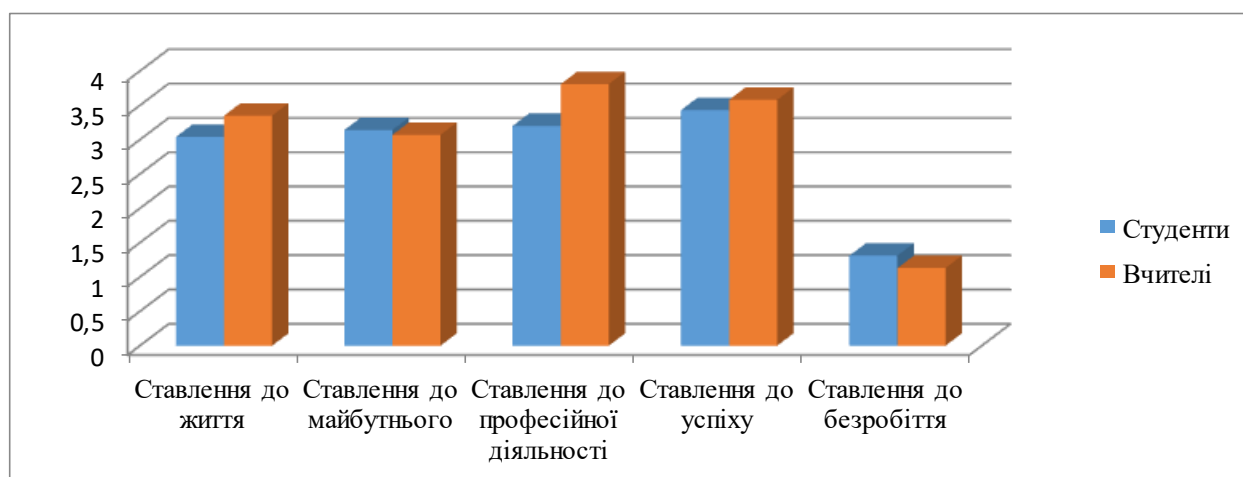


Рис. 2.7. Середні показники вираженості ставлення до окремих сфер життя, одержаних на вибірках студентів та вчителів

Отже, у студентів відсутнє розуміння того, що саме від оволодіння певними навичками і вміння їх реалізовувати в процесі роботи буде безпосередньо залежати їх працевлаштування та професійна успішність.

Окрім вивчення кількісних показників вираженості ставлень студентів та вчителів до певних сфер життя, нас також цікавила представленість їхніх емоційних складових – позитивної, негативної, нейтральної та зосередженість на труднощах. Реалізація цієї мети містила порівняльний аналіз показників студентів та вчителів за допомогою контент-аналізу за кожною шкалою методики, представленою емоційними складовими (див. Додаток 3).

Загалом представленість емоційних компонентів у кожному ставленні до різних сфер життя у вибірках студентів та вчителів була однаковою за винятком двох шкал – «Ставлення до життя» і «Ставлення до безробіття». У «Ставленні до життя» студенти меншою мірою, ніж учителі, визначали нейтральні емоції (7,84% студентів проти 18,75% вчителів; $p \leq 0,05$) і більшою мірою – концентрацію уваги на труднощах (33,33% студентів проти 16,67% вчителів; $p \leq 0,05$). У «Ставленні до безробіття» студенти меншою мірою виказували негативні емоції (66,67% студентів проти 87,5% вчителів) та більшою мірою – нейтральні (17,65% студентів проти 2,08 вчителів; $p \leq 0,001$). Це можна пояснити тим, що для вчителів, які мають сім'ї та певні зобов'язання перед суспільством (оплата комунальних послуг, навчання дітей тощо) втрата роботи є дуже тривожною подією. Тому для них ставлення до цієї проблеми мало дуже негативне емоційне забарвлення. У своїх відповідях вони зазначали, що «Безробіття» – це: жах, великий страх, це неприпустимо, немає нічого гіршого. Студенти, навпаки, мали менш емоційно забарвлені відповіді, що є зрозумілим: більшість із них не мають постійного місця роботи і знаходяться на утриманні батьків. Студенти, у більшості своїй, зосереджували увагу на труднощах, які пов'язували з власною невизначеністю в житті та соціально-економічною нестабільністю в нашому регіоні.

Узагальнюючи результати дослідження ставлення до різних аспектів професійного самовизначення у студентів та вчителів за методикою А.Н. Кошелевої, зазначимо наступне. Існує подібність показників вираженості шкал методики у вибірках студентів та вчителів. Встановлено також, що студентів, на відміну від учителів, більшою мірою хвилюють думки про

майбутнє та безробіття й меншою мірою – про професійну діяльність. Представленість емоційних компонентів у кожному ставленні до різних сфер життя у вибірках студентів та вчителів була однаковою, за винятком шкал – «ставлення до життя» і «ставлення до безробіття». У «ставленні до життя» студенти меншою мірою, ніж учителі, визначали нейтральні емоції (7,84% студентів проти 18,75% вчителів; $p \leq 0,05$) і більшою мірою – концентрацію уваги на труднощах (33,33% студентів проти 16,67% вчителів; $p \leq 0,05$). У «ставленні до безробіття» студенти меншою мірою виказували негативні емоції (66,67% студентів проти 87,5% вчителів) та більшою мірою – нейтральні (17,65% студентів проти 2,08 вчителів; $p \leq 0,001$). Це можна пояснити тим, що для вчителів, які мають сім'ї та певні зобов'язання перед суспільством (оплата комунальних послуг, навчання дітей тощо), втрата роботи є дуже тривожною подією. Тому для них ставлення до цієї проблеми мало дуже негативне емоційне забарвлення. У своїх відповідях вони зазначали, що «безробіття» – це: жах, великий страх, це неприпустимо, немає нічого гіршого. Студенти, навпаки, мали менш емоційно забарвлені відповіді, що є зрозумілим: більшість із них не мають постійного місця роботи та знаходяться на утриманні батьків. Студенти, у більшості своїй, зосереджували увагу на труднощах, які пов'язували із власною невизначеністю в житті та соціально-економічною нестабільністю у досліджуваному регіоні.

2.3.5. Духовно-ціннісна складова у структурі професійної Я-концепції студентів – майбутніх педагогів і вчителів

Особливості розвитку ціннісних орієнтацій студентів вивчалися за допомогою методики М. Рокича «Ціннісні орієнтації» та на основі порівняння одержаних показників із показниками, одержаними на вибірці вчителів. Аналіз термінальних цінностей студентів показав, що перші позиції посіли такі життєві цінності, як «Здоров'я» ($M=2,61$), «Любов» ($M=7,25$), «Розвиток» ($M=7,45$) та «Щасливе сімейне життя» ($M=7,94$), тоді як останні позиції у рейтингу цінностей студентів посіли такі сфери життя, як «Щастя інших»

(M=13,65), «Краса природи» (M=13,45), «Розваги» (M=12,18), «Суспільне покликання» (M=11,84), «Творчість» (M=11,18). (див. табл. 2.18).

Таблиця 2.18

**Порівняння показників вираженості термінальних цінностей,
одержаних на вибірках студентів та вчителів (критерій t-Стюдента)**

Параметри	Вчителя (n=49) M±σ	Студенти (n=51) M±σ	t	Sig. (2 tailed)
Активне діяльне життя	6,63±4,11	9,25±4,86	2,898	0,005
Життєва мудрість	8,40±4,43	8,02±4,55	0,416	0,678
Здоров'я	2,90±4,98	2,61±2,27	0,374	0,709
Цікава робота	8,29±4,07	8,37±4,58	0,093	0,926
Краса природи	13,35±5,06	13,45±4,62	0,099	0,921
Любов	8,06±4,96	7,25±4,80	0,823	0,412
Матеріальне життя	9,77±5,30	8,29±4,66	1,473	0,144
Наявність друзів	8,42±4,48	10,00±4,24	1,807	0,074
Суспільне покликання	11,75±3,65	11,84±4,76	0,109	0,914
Пізнання	10,69±3,55	9,63±3,78	1,435	0,154
Продуктивне життя	10,94±3,90	10,44±5,10	0,552	0,582
Розвиток	10,00±3,96	7,45±4,45	3,006	0,003
Розваги	12,02±4,77	12,18±4,46	0,168	0,867
Свобода	9,15±5,38	9,88±4,81	0,720	0,474
Щасливе сімейне життя	6,46±5,30	7,94±5,38	1,380	0,171
Щастя інших	14,50±3,31	13,65±4,12	1,131	0,261
Творчість	10,13±4,81	11,18±4,99	1,066	0,289
Упевненість у собі	8,38±4,23	9,20±5,23	0,856	0,394

У вчителів перші позиції посіли такі термінальні цінності, як «Здоров'я» ($M=2,90$), «Щасливе сімейне життя» ($M=6,46$) та «Активне діяльне життя» ($M=6,63$). А останні позиції посіли такі термінальні цінності, як «Щастя інших» ($M=14,50$), «Краса природи» ($M=13,35$), «Розваги» ($M=12,02$) та «Суспільне покликання» ($M=11,75$).

Вивчення результатів загалом показало подібність між студентами та вчителями у наданні пріоритетів термінальним цінностям, що пропонувалися. Так, перші рангові позиції і в учителів, і в студентів посіли одні й ті ж сфери життя: «Здоров'я» (відповідно $M=2,90$ та $M=2,61$), «Щасливе сімейне життя» (відповідно $M=6,46$ та $M=7,94$), «Активне діяльне життя» (відповідно $M=6,63$ та $M=9,25$) (див. рис.2.8).

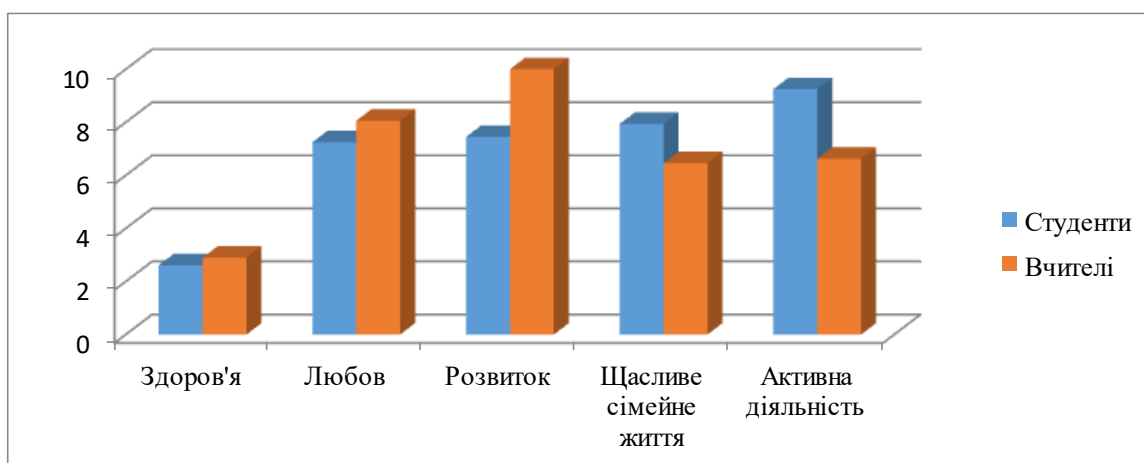


Рис. 2.8. Розподіл перших рангових позицій термінальних цінностей у вибірках студентів та вчителів

Останні рангові позиції і в учителів, і в студентів посіли одні й ті ж цінності в порядку спадання – «Щастя інших», «Краса природи», «Розваги» та «Суспільне покликання» (рис. 2.9).

Отже, і студенти, і вчителі мають схожі переконання в тому, що «здоров'я», «щасливе сімейне життя», «активне діяльне життя» як кінцева мета індивідуального існування з особистої й суспільної точок зору варті того, щоб до них прагнути. Звертає увагу, що серед бажаних цілей, тобто тих, які б

студенти і вчителі хотіли б досягти впродовж свого життя, цілі, що відповідають характеристикам самоактуалізованої особистості («щастя інших», «суспільне покликання»), посідають останні позиції (рис. 2.9).

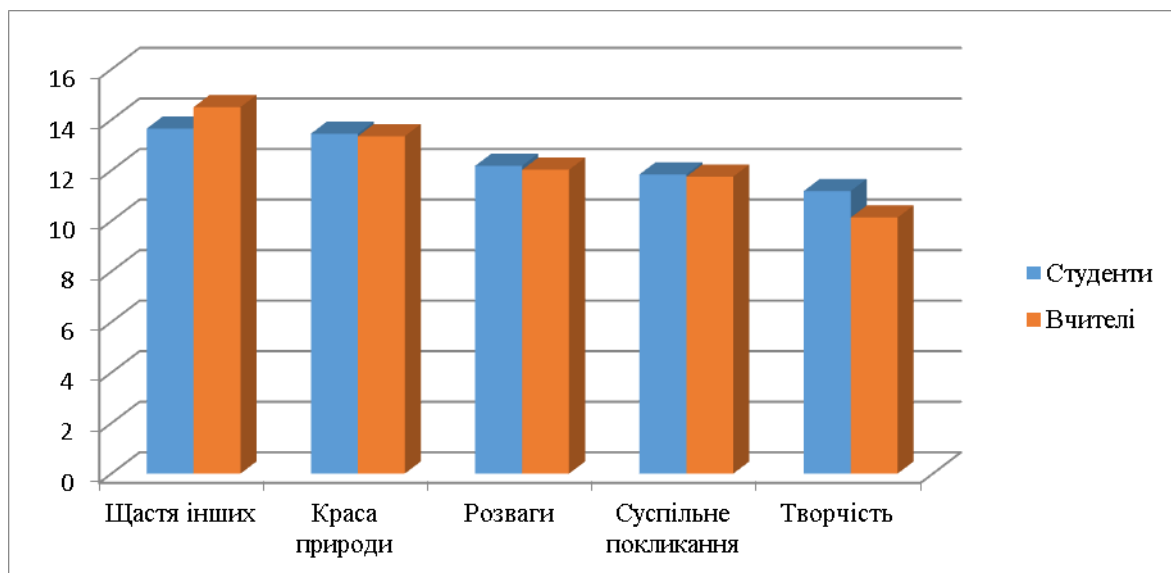


Рис. 2.9. Розподіл останніх рангових позицій термінальних цінностей у вибірках студентів та вчителів

Імовірно, відповідь на це питання лежить у площині аналізу культурних надбань сучасного суспільства, як українського, так і світового. Цінності, як індикатори людських потреб і бажань, маючи відношення до важливих життєвих цілей та уявлень про засоби їх досягнення, міцно пов'язані з життєвими реаліями.

Порівняльний аналіз показників вираженості термінальних цінностей показав лише дві сфери, за якими були визначені статистично значущі відмінності між вчителями та студентами – «Активне діяльне життя» ($t=2,89$; $p \leq 0,01$) та «Розвиток» ($t=3,01$; $p \leq 0,01$). Отже, студенти, на відміну від учителів, більшою мірою прагнуть до саморозвитку ($7,45 \pm 4,45$ у студентів проти $10,00 \pm 3,96$ у вчителів), меншою мірою – до активного діяльного життя ($9,25 \pm 4,86$ у студентів проти $6,63 \pm 4,11$ у вчителів). Тобто студенти на даний

момент налаштовані на отримання нових знань та навичок, процес реалізації яких відходить на другий план. Вчителі ж, навпаки, за умови наявності професійних компетентностей, активно їх реалізують у процесі педагогічної діяльності.

Інструментальні цінності виступають засобами досягнення термінальних цінностей, що підкреслює їх особливий характер та значення в процесі становлення поля цінностей, оскільки вони забезпечують активність людини в різних видах діяльності.

Цікавим виявився рейтинговий розподіл інструментальних цінностей, тобто засобів реалізації цілей (див. табл. 2.19). До найбільш привабливих стратегій студентів були віднесені такі «інструментальні цінності», як «виховність» ($M=6,80$) та «життєрадісність» ($M=7,86$). Це є дуже гарним результатом, оскільки ці інструменти чи не найважливіші для розвитку особистості майбутнього вчителя. У студентів найменшу значущість одержали такі стратегії, як «Непримиренність до недоліків власних та оточуючих» ($M=14,08$), «Високі вимоги до себе та оточуючих» ($M=13,51$) та «Чесність» ($M=10,69$).

Таблиця 2.19

Порівняння показників вираженості інструментальних цінностей, одержаних на вибірках студентів та вчителів (критерій t-Ст'юдента)

Параметри	Вчителі (n=49) $M \pm \sigma$	Студенти (n=51) $M \pm \sigma$	t	Sig.(2 tailed)
Охайність	6,13±3,42	9,24±5,19	3,496	0,001
Вихованість	4,42±4,10	6,80±5,37	2,476	0,015
Високі вимоги	13,33±5,18	13,51±4,46	0,182	0,856
Життєрадісність	7,65±4,87	7,86±5,30	0,212	0,833
Старанність	8,67±5,26	9,86±5,18	1,140	0,257
Незалежність	8,31±4,87	8,49±5,11	0,177	0,860

Непримиренність до недоліків у собі та інших	13,21±5,47	14,08±4,64	0,855	0,395
Освіченість	8,19±4,48	8,47±5,59	0,277	0,782
Відповідальність	8,31±4,06	8,25±4,56	0,066	0,947
Раціоналізм	10,96±4,68	9,63±4,69	1,414	0,161
Самоконтроль	10,17±4,97	8,35±5,48	1,721	0,088
Сміливість у відстоюванні своєї думки	11,17±4,35	9,12±4,40	2,328	0,022
Чутливість	9,63±4,33	8,29±4,00	1,590	0,115
Терпимість	12,02±4,02	9,82±4,71	2,488	0,015
Широта поглядів	11,15±3,81	9,29±5,16	2,021	0,046
Тверда воля	7,54±4,79	8,57±5,05	1,037	0,303
Чесність	11,35±4,72	10,69±4,46	0,724	0,471
Ефективність у справах	8,40±5,95	9,47±4,50	1,018	0,311

У вчителів найбільш популярними стратегіями досягнення цілей виявилися такі: «вихованість» (M=4,42), «охайність» (M=6,13), «тверда воля» (M=7,54) та «життєрадісність» (M=7,65). Отже, вчителі мають переконання в тому, що вихованість, охайність, тверда воля та життєрадісність з особистої й суспільної точок зору є найкращими способами дій у будь-яких ситуаціях, такими, що здатні забезпечити досягнення кінцевих цілей.

Найменш популярними стратегіями в учителів були «Високі вимоги до оточуючих» (M=13,33), «Непримиренність до недоліків у себе та в оточуючих» (M=13,21), «Терпимість» (M=12,02), «Чесність» (M=11,35) та «Широта поглядів» (M=11,15).

Для наочності виявлених тенденцій у студентів та вчителів стосовно їхніх стратегій досягнення життєвих цілей нами були побудовані графіки (див. рис.2.10 та 2.11).

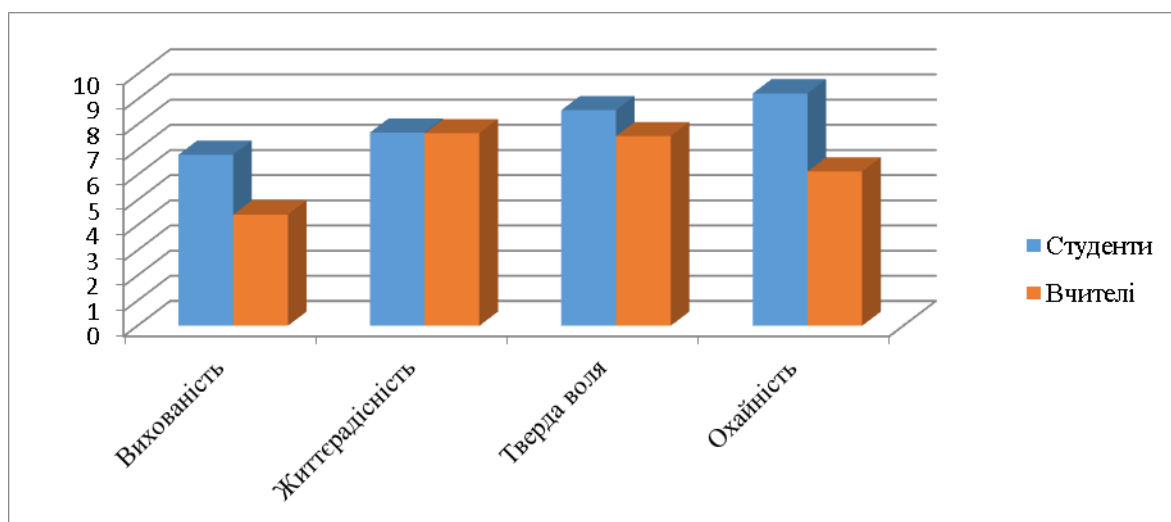


Рис. 2.10. Розподіл перших рангових позицій інструментальних цінностей у вибірках студентів та вчителів

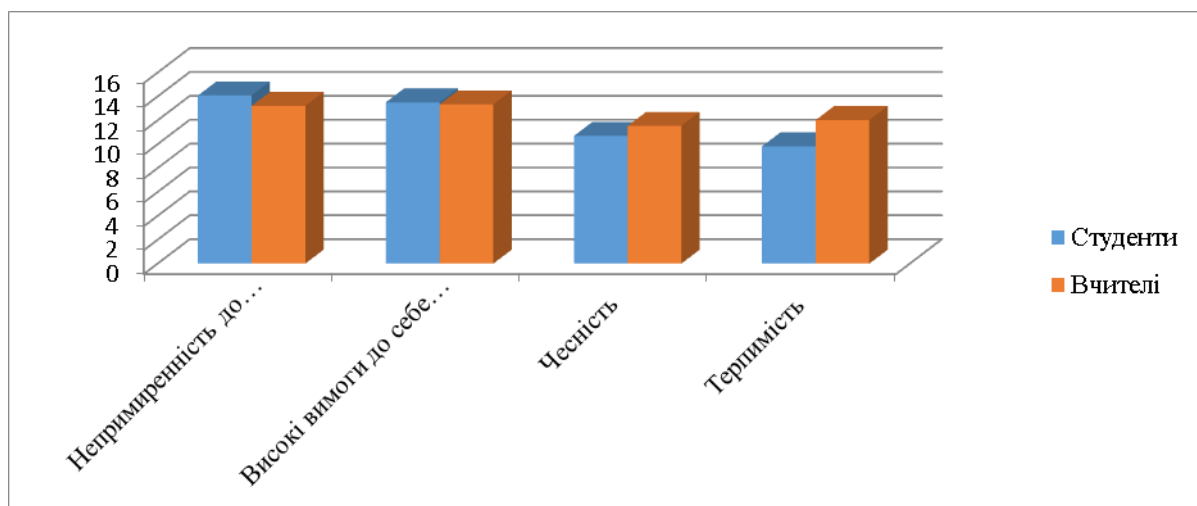


Рис. 2.11. Розподіл останніх рангових позицій інструментальних цінностей у вибірках студентів та вчителів

Отже, як для студентів, так і для вчителів важливими інструментами для реалізації своїх цілей є такі якості, як вихованість, життєрадісність, охайність.

Порівняльний аналіз показників вираженості інструментальних цінностей показав такі сфери, за якими були визначені статистично значущі відмінності між учителями та студентами: «охайність» ($t=3,49$; $p\leq 0,001$), «сміливість у відстоюванні власної думки» ($t=2,33$; $p\leq 0,05$), «терпимість» ($t=2,49$; $p\leq 0,01$), «широта поглядів» ($t=2,02$; $p\leq 0,05$). Студенти, на відміну від учителів, більшою мірою вказували про схильність проявляти сміливість при відстоюванні власної думки, але в той же час для них важливо й бути терпимими до недоліків інших. Також важливу позицію займає широта поглядів. Меншою мірою для них важливо бути охайною людиною.

За словами М. Рокіча, два типи цінностей представляють дві окремі, але функціонально взаємопов'язані системи, в яких усі цінності, що стосуються способів поведінки, є інструментальними для досягнення всіх цінностей, які стосуються кінцевих станів. Один спосіб поведінки може бути сприятливим для реалізації декількох термінальних цінностей, так само як декілька засобів можуть бути важливими для досягнення однієї кінцевої мети [116].

З метою визначення превалюючих стратегій під час досягнення досліджуваними певних життєвих цілей нами був застосований кореляційний аналіз, що здійснювався за допомогою коефіцієнта кореляції r -Пірсона (див. додаток А, Б та таблиці 3, 4). Нами були проаналізовані й визначені інструментальні тенденції, які найбільшою мірою пов'язувалися з певними домінуючими термінальними цінностями. Зупинимося на результатах, одержаних на вибірці студентів (див. Додаток І).

Аналіз показників кореляцій показав відсутність у студентів «стійких» та «характерних» стратегій досягнення життєвих цінностей, на відміну від учителів. Нами не було виявлено стратегій, до яких постійно зверталися б студенти під час досягнення ними життєвих цілей. Так, у прагненні студентів до міцного «здоров'я» ($r=-0,24$; $p\leq 0,1$) та «розвитку» ($r=0,26$; $p\leq 0,1$) стратегія «охайність» зустрічалася лише в двох випадках. Така ж частотність спостерігалася й щодо стратегії «незалежність», яка негативно пов'язувалася з термінальними цінностями «розвиток» ($r=-0,31$; $p\leq 0,01$) та «щаслива родина»

($r=-0,24$; $p\leq 0,1$). У вчителів відзначалася стійкість у застосуванні одних і тих же стратегій у досягненні різних життєвих цілей [111].

Зупинимось детальніше на результатах кореляційного аналізу домінуючих термінальних цінностей із цінностями інструментальними, що були отримані у вибірці студентів.

Термінальна цінність «здоров'я», що посіла перше рангове місце серед запропонованих, на статистично значущому рівні *позитивно* корелювала з такими стратегіями поведінки, як: «вихованість» ($r=0,77$; $p\leq 0,001$), «терпимість» ($r=0,50$; $p\leq 0,001$), «тверда воля» ($r=0,46$; $p\leq 0,001$) та «ефективність у справах» ($r=0,31$; $p\leq 0,05$), і *негативно* – зі стратегіями «незалежність» ($r=-0,30$; $p\leq 0,05$), «високі вимоги до себе та оточуючих» ($r=-0,76$; $p\leq 0,001$), «непримиренність до недоліків» ($r=-0,66$; $p\leq 0,001$), «відстоювання власної думки» ($r=-0,42$; $p\leq 0,01$) та «чутливість» ($r=-0,32$; $p\leq 0,01$). Отже, прагнення до міцного здоров'я тим більше, чим частіше пріоритетними постають такі «інструменти», як чемність та ввічливість, невимогливість та поблажливість, вміння бути вольовою людиною та ефективно вирішувати завдання, тоді як меншої значущості при прагненні мати міцне здоров'я набувають свобода, прагнення висувати високі вимоги до себе й інших, безкомпромісність та чутливість до себе й інших.

Термінальна цінність «щаслива сім'я», що посіла друге рейтингове місце, на статистично значущому рівні *позитивно* корелювала з такими способами досягнення, як «вихованість» ($r=0,41$; $p\leq 0,01$), «тверда воля» ($r=0,32$; $p\leq 0,05$) та «життєрадісність» ($r=0,49$; $p\leq 0,001$); *негативно* – зі способами «високі вимоги до себе та оточуючих» ($r=-0,66$; $p\leq 0,001$) і «непримиренність до недоліків оточуючих» ($r=-0,48$; $p\leq 0,001$). Таким чином, прагнення до утворення щасливої родини досягається завдяки чемності та ввічливості, невідступності та вмінню радіти життю. Гальмуванням виступають такі стратегії, як висування високих вимог до оточуючих та непримиренність до помилок інших.

Прагнення до активної діяльності у вибірці студентів корелювала лише зі стратегією «самоконтроль» ($r=-0,24$; $p\leq 0,1$). Отже, на думку студентів, активна

діяльність повинна узгоджуватися зі спонтанністю; тому – чим більшим є прагнення до активності, тим менше місця залишається для самоконтролю.

У вчителів, як зазначалося вище, спостерігалася певна стійкість у застосуванні одних і тих же стратегій під час прагнення до реалізації різних термінальних цінностей (див. Додаток І). Значно ширший репертуар стратегій був визначений у відповідях учителів для реалізації термінальної цінності «Здоров'я». Зазначена цінність на статистично значущому рівні *позитивно* корелювала з такими поведінковими стратегіями, як: «вихованість» ($r=0,77$; $p\leq 0,001$), «терпимість» ($r=0,50$; $p\leq 0,001$), «тверда воля» ($r=0,46$; $p\leq 0,001$) та «ефективність у справах» ($r=0,31$; $p\leq 0,05$). *Негативні* коефіцієнти кореляцій були встановлені з такими інструментальними цінностями, як: «незалежність» ($r=-0,30$; $p\leq 0,05$), «високі вимоги до себе та оточуючих» ($r=-0,76$; $p\leq 0,001$), «непримиренність до недоліків» ($r=-0,66$; $p\leq 0,001$), «відстоювання власної думки» ($r=-0,42$; $p\leq 0,01$) та «чутливість» ($r=-0,32$; $p\leq 0,01$). Отже, чим більше прагнення до здоров'я, тим більше використовуються вміння добре поводити себе в товаристві, володіти своїми почуттями, здатність терпимо, поблажливо ставитися до чужих звичок, звичаїв, поглядів, наявність наполегливості та твердої волі, прагнення ефективності у справах і менше – прагнення до незалежності, висування високих вимог до себе та інших, критичне ставлення до недосконалості, відстоювання власної думки та прояв чутливості до інших.

Термінальна цінність «щаслива сім'я», що посіла у відповідях учителів другу позицію, *позитивно* корелювала з такими стратегіями, як: «вихованість» ($r=0,41$; $p\leq 0,01$), «тверда воля» ($r=0,32$; $p\leq 0,05$) та «життєрадісність» ($r=0,49$; $p\leq 0,001$). *Негативні* кореляції були виявлені у зв'язках з такими інструментальними цінностями, як «високі вимоги до себе й оточуючих» ($r=-0,66$; $p\leq 0,001$) та «непримиренність до недоліків» ($r=-0,48$; $p\leq 0,001$). В уявленнях учителів щасливе сімейне життя можливе за умови дотримання ввічливості та вміння поводити себе в товаристві, наявності наполегливості та твердої волі, прояву інтересу до життя й неможливе, якщо висувати високі

вимоги до себе й оточуючих та застосовувати стратегію непримиренності до недоліків у собі та інших людях.

Термінальна цінність «активна діяльність», незважаючи на популярність у вибірці вчителів (третє рангове місце), все ж дуже скромно розкрила себе через інструментальні цінності – лише через зв'язок зі стратегією «охайність» ($r=-0,26$; $p\leq 0,1$). Отже, на думку вчителів, для того, щоб бути активною людиною, потрібно приділяти велику увагу своєму здоров'ю, плануванню своїх справ та порядку.

Категорія «любов», що за популярністю у відповідях вчителів посіла четверте місце, подібним чином корелювала з тими ж стратегіями, що й у випадках кореляцій термінальної цінності «щаслива сім'я» (такого не спостерігалось у вибірці студентів). Як і цінність «щаслива сім'я», категорія «любов» на статистично значущому рівні *позитивно* пов'язувалася з такими інструментальними цінностями, як: «вихованість» ($r=0,55$; $p\leq 0,001$), «ефективність у справах» ($r=0,51$; $p\leq 0,001$), «широта поглядів» ($r=0,40$; $p\leq 0,01$) та *негативно* – зі стратегіями «високі вимоги до себе та оточуючих» ($r=-0,39$; $p\leq 0,01$), «непримиренність до недоліків оточуючих та себе» ($r=-0,37$; $p\leq 0,01$) та «відстоювання власної думки» ($r=-0,31$; $p\leq 0,05$). Таким чином, на думку вчителів, досягнення життєвої цінності «любов» можливе при застосуванні вміння добре поводити себе в товаристві, володіти своїми почуттями, здатності терпимо, поблажливо ставитися до чужих звичок, звичаїв, поглядів, якісно й ефективно виконувати поставлені задачі та бути обізнаною та культурною людиною, неможливо – якщо висуваються високі вимоги до інших, демонструється непримиренність до помилок та недоліків, ультимативно відстоюється власна думка.

Прагнення до розвитку (четверта позиція у списку термінальних цінностей) на статистично значущому рівні пов'язувалася лише зі стратегією «широта поглядів» ($r=0,31$; $p\leq 0,05$) та на рівні статистичної тенденції – зі стратегією «відстоювання власної думки» ($r=-0,24$; $p\leq 0,1$). Отже, розвиток

гарантований, якщо проявляєш інтерес до різних аспектів світу і при цьому маєш толерантне ставлення до подій, за якими спостерігаєш.

Підсумовуючи результати дослідження ціннісних орієнтацій студентів та вчителів за методикою Рокіча, зазначимо наступне. Існує подібність між студентами та вчителями у наданні пріоритетів серед термінальних цінностей. І в учителів, і в студентів перші рангові позиції посіли цінності «здоров'я», «щасливе сімейне життя», «активне діяльне життя»; останні рангові позиції – цінності «щастя інших», «краса природи», «розваги» та «суспільне покликання». До найбільш привабливих стратегій студентів були віднесені «виховність» та «життєрадісність». Вчителі ж до найкращих способів дій, здатних забезпечити досягнення кінцевих цілей, додають ще «охайність», «тверду волю». Відмінності між студентами та вчителями щодо забезпечення досягнення кінцевих цілей стосуються таких конструктів, як сміливість при відстоюванні власної думки, терпимість до недоліків інших, широта поглядів, які більшою мірою представлені у студентів.

У системі ціннісних орієнтацій студентів відсутні «стійкі» та «характерні» стратегії досягнення життєвих цінностей. У вчителів відзначалася стійкість у застосуванні одних і тих же стратегій у досягненні різних життєвих цілей. Структуру термінальних та інструментальних цінностей вчителів можна вважати найбільш гармонійною.

Опрацювавши ряд психодіагностичних методик та зробивши порівняльний аналіз між вибірками студентів та вчителів були визначені критерії позитивної Я-концепції вчителя. Когнітивна складова: розвинений рівень рефлексії; професійно орієнтовані ідентифікації; диференційованість «Образу-Я», його внутрішня цілісність, загальний позитивний зміст. Оцінна складова: помірний адекватний рівень домагань, адекватна позитивна самооцінка. Поведінкова складова: середні та високі показники за копінг-стратегіями (розв'язання проблем, пошуку соціальної підтримки) та за смисложиттєвими орієнтаціями («цілі у житті», «процес життя», «результативність життя», «локус контролю Я», «локус контролю життя»).

Мотиваційний компонент: висока представленість «оптимального мотиваційного комплексу» та спрямованість на особистісне зростання, здійснення внесків у суспільне життя. Духовно-ціннісний компонент: гармонійність структури термінальних і інструментальних цінностей [100; 148; 156; 184].

Висновки до розділу

Моделювання професійної Я-концепції майбутніх педагогів здійснювалося в контексті ідей змістового та структурного підходів, тобто з визначенням структури окресленого феномена та його змістового наповнення.

До структури моделі професійної Я-концепції студента – майбутнього педагога – віднесено когнітивний, оцінний, поведінковий, мотиваційний та духовно-ціннісний компоненти. Когнітивний компонент включає професійне самопізнання, пізнання себе через розуміння інших (це можуть бути як учні, так і колеги), усвідомлення себе в професії. Оцінний компонент містить самооцінку, оцінку себе як професіонала, професійне самоставлення, самоповагу, відчуття ефективності та компетентності. Поведінковий компонент відображає особливості поведінки майбутнього педагога в тій чи іншій ситуації, самостійність, самоефективність, можливість самоорганізації, спроможність вирішувати певні конфліктні ситуації. Мотиваційний компонент включає мотиви та цілі професійної діяльності, мотиваційну готовність до розвитку своєї особистості, створення позитивних перспектив свого майбутнього. Духовно-ціннісний компонент відображає ціннісні орієнтації особистості майбутнього педагога, професійні цінності, професійну спрямованість та ставлення до педагогічної діяльності.

Емпіричне дослідження передбачало порівняльний аналіз показників професійної Я-концепції студентів – майбутніх педагогів – та вчителів загальноосвітніх шкіл.

Результати емпіричного дослідження, викладені у розділі, дозволяють зробити такі висновки.

Когнітивна складова професійної Я-концепції студента містить менш розвинений рівень рефлексії, ніж у вчителів; особистісно орієнтовані ідентифікації; сильний зв'язок комунікативних якостей із діяльнісними параметрами; в образі «Я-реальне» високі оцінки домінантності, добросердечності, чуйності; в образі «Я-ідеальне» більш високі, ніж у вчителів,

оцінки домінантності, скептицизму, поступливості, довірливості; в образі «Я очима учнів» більш високі, ніж у вчителів, оцінки поступливості, довірливості, добросердечності, чуйності; подібність оцінок «Я-реальне» з оцінками «Я-ідеальне».

Когнітивна складова професійної Я-концепції вчителів містить більш розвинений, ніж у студентів, рівень рефлексії; професійно орієнтовані ідентифікації; прямо пропорційний зв'язок рефлексії з фізичними характеристиками та негативний – з діяльнісними; в образі «Я-реальне» – високі оцінки домінантності, добросердечності, чуйності; в образі «Я-ідеальне» – більш низькі, ніж у студентів, оцінки домінантності, скептицизму, поступливості, довірливості; в образі «Я-очима учнів» – більш низькі, ніж у студентів, оцінки поступливості, довірливості, добросердечності, чуйності; позитивний зв'язок образу «Я-реальне» з образами «Я-ідеальне» та «Я-очима учнів» за параметрами домінантності, довірливості, добросердечності; відмінності образу «Я-ідеальне» від «Я-реальне» та «Я очима учня» за характеристикою вимогливості.

Оцінна складова професійної Я-концепції студента представлена низьким рівнем домагань та негативною самооцінкою. Переважання низького рівня домагань свідчить про відсутність у студентів стабільної психологічної готовності до самопізнання, когнітивного та емоційного саморозкриття, динамічного самозмінювання.

Оцінна складова професійної Я-концепції вчителів представлена помірним рівнем домагань та адекватною позитивною самооцінкою. Переважання помірного рівня домагань характеризує вчителів як людей, які впевнені в собі, не потребують самоствердження, вірять в успіх справи, яку роблять, не мають перешкод у спілкуванні.

Поведінкова складова професійної Я-концепції студента містить дуже низькі та низькі показники за копінг-стратегіями розв'язання проблем, пошуку соціальної підтримки та нижчі, ніж у вчителів, показники за смисложиттєвими орієнтаціями: «цілі у житті», «процес життя», «результативність життя», «локус

контролю Я», «локус контролю життя»; зв'язок орієнтації «цілі в житті» з орієнтаціями «процес життя», «локус контролю Я», «локус контролю життя»; зв'язок орієнтації «процес життя» з орієнтацією «локус контролю життя»; зв'язок орієнтації «результативність життя» з орієнтацією «локус контролю життя».

Поведінкова складова професійної Я-концепції вчителя містить середні та високі показники за копінг-стратегіями розв'язання проблем, пошуку соціальної підтримки, та вищі, ніж у студентів, показники за смисложиттєвими орієнтаціями: «цілі у житті», «процес життя», «результативність життя», «локус контролю Я», «локус контролю життя»; зв'язок орієнтації «процес життя» з орієнтацією «результативність життя».

Мотиваційна складова професійної Я-концепції студентів характеризується низькою представленістю «оптимального мотиваційного комплексу» та спрямованістю на майбутнє, концентрацією уваги на труднощах. Мотиваційний компонент професійної Я-концепції вчителів характеризується високою представленістю «оптимального мотиваційного комплексу» та спрямованістю на особистісне зростання, здійснення внесків у суспільне життя. Представленість емоційних компонентів у кожному ставленні до різних сфер життя у студентів та вчителів була однаковою, за винятком шкали «ставлення до життя» – негативне забарвлення вище у студентів – та шкали «ставлення до безробіття» – негативне забарвлення вище в учителів.

Духовно-ціннісна складова професійної Я-концепції студентів, як і вчителів, включає цінності здоров'я, щасливого сімейного життя, активного діяльного життя. До найбільш привабливих стратегій студентів були віднесені «виховність» та «життєрадісність». Водночас ця складова характеризується відсутністю стійких стратегій досягнення життєвих цінностей. Вчителі ж до найкращих способів дій, здатних забезпечити досягнення кінцевих цілей, додають ще «охайність», «тверду волю». Відмінності між студентами та вчителями щодо забезпечення досягнення кінцевих цілей стосуються таких конструктів, як сміливість при відстоюванні власної думки, терпимість до

недоліків інших, широта поглядів, які більшою мірою представлені в студентів. У системі ціннісних орієнтацій студентів відсутні «стійкі» та «характерні» стратегії досягнення життєвих цінностей. У вчителів відзначалася стійкість у застосуванні одних і тих же стратегій у досягненні різних життєвих цілей. Структуру термінальних і інструментальних цінностей вчителів можна вважати найбільш гармонійною.

Емпіричними показниками позитивної професійної Я концепції вчителя виступають розвинена рефлексія, професійно орієнтовані ідентифікації, диференційованість «Образу-Я», адекватний рівень домагань та адекватна самооцінка; середні та високі показники за конструктивними копінг-стратегіями та за смисложиттєвими орієнтаціями, «оптимальний мотиваційний комплекс», гармонійність структури термінальних і інструментальних цінностей.

РОЗДІЛ 3

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ТА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

3.1. Концепція, структура та зміст програми інтегративного тренінгу з розвитку професійної Я-концепції майбутніх педагогів

За результатами дослідження було встановлено, що студенти мають менш розвинений рівень рефлексії, особистісно орієнтовані ідентифікації, майже повний збіг оцінки «Я-реальне» з оцінками «Я-ідеальне», низький рівень домагань, дуже низькі та низькі показники за всіма копінг-стратегіями та смисложиттєвими орієнтаціями; їм притаманна низька представленість «оптимального мотиваційного комплексу» та відсутність стійких стратегій досягнення життєвих цінностей. Тож особливу увагу в своїй тренінговій програмі ми приділили вправам, які орієнтовані на розвиток рефлексії, гармонізацію образів Я, стабілізацію самооцінки особистості, розвиток конструктивних копінг-стратегій та внутрішньої мотивації.

Наразі проблема розвитку професійної Я-концепції студентів – майбутніх педагогів – під час навчання в закладах вищої освіти до кінця не вирішена. На думку О.Г. Лосієвської, майбутній спеціаліст виступає в своїй професійній діяльності як активний суб'єкт спілкування, готовий відстоювати свою професійну позицію, але для цього йому необхідно оволодіти знаннями особливостей психології людини, комунікативними вміннями та закономірностями сприйняття людини людиною [86, с. 28-46]. Все це дало нам підстави для розробки конкретної психологічної технології – інтегративного тренінгу з метою розвитку професійної Я-концепції.

Інтегративний тренінг включає в себе різні процедури та прийоми – це і вправи з удосконалення комунікативних навичок, розвитку креативності, і

застосування психодрами, тілесної психотерапії, арт-терапії, психогімнастики, зустрічі гештальт-груп.

Інтегративний тренінг (від англ. *integrate* – об'єднувати, інтегрувати з окремих частин) – це груповий метод навчання, який являє собою сукупність психокорекційних та навчальних вправ, націлених на розвиток самопізнання, саморегуляції, комунікації та професійно важливих якостей, розширення самосвідомості та формування вмінь і навичок ефективної педагогічної діяльності [40; 120].

Концептуальною основою нашої роботи є положення про усвідомлену активність студентів – майбутніх педагогів, як суб'єктів взаємодії, спрямовану на гармонізацію їхнього особистісного та професійного буття [72; 122; 123; 162]. Ця активність адекватно відображає мету та сам процес роботи в групі, а також усвідомлену націленість майбутніх педагогів на подальший саморозвиток і готовність до змін.

Підґрунтям інтегративного тренінгу є світові досягнення в психології, психотерапії та психокорекції. Це цілісна система вправ і технік, яка охоплює всі аспекти навчання й розвитку. З багатьох теорій та методів обираються найбільш продуктивні способи вирішення поставлених задач, які творчо інтегруються в єдиний комплекс. Також існує багато досліджень, які доводять ефективність тренінгової роботи при вирішенні різних завдань [98; 118; 120; 172].

Усі вправи нашого тренінгу взаємопов'язані, інтегровані одна в іншу і становлять єдину систему, частини якої спрямовані на вирішення одночасно декількох задач, а загалом служать загальній меті – розвитку професійної Я-концепції майбутнього педагога.

Метою нашого тренінгу є створення умов для усвідомлення студентами, майбутніми педагогами, власних професійних можливостей та цінностей, гармонізація самооцінки й професійної оцінки себе як майбутнього професіонала; ознайомлення зі стратегіями поведінки в конфліктних ситуаціях

та пошуку шляхів їх розв'язання; сприяння розвитку навичок емоційної та поведінкової саморегуляції, визначення шляхів професійного зростання.

Головними завданнями тренінгу ми визначили наступні:

- сприяти розумінню учасниками власного професійного Я, прийняттю себе в професії;
- навчити студентів долати професійні труднощі;
- сформувати вміння керувати своїм професійним розвитком;
- сприяти гармонізації самооцінки;
- навчити правильно вирішувати конфліктні ситуації;
- сприяти професійно-творчому становленню молодого фахівця.

Ці завдання можуть вирішуватися шляхом рефлексії та вербалізації учасниками життєвих та професійних цінностей і принципів; аналізу особливостей професійних ролей; відпрацювання навичок професійного спілкування; формування позитивної «Я-концепції»; вирішення професійно-творчих завдань; гармонізації емоційного стану [105; 130; 139].

У тренінговій програмі представлені методи, спрямовані на стимуляцію взаємодії учасників. Усі вони об'єднуються під назвою «інтерактивні техніки» і забезпечують взаємодію та власну активність учасників під час динамічного навчального процесу. Як зазначається в наукових джерелах [127; 128; 159], інтерактивне навчання – це навчання в процесі практики. Разом із тим, автори вказують на те, що це більше, ніж просто практика, оскільки це навчання шляхом осмислення (рефлексії) власних дій. Адже коли ми діємо, ми можемо аналізувати те, що ми робимо і як ми це робимо, або не замислюватися над цим. Але завдяки аналізу власних дій дізнаємося нове про себе та власну поведінку в той час, коли діємо несвідомо, це означає, що ми не вчимося на власному досвіді. Спостерігаючи себе в діях, ми отримуємо інформацію не тільки про себе, а й про інших. Найціннішим в інтерактивному навчанні є обмін різним досвідом, протилежними поглядами, індивідуальним світосприйняттям. Усі ми вчимося на якомусь досвіді – на власному, виконуючи певні дії, або на чужому, в процесі спостереження за діями інших.

При розробці нашого тренінгу ми використовували «дев'ятикрокову» модель, запропоновану І. Вачковим. На першому етапі ми визначилися з темою та метою нашого тренінгу, вивчили очікування учасників тренінгу щодо роботи в групі. На другому етапі ми визначилися зі складом тренінгової групи й кількістю учасників. На третьому етапі було сплановано тривалість тренінгу, кількість та частотність зустрічей. На четвертому етапі відбулося формулювання проблем, які слід було вирішити в процесі тренінгу. П'ятий етап полягав у формулюванні завдань. На шостому етапі ми підібрали відповідні психотехніки, які використовувалися в тренінгу. В ідеалі, вважає І. Вачков, при створенні авторського тренінгу ігри та вправи мають бути авторської розробки. Однак тренеру-початківцю зазвичай доводиться звертатися до спеціальної літератури й користуватися вже відомими психотехніками. Важливо, щоб ці психотехніки працювали на вирішення поставлених завдань. Сьомий етап – це виділення блоків (модулів) тренінгової програми відповідно до окреслених проблем. На восьмому етапі було укладено план тренінгу, тобто підібрані техніки було розподілено за заняттями. На заключному, дев'ятому етапі, було написано сценарій тренінгу із зазначенням мети кожного заняття і всіх необхідних матеріалів [29].

Також при написанні нашої тренінгової програми ми дотримувалися наступних принципів:

- принцип доступності, який ґрунтується на забезпеченні відповідного рівня науковості та практичної зорієнтованості навчання, зручності доступу до інформаційно-освітніх та навчальних джерел, передачі інформації, здійснення зворотнього зв'язку тощо;

- принцип науковості, який полягає в тому, що навчальний матеріал, який пропонується учасникам занять, повинен відповідати сучасним досягненням розвитку практичної психології та не суперечити об'єктивним науковим фактам, теоріям і закономірностям;

– принцип комплексності, що вимагає поетапних соціально-психологічних дій з використанням відповідних методичних засобів, консультативних та організаційних прийомів [105; 112; 122].

При складанні нашої тренінгової програми ми включали такі вправи, як: вправи на знайомство, комунікативні вправи, аналітичні вправи, вправи, які стимулюють фізичну активність учасників, релаксаційні вправи, вправи, орієнтовані на «розігрів» і згуртування групи, вправи, які мотивують групову динаміку, спеціалізовані вправи, спрямовані на формування або розвиток необхідних умінь, навичок або якостей, тілесно-орієнтовані вправи, вправи, орієнтовані на розвиток навичок емпатії та рефлексії, корекційні та розвиваючі вправи тощо [84; 114; 134; 135; 136].

Всі ці вправи, що використовувалися при складанні тренінгової програми, умовно можна поділити на чотири групи. Перша група вправ спрямована на діагностику ситуації, знайомство з групою та її учасниками, встановлення взаєморозуміння: експрес-опитування, інтерв'ю, бесіда. Другу групу складають вправи, націлені на інформаційне забезпечення тренінгу. В цю групу входить інформаційне наповнення тренінгової роботи: міні-лекції, презентації, фільми. Третя група вправ – це вправи, які використовуються в груповій роботі. Це можуть бути ділові й рольові ігри, аналітичні сесії – всі елементи тренінгу, де потрібно ділити групу учасників на підгрупи. До цієї групи можна зарахувати дискусію, мозковий штурм, організацію презентації учасників тощо. Четверту групу утворюють вправи й методи, які пов'язані з використанням зворотнього зв'язку як тренера з учасниками, так і навпаки. Це й підтримка дисципліни в тренінгу, відповіді на запитання, розбір і аналіз виконаних завдань, підбиття підсумків [151; 170].

У роботі тренінгової групи ми керувалися рядом специфічних принципів, реалізація яких є однією з умов ефективної роботи групи інтегративного тренінгу. Вважаємо за необхідне стисло розкрити їх зміст.

Принцип застосування зворотнього зв'язку. Учасники можуть вільно ділитися своїми переживаннями стосовно себе й інших. При цьому вони

повинні уникати критики особистості інших, а намагатися робити зауваження через позитив, у конструктивній формі. Таким чином учасники вчаться виділяти сильні сторони себе та партнера, а також потенційні зони розвитку (на противагу негативу). Останні розширюють арсенал можливих шляхів самовдосконалення, сприяють свободі вибору та виробленню когнітивної, афективної (емоційної) та конативної (поведінкової) гнучкості.

Принцип тут і тепер. Орієнтує учасників на обговорення тільки тих ситуацій, які мають місце в групі. Тут слід сказати, що тренер чи самі учасники можуть моделювати якісь ситуації, які не виникали в групі. В такому випадку варто розуміти, наскільки їх вирішення буде корисним для неї і наблизить до мети тренінгу. При цьому не варто перетворювати тренінг на філософську дискусію на віддалену тему [141].

Принцип конфіденційності та закритості групи. Учасники можуть розповідати те, що відбувалося в групі й поза її межами, але при цьому не називати імен своїх колег чи інших персональних даних, які дозволять співрозмовнику ідентифікувати того, про кого йдеться. Крім того, після початку роботи групи до неї більше не приймаються нові члени (хіба що в разі необхідності та тільки за умови попередньої згоди самих учасників). Іноді цей принцип також означає, що учасники не повинні обговорювати на перервах безпосередній матеріал тренінгу – це повинно відбуватися в рамках загального кола при зворотньому зв'язку [141; 142].

Принцип відкритості та щирості. Чим більш щирим буде пред'явлення почуттів, тим успішнішою буде робота групи загалом. Адже пред'явлення автентичних думок і почуттів не тільки сприяє саморефлексії та катарсису, але й стимулює й сприяє перебігу аналогічних процесів і в інших учасників.

Принцип Я. Основна увага учасників повинна бути зосереджена на процесах самопізнання, самоаналізу та рефлексії. Навіть оцінка поведінки іншого члена групи повинна здійснюватися через висловлення почуттів і переживань. Таким чином людина вчиться присвоювати їх собі, аналізувати та через пізнання себе пізнавати й інших людей.

Принцип активності, добровільності та відповідальності. Ніхто не може змусити когось працювати. Але сам факт участі в тренінгу як активній формі навчання передбачає участь у групових процесах усіх членів групи. Це, безпосередньо, є важливою умовою його ефективності. Тому кожен сам несе відповідальність за результат роботи, що безумовно залежить від міри його включеності в процес [122; 122; 142].

При проведенні нашого тренінгу, реалізація тренінгових вправ відбувалася на трьох рівнях:

- з групою – як єдиним цілим; така ситуація виникає, коли ведучий дає завдання, яке повинна виконати вся група, і звертається саме до групи (або підгрупи), а не до окремого учасника;
- у групі – з окремим учасником; зазвичай це відбувається у випадку взаємодії ведучого й одного з членів групи або при демонстрації техніки індивідуальної психокорекційної або консультаційної роботи;
- через групу – з окремим учасником за допомогою самої групи; зовні робота на цьому рівні нагадує попередній метод, однак тут ведучий тренінгу прихованим чином використовує ресурси групи для впливу на одного або декількох учасників [128; 132; 146].

Ведучий тренінгових груп має пройти спеціальне навчання й повинен володіти значною кількістю різноманітних алгоритмів (методів, прийомів), а також уміти комбінувати ці алгоритми в найрізноманітніших варіантах залежно від обставин його діяльності (запиту замовника, складу групи, особливостей окремих учасників, стадії групового процесу тощо). Психолог повинен бути готовий у будь-який момент забути звичний алгоритм й імпровізувати, у ході справи модифікуючи вправи й створюючи нові [151;158].

Проведення тренінгу відбувалося за певною структурою. На початку тренінгового заняття ми використовували вправи «криголами». Ці вправи служать для представлення та знайомства учасників, налаштування членів групи на певний розумовий стан для майбутнього заняття. Вправи можуть

варіюватися залежно від типу та тематики навчання, розмірів групи та ступеня знайомства членів один з одним [105; 129].

Для інформаційного наповнення заняття використовувалися міні-лекції, які сприяли підвищенню пізнавального інтересу слухачів. Також, залежно від цілей і задач, ми використовували: «мозковий штурм», групові дискусії, психогімнастичні вправи, рольові та ділові ігри, психокорекційні вправи.

Наприкінці будь-якого заняття ми передбачили отримання тренером зворотнього зв'язку від учасників і включили в цей етап вправи на релаксацію і рефлексію, а також обов'язкове анкетування учасників.

Наша тренінгова програма складалася з 10 занять, тривалість кожного заняття – 3 години. Кожне заняття було присвячене окремій темі.

Таблиця 3.1

**Структура програми інтегративного тренінгу з розвитку
професійної Я-концепції майбутніх педагогів**

№ заняття	Тема заняття	Структура заняття	Орієнтовний час
1.	«Знайомство з собою»	1. «Правила роботи групи»; 2. «Очікування від тренінгу»; 3. Міні-лекція «Самопізнання»; 4. «Підкреслення значущості»; 5. «Самопрезентація»; 6. «Зворотній зв'язок»	3 години
2.	«Уявлення про себе»	1. «Знайомство»; 2. «Мої сильні сторони...»; 3. Міні-лекція «Що таке Я-концепція?»; 4. «Зміна»; 5. «Зворотній зв'язок» (заняття 1)	3 години

3.	«Ідеальний вчитель»	1. «Рукоштовання»; 2. Мозковий штурм «Вчитель»; 3. «Портрет ідеального вчителя»; 4. «Кошик порад сучасному вчителю»; 5. Медитація «Мої можливості»; 6. «Зворотній зв'язок» (заняття 1)	3 години
4.	«Моя самооцінка»	1. «Привітання»; 2. Міні-лекція «Самооцінка»; 3. «Проектний малюнок»; 4. Гра «Веселий фотограф»; 5. «Дзеркало»; 6. «Зворотній зв'язок» (заняття 1)	3 години
5.	«Ієрархія цінностей»	1. Вправа в колі «Я ціную»; 2. «Мої цінності»; 3. Психоаналітична гра «Діра лихоліття»; 4. «Карусель»; 5. «Зворотній зв'язок» (заняття 1)	3 години
6.	«Цілі й мотиви»	1. «Чемпіони»; 2. «Активізує уяву»; 3. «Колесо життєвого балансу»; 4. «Золота рибка»; 5. Міні-лекція «SMART»;	3 години

		6. «Зворотній зв'язок» (заняття 1)	
7.	«Стратегії спілкування»	1. «Говори правду»; 2. Психогімнастична гра «Перейди коло»; 3. «Диспут»; 4. «Зворотній зв'язок» (заняття 1)	3 години
8.	«Спільна справа»	1. Психогімнастична вправа «Контакти»; 2. «Операція на серці»; 3. «Атоми й молекули»; 4. «Змія»; 5. «Зворотній зв'язок» (заняття 1)	3 години
9.	«Мій успіх залежить від мене»	1. Вправа у колі: «Мій настрій»; 2. Міні-лекція «Копінг-поведінка»; 3. «Дискусія»; 4. «Повітряне звернення»; 5. «Фокусування»; 6. «Зворотній зв'язок» (заняття 1)	3 години
10.	«Підбиття підсумків тренінгу»	1. Подарунок; 2. Дискусія: «Результати тренінгу»; 3. «Валіза»; 4. Вправа в колі «Подяка»	3 години

День перший «Знайомство з собою»

Вправа 1. «Правила роботи групи»

Мета:

- формування уявлень про правила й методи роботи в групі;
- акцентування уваги учасників тренінгу на значущості дотримання правил.

Вступне слово ведучого. Тренінги, як правило, проводяться за відповідними правилами (принципами). Інколи їх називають нормами або правилами, але від цього їх суть не змінюється. Головне, щоб вони були в груповій роботі, оскільки без опори на них важко уявити ефективність тренінгу. На початку тренінгу керівник пропонує принципи (норми, правила), якими буде керуватися група впродовж періоду занять.

Правила роботи групи:

1. Правило добровільності.

У тренінгу беруть участь тільки ті, хто хоче. Учасник повинен мати свою внутрішню зацікавленість у зміні своєї особи.

2. Правило активності.

Оскільки психологічний тренінг належить до активних методів навчання й розвитку, така норма, як активна участь усіх у тому, що відбувається на тренінгу, є обов'язковою.

3. Правило рівності (рівноцінності).

Правило припускає, що всі члени групи, незалежно від їх віку, статусу, соціального положення, рівні. Немає статусних відмінностей ієрархії, що склалася в групі, субординації. Кожен відповідає як за свої рішення, так і за групові. Спілкування між учасниками тренінгу на «ти» і за іменем.

4. Правило «тут і тепер».

Воно означає, що дія відбувається в теперішньому часі і що всі питання й проблеми, які виникають, повинні вирішуватися в групі в момент їх виникнення або усвідомлення. Обговоренню підлягає тільки те, що відбувається «тут і тепер».

5. Правило «без оцінювання» й конструктивного зворотнього зв'язку.

Основна увага учасників має бути зосереджена на процесах самопізнання, на самоаналізі й рефлексії. Навіть оцінка поведінки іншого члена групи повинна здійснюватися через висловлювання власних почуттів і переживань. Забороняється використовувати міркування, на кшталт: «ми вважаємо», «у нас думка інша» тощо, що перекладають відповідальність за почуття й думки конкретної людини на аморфне «ми». Усі висловлювання повинні будуватися з використанням особових займенників однини: «я відчуваю», «мені здається».

6. Правило відкритості, щирості в спілкуванні, емпатії.

Це правило передбачає відкритість позицій, поглядів, висловлювань кожного; відвертість; авансування доброго ставлення до всіх членів групи; орієнтацію членів групи на взаємну підтримку.

7. Правило «стоп».

Це правило означає, що кожен член групи має право відмовитися від участі в одній із вправ, а також відмовитися відповідати на те або інше запитання членів групи.

8. Правило конфіденційності.

Усе, про що говориться в групі відносно конкретних учасників, повинно залишитися всередині групи – природна етична вимога, яка є умовою створення атмосфери психологічної безпеки й саморозкриття. Особливо це стосується суто особистої інформації, що стосується «особистих» життєвих історій кожного.

9. Правило незаподіяння шкоди.

Дотримання цього правила запобігає можливій шкоді з боку тренера й учасників тренінгу. Тренер відповідає за те, що відбувається на тренінгу, і під час ведення групи повинен керуватися принципом медичних працівників «не нашкодь».

Обговорення. Які є думки стосовно правил для тренінгу? Які правила доповнити? Які правила скоротити? Чи потрібні взагалі правила для тренінгу?

Вправа 2. Очікування від тренінгу.

Учасники пишуть на листочках з липкою стрічкою свої очікування від тренінгу. Озвучують їх і приклеюють у спеціально відведеному місці.

Обговорення: корисно звернути увагу учасників на те, чи збігаються очікування, чи ні.

Вправа 3. «Самопрезентація».

Мета:

- створення умов для кращого й швидшого знайомства учасників тренінгу;
- виявлення уявлень учасників тренінгу про себе;
- формування установки про значущість своєї особистості;
- створення умов для саморозкриття.

Учасники по черзі розповідають про себе. Важливо говорити не стільки про біографію, хоча це теж важливо, скільки про особистісні якості, свою індивідуальність. Список складається з 10 й більше найбільш характерних особистісних якостей. Акцент необхідно робити на позитивних якостях.

Обговорення. Всі члени групи й керівник можуть ставити запитання, як-от:

- Твоє головне достоїнство?
- Чи є у тебе недоліки (негативні якості)?
- Чи можеш ти їх назвати?
- Твоє хобі?

Вправа 4. Міні-лекція «Самопізнання».

Мета:

- ознайомлення учасників тренінгу з поняттям самопізнання;
- виявлення уявлень учасників тренінгу про себе.

Для того, щоб стати моральною й вихованою людиною, необхідно добре знати самих себе: і те позитивне, що є в нас, і наші недоліки. Крім того, треба знати або хоча б уявляти, якими ви хотіли б або вважали б за необхідне стати, до чого ви прагнете, що для вас означає, наприклад, поняття «моральна людина». Тільки в такому випадку, порівнявши себе з вашим ідеалом, ви зможете побачити, що вам слід вдосконалювати в собі, й визначити, як це слід робити. Шлях до самопізнання в кожного свій. Самопізнання – це вивчення

особистістю власних психічних і фізичних особливостей самого себе. Воно починається в дитинстві й триває все життя. Формується поступово, в міру відображення як зовнішнього світу, так і пізнання самого себе.

Обговорення.

Вправа 5. «Підкреслення значущості».

Мета:

- зняти напруження;
- сприяти розвитку інтересу до членів групи.

Вправа виконується в колі з м'ячем. Учасникам пропонується подумати й відшукати в учасників групи якості, що викликають захоплення, повагу, симпатію. Звернення до свого колеги розпочинається словами: «Сергію, мені в тобі подобається...» – після називається та особистісна якість, яку було знайдено, й учаснику передається м'яч. Сергій, у свою чергу, повинен назвати те почуття, яке виникло у нього як реакція на ці слова. Потім вправу продовжує хто-небудь інший з учасників. І так до тих пір, поки кожен не висловиться.

Обговорення: Що нового ви дізналися про себе?

Вправа 6. «Зворотній зв'язок».

Кожен учасник тренінгу після кожного заняття заповнює анкету: вказує ім'я, дату заняття та дає короткі відповіді на запитання:

1. Що сьогодні для мене було цікавим?
2. Що сьогодні для мене було найприємнішим?
3. Що сьогодні було найнеприємнішим?
4. Що сьогодні для мене було найважчим?
5. Чого мені сьогодні бракувало?

Тренер збирає заповнені анкети й перед початком наступного заняття зачитує відповіді всіх учасників за розділами «цікаве», «неприємне», «найприємніше», «важке», «чого не вистачало», при цьому не оголошує автора висловлювань. Ця вправа допомагає учасникам розуміти одне одного, дає тренеру зріз ефекту заняття.

День другий «Уявлення про себе»

Вправа 1. «Знайомство».

Мета:

- створення умов для кращого й швидкого знайомства учасників тренінгу.

Вправа виконується в колі. Кожен учасник говорить про себе, використовуючи формулу: «Ніхто не знає, що я (вмію, люблю, роблю, був там-то)...» Вправу можна зробити у 2-3 кола, щоб кожен дізнався про інших щось, що не було виявлено в звичайному спілкуванні.

Обговорення: Висновок про те, що частіше ми бачимо одне одного поверхнево, а в кожного з нас є щось своє, внутрішнє та глибинне, налаштовує учасників до сприйняття інформації про «Я-концепцію» особистості.

Вправа 2. «Мої сильні сторони...»

Мета:

- визначити сильні сторони кожного учасника;
- наповнити «Я-концепцію» учасників позитивною складовою;
- розвивати рефлексію.

Заплющте очі, розслабтеся і згадуйте своє життя. Не поспішайте, на це відводиться 10 хвилин. Починайте з найбільш ранніх дитячих спогадів.

Згадайте кожне Ваше досягнення, кожную заслугу, кожную досконалу справу, якою Ви можете пишатися.

Відмовтеся від будь-яких скромних, спотворюючих ваші чесноти зауважень.

Зверніть особливу увагу на ті події, які без вашої участі мали б зовсім інший розвиток (наприклад, виступили на зборах на захист товариша тощо).

Не забудьте про вчинки, які комусь можуть видатися легкими, але для вас були важкими (наприклад, вивчити іноземну мову й скласти іспит; розірвати стосунки з близькою раніше людиною тощо).

Кожен член групи повинен розповісти про свої переваги – про те, що він любить, цінує, приймає в собі, про те, що дає йому почуття внутрішньої

впевненості й довіри до себе в різних ситуаціях. Не обов'язково говорити тільки про позитивні риси характеру, важливо відзначити те, що може бути точкою опори в різні моменти життя. Важливо, щоб той, хто говорить, не брав у «лапки» свої слова, не відмовлявся від них, не применшував своїх чеснот, щоб він говорив відверто, без усіляких «але», «якщо» тощо.

Ця вправа спрямована не лише на визначення власних сильних сторін, але й на вміння мислити про себе позитивно. Тому, виконуючи її, необхідно уникати будь-яких висловлювань про свої недоліки, помилки, слабкості. Керівник і всі інші члени групи повинні уважно стежити за цим і контролювати кожну спробу самокритики й самоосуду.

Отже, висловлюється перший охочий. Він може говорити про свої сильні сторони 3-4 хвилини і, навіть якщо закінчить раніше, час, що залишився, належить йому. Це означає, що інші члени групи залишаються тільки слухачами, вони не можуть висловлюватися, уточнювати деталі, наполягати на роз'ясненні або доказах. Можливо, значна частина часу мине в мовчанні. Людина, що говорить про себе, не зобов'язана обґрунтовувати, чому вона вважає ті чи інші свої якості сильною стороною. Досить того, що вона сама в цьому впевнена.

Після закінчення 3-4 хвилин починає говорити наступний член групи, що сидить праворуч від попереднього виступаючого. І так, поки не висловляться всі. Тренер стежить за часом і дає сигнал, коли настає черга наступного члена групи.

Після того, як усі висловилися, тренер роздає аркуші паперу й олівці, пропонуючи всім спробувати «провести інвентаризацію» своїх сильних сторін і переписати їх на аркуші. Тренер пропонує перерахувати не лише те, про що вже говорилося про себе, але й інші сильні сторони, які кожен усвідомлює в собі нині.

Після цього група ділиться на 3-4 підгрупи й обговорює, як, спираючись на свої сильні сторони, зробити щось по-справжньому цінне, не обмежуючись тільки індивідуальними інтересами й потребами. Потім уся група збирається й

учасники розповідають одне одному про те, як вони використовуватимуть свої сильні сторони в своєму житті.

Обговорення. Учасники діляться своїми відчуттями від виконання вправи, обговорюють труднощі, які виникли під час визначення своїх сильних сторін. Яка думка склалася у них про себе? На які думки й почуття наштовхнула ця вправа? Який загальний висновок можна зробити?

Вправа 3. Міні-лекція «Що таке Я-концепція?»

Основні поняття: Я-концепція, самосвідомість, соціальна свідомість, Я-образ, Я-теперішнє, Я-минуле, Я-майбутнє, самооцінка, реальне Я, ідеальне Я.

Вправа 4. «Зміна».

Мета:

- розвиток самосвідомості та самореалізації за допомогою метафоричного способу.

Учасники сидять у колі. Психолог пропонує дати собі відповіді на запитання:

«Якби я була їжею, то якою?»;

«Якби я була музикою, то якою?»;

«Якби я була явищем природи, то яким?»;

«Якби я була книгою, то якою?»;

«Якби я була рослиною, то якою?»;

«Якби я була твариною, то якою?»;

«Якби я була квіткою, то якою?»;

«Якби я була новорічним подарунком, то яким?»;

«Якби я була запахом, то яким?»;

«Якби я була мультиплікаційним героєм, то яким?».

Обговорення. Що ви відчували, коли асоціювали себе з різними предметами? Які предмети вам більше імпонують? Чим можна це пояснити? Чи щось змінилося у сприйнятті власного «Я»?

Вправа 5. «Зворотній зв'язок» (заняття 1).

День третій «Ідеальний вчитель»

Вправа 1. «Рукоштовування».

Мета:

- активізація учасників тренінгу.

Учасники стоять по колу. Після сигналу тренера потрібно привітати одне одного, потиснувши руку кожного учасника певним способом: всі вітаються зі всіма одночасно за допомогою і лівої, і правої руки, причому рука одного учасника не відпускається доти, доки не знайдена рука наступного члена групи. Важливо, щоб у кожному мить вправи кожен тримав когось за руку.

Обговорення: звертається увага на те, які особистісні моделі поведінки було проявлено (активність – шукав вільну руку або пасивність – чекав, поки знайдуть мене), яка модель є більш цінною, чи були випадки, коли хтось виявився «не на зв'язку» (без руки інших учасників), і які були при цьому відчуття; наскільки важливе вміння встановлювати зв'язок для людини.

Вправа 2. Мозковий штурм «Вчитель».

Робота в групах

На аркуші А-1 тренер вертикально записує слово «вчитель».

Шляхом вільного висловлювання запишіть слова, які асоціюються з учителем, що починаються з літер «в», «ч», «і», «т» і т. д. Це можуть бути іменники, прикметники, дієслова.

Обговорення: У кожного різні відчуття щодо однієї й тієї ж речі.

Вправа 3. «Портрет ідеального вчителя».

Мета:

- опанувати групову роботу;
- розвивати креативність та професійну ідентифікацію.

Робота в групах. Всі учасники тренінгу об'єднуються в три групи. Кожній групі тренер дає окреме завдання:

- 1-й групі пропонується завдання створити портрет успішного вчителя з точки зору самих учителів;
- 2-а група описує успішного вчителя з точки зору учнів;
- 3-я група описує успішного вчителя з точки зору адміністрації.

Кожна група зачитує й захищає свого вчителя і свій список. З почутого на дошці записуються риси, які повторюються. Це і є портрет ідеального вчителя.

Обговорення: Звичайно, навіть у найуспішнішого вчителя були кризи й поразки або факти, які заводили його в глухий кут, але не той вчитель успішний, який не припускається помилок, а той, хто, зробивши помилку, не опускає руки, а, проаналізувавши, зміг прийняти її й удосконалитись у своїй творчій роботі з учнями. Не бійтеся припускатися помилок, найголовніше – вмійте з них робити для себе правильні висновки. Професійна діяльність, робота є частиною життя кожної людини. А успіх у роботі є складовою щастя. Якщо говорити про вчителів, то тут варто згадати вислів: «Щоб запалити вогонь в очах дитини, потрібно горіти самому». Доречними будуть також слова Михайла Остроградського: «...Хороші вчителі створюють хороших учнів».

Вправа 4. «Кошик порад сучасному вчителю».

Мета:

- ознайомлення й аналіз порад вчителю.

1. Від початку й упродовж навчального процесу демонструйте дітям свою повну довіру до них.

2. Допмагайте учням формулювати мету й завдання уроку, що стоять як перед групою, так і перед кожним учнем.

3 Завжди відштовхуйтеся від того, що в учнів є внутрішня мотивація до навчання.

4. Будьте для школярів джерелом різноманітного досвіду, людиною, до якої завжди можна звернутися за допомогою, потрапивши у складну ситуацію.

5. Будьте таким для кожного учня.

6. Розвивайте в собі здатність відчувати емоційний настрій групи (класу) і приймати його (порівнювати свої дії із цим настроєм).

7. Будьте активним учасником групової взаємодії.

8. Відкрито виражайте у групі свої почуття.

9. Прагніть до емпатії, що дозволяє розуміти почуття й переживання кожного школяра.

Обговорення: Чи згодні ви з порадами сучасному вчителю? Які поради можна додати до цього списку?

Вправа 5. Медитація «Мої можливості».

Мета:

- опанувати одну з технік медитації;
- зняти втому, напруження й відновити сили;
- усвідомити свій потенціал.

Заплющте очі, зручно сядьте й розслабтеся. Дихайте глибоко. Знайдіть свій пульс, відчуйте, як кров тече кровоносними судинами. Ваше серце б'ється рівно. Вам спокійно й добре. Вас оточують люди, яким ви цікаві і які цікаві вам. Ви довіряєте їм. Ви – один із групи, і від кожного з вас залежить успіх нашої роботи. Дихайте глибоко...

Уявіть себе зернятком якоїсь рослини. Вам тепло й затишно в землі, але у вас є потреба якось виразити себе, і тому ви починаєте рости... Ви відчуваєте свою силу, свої можливості. Ось ви і проросли, прорвалися на поверхню. Відчуйте сонячне тепло, комфорт. Вас оточують рослини, схожі на вас. Це квіти, ягоди, гриби, дерева... Їх зовнішній вигляд різний, але вони і ви розвиваєтеся за одними законами. Ніхто нікому не заважає, вам радісно, що ви тепер не самотні: ви можете чути, відчувати інших. Уявіть собі з усіма подробицями, яка ви рослина, у що ви вирости... Поступово повертайтеся сюди, у кімнату. Розплющте очі.

Обговорення. Хто чим виріс? Що ви відчували під час медитації? Які у вас почуття? Які враження?

Вправа 6. «Зворотній зв'язок» (заняття 1).

День четвертий «Моя самооцінка»

Вправа 1. «Привітання».

Мета:

- активізація учасників тренінгу;

- розвиток рефлексії.

Вільно переміщуючись по кімнаті (5-7 хвилин), вам потрібно підійти до 3-5 учасників, привітавши кожного, відзначити, чим людина для вас є цінною: «Ти для мене цінний тим, що...».

Вправа 2. Міні-лекція «Самооцінка».

Самооцінка – це та цінність, значущість, якої надає собі індивід загалом та окремим рисам своєї особистості, діяльності, поведінки.

Самооцінка виконує регуляційну й захисну функції, впливає на поведінку, діяльність і розвиток особистості, її стосунки з іншими людьми. Відображаючи рівень задоволення чи незадоволення собою, самооцінка створює основу для сприймання власного успіху чи неуспіху в діяльності, досягнення мети певного рівня, тобто рівня домагань особистості.

Поради щодо підвищення самооцінки.

Знайдіть свої позитивні якості.

Візьміть папір і ручку й запишіть 5-10 якостей, за які вас цінують і люблять близькі люди. В моменти, коли вам здається, що ви не впораєтесь, беріть цей листок і перечитуйте.

Перестаньте себе жаліти.

Жаліючи себе, ви приймаєте той факт, що ви не здатні впоратися з чимось, що ви безпорадні, а винні в усьому обставини. Ви маєте право на помилку, але будьте об'єктивні – беріть відповідальність на себе.

Заведіть журнал успіху.

Кожне своє досягнення (в будь-якій сфері, чи то робота, чи стосунки з людиною) записуйте. Періодично перечитуйте свої записи.

Плануйте свої справи.

Це допоможе уникнути «безвихідних» ситуацій, які можуть вивести вас з рівноваги. Краще скласти план звечора, а вранці коригувати, якщо є необхідність.

Стимулюйте себе.

Придумайте собі винагороду за дії або роботу, яких ви уникаєте з причини невпевненості в собі (виступити на публіці, піти в тренажерний зал тощо). Зробіть собі подарунок: купіть бажану річ, поїдьте на відпочинок.

Шукайте плюси.

У разі невдачі, осмисліть ситуацію, що склалася, і знайдіть позитивні моменти. Ви втратили роботу – зате у вас з'явиться час удосконалити свої знання або змінити професію. Знайдені плюси позбавлять вас від депресії й допоможуть почерпнути користь із ситуації, що склалася.

Вправа 3. «Проективний малюнок».

Мета:

- розвиток рефлексії;
- усвідомлення «Я-реального»;
- усвідомлення «Я-ідеального».

Усім пропонується виконати 2 малюнки: «Я такий, який є» і «Я такий, яким хочу бути». На виконання відводиться 20 хвилин. Малюнки не підписуються. Технічна сторона малюнка не важлива. Усі малюнки розкладаються в центрі кімнати, потім довільно обирається один. Ставиться так, щоб його всім було видно. Тепер кожен по черзі розповідає, що він бачить на малюнку – не описує те, що там намальовано, а говорить про свої відчуття від малюнка: якою є, на вашу думку, людина, що намалювала цей малюнок; якою бачить себе; що хотіла б змінити в собі. Усі висловлюються по черзі. При цьому автор малюнка не оголошує себе. Після того, як усі, хто бажає, висловляться, можна спробувати встановити автора малюнка. Потім автор називає себе, розповідає, що він хотів передати своїм малюнком, відзначає репліки, які найбільше йому сподобалися. У такий спосіб обговорюються всі малюнки.

Обговорення. Чи важко було виконати малюнки власного «Я»? Чи важко досягти ідеального «Я»? Який малюнок вам найбільше сподобався? Чим саме? Чи важко було визначити автора малюнка? Які інтерпретації сподобалися авторам малюнків?

Вправа 4. Гра «Веселий фотограф».

Мета:

- гармонізація емоційного стану;
- зняття втоми, напруження;
- зниження рівня тривожності.

Тренер запрошує одного бажаючого стати «фотографом». Усі інші учасники збираються в певному місці й створюють «похмуру команду», яка має сфотографуватися. Завдання «фотографа» – під час зйомки розсмішити «похмуру команду», а завдання «команди» – не піддаватися на заохочення «фотографа» (звуки, слова, жести, міміка тощо) й залишатися похмурими. Той з команди, хто не витримає й хоча б посміхнеться, переходить на бік «фотографа» й допомагає йому розсмішити інших.

Гру можна провести декілька разів, міняючи «фотографа».

Обговорення: Чи змінився ваш настрій після цієї гри? Яким чином?

Що вплинуло на зміну настрою? (спілкування та взаємодія).

Вправа 5. «Дзеркало».

Мета:

- розвиток позитивного ставлення до себе.

Учасникам пропонується дзеркало, яке передають кожному по колу. Дивлячись у нього, учасник повинен зробити собі комплімент, похвалити себе.

Важливо звернути увагу на те, що перший крок до позитивного мислення – позитивне ставлення до себе.

Обговорення: Чи сподобалось вам робити собі компліменти? Які при цьому у вас були відчуття?

Вправа 6. «Зворотній зв'язок» (заняття 1).

День п'ятий «Ієрархія цінностей»

Вправа 1. Вправа в колі «Я ціную».

Мета:

- сприяти подальшому згуртуванню групи й поглибленню процесу самопізнання й саморозвитку.

Учасники по черзі висловлюються за формулою: «Я ціную в людях ...; мене засмучує, коли люди...».

Обговорення: вправа скеровує увагу на розгляд теми, яка стосується системи цінностей особистості.

Вправа 2. «Мої цінності».

Мета:

- навчитись співвідносити власні цінності з цінностями суспільства та професії.

Кожному учасникові пропонується скласти список своїх життєвих цінностей, записати те, що в житті найважливіше (5-10 позицій). Також учасники рангують цей список цінностей.

Обговорення: Учасники обговорюють в парах, як їхні власні цінності співвідносяться з цінностями суспільства та майбутньої професії, де є протиріччя. Чи збігаються напрямки особистих цілей та цілей суспільства й майбутньої професії.

Вправа 3. Психоаналітична гра «Діра лихоліття».

Мета:

- актуалізація значущих особистих цінностей;
- розвиток візуалізації, креативності, рефлексії.

Необхідно уявити, що наша планета потрапила в чорну космічну діру. Це треба було для того, щоб очистити її від усього поганого. Тому із Землі на 100 років зникло все живе. Воно потім усе повернеться. Але ми повинні зберегти свою душу, втіливши її в будь-який уявлений нами неживий предмет. Його потрібно обрати зі смаком, щоб зберегти в ньому всі свої цінності, сподівання, надії, всі свої кращі якості.

Саме це дозволить нам повернутися через століття на очищену від скверни землю. Уявіть цей предмет, опишіть його. На самостійну роботу відводиться 15-20 хвилин. Тексти авторами не підписуються.

Ведучий збирає описи предметів і зачитує тексти. Група аналізує предмети, охарактеризовані в листах, і намагається вгадати, про кого йдеться.

Обговорення. Які труднощі були при виконанні цього завдання? Що або хто вплинув на вибір предмета? Чи вдалий вибір предмета? Що дозволило вгадати автора листа? Про що хочете розповісти групі? Чи актуалізувалися особисті цінності?

Вправа 4. «Карусель».

Мета:

- розвиток навичок осягнення, розуміння іншої людини, вміння проникати в її внутрішній світ.

Члени групи стають у два кола: внутрішнє та зовнішнє. Учасники внутрішнього повернуті лицем до зовнішнього, таким чином учасники створюють пари один навпроти одного. По 4 хвилини учасники в парах обговорюють тему, яку задав тренер, потім внутрішнє коло переміщається за годинниковою стрілкою на одного учасника, створюються нові пари, виконується нове завдання тренера, знову перехід по колу та нові пари.

Завдання тренера: 1) «Подивіться на партнера, який перед вами. Назвіть одне одному три риси, за якими, як вам здається, ви схожі зовні»; 2) Скажіть партнерові: «Мені здається, ми з тобою схожі в тому, що до роботи ми ставимося так... (три якості); 3) щодо людей проявляємо такі якості ...; 4) до себе ставимося так (три якості)»; 5) «Мені здається, що ти унікальний у тому, що... (назвати три риси)».

Обговорення: Чи складно було знайти спільні риси? Чи завжди партнер з вами погоджувався?

Вправа 5. «Зворотній зв'язок» (заняття 1).

День шостий «Цілі та мотиви»

Вправа 1. «Чемпіони».

Мета:

- представити учасників одне одному в позитивному, оптимістичному ключі, який підкреслює цінність учасника для групи.

Учасники стають у пари. Упродовж декількох хвилин вони опитують одне одного з метою краще пізнати. Потім кожен учасник представляє групі

свого партнера. Представлення має зобразити людину в найкращому вигляді, «продати» її, показати її цінність для тренінгу або отриманого завдання. Учасникам пояснюється, що мета вправи – успіх, а не просто представлення свого партнера. Потрібно показати членам групи, яким цінним активом для команди або групи є людина.

Обговорення: Чи сподобалось вам, як вас представляв напарник? Чия презентація була найбільш успішною й чому?

Вправа 2. «Активація уяви».

Мета:

- сформувати нове ставлення до діяльності, зробити її цікавішою й привабливішою; розвивати мотиваційну сферу.

Група отримує завдання:

1. Уявіть якомога яскравіше, що ви досягли своєї мети, що ваша мрія здійснилася, що успіх, слава, багатство й щасливе життя нарешті стали реальністю. Створіть картинку приємного, щасливого майбутнього.

2. Уявіть, як ви наполегливо (але з задоволенням) багато працюєте задля вашої мети. Слід якомога яскравіше «прокрутити» в уяві картинку, де ви з величезною насолодою займаєтеся певною діяльністю (наприклад, це може бути навчання чи професійна діяльність). Часом ця діяльність є досить складною, ви відчуваєте труднощі, але вам цікаво й ви прагнете подолати перешкоди і будь-що досягти своєї мети.

3. Спробуйте ці дві картинки пов'язати одна з одною. Наприклад, як результат тривалої роботи і значних зусиль – успіх, щастя, багатство і слава. Намагайтесь поєднати ці картинки в певній послідовності.

Обговорення: Чи вдалося вам поєднати дві картинки між собою? Які труднощі у вас виникли під час досягнення своєї мети?

Вправа 3. «Колесо життєвого балансу».

Мета:

- поглянути на себе з іншого боку;

- більш цілісно звернути увагу на різні сфери життя та відкрити можливості для розвитку.

Колесо ототожнюється з гармонією, спокоєм, балансом. Тому саме цей образ і застосуємо. Для виконання вправи краще обрати тихе й затишне місце, щоб уникнути зайвих подразників і факторів, які відволікають.

Візьміть аркуш білого паперу й поставте посередині крапку, а потім проведіть 8 променів від неї. Так, щоб можна було утворити 8 рівних секторів. Підпишіть кожен сектор або позначте так, щоб вам було зрозуміло.

Здоров'я: самопочуття, зовнішній вигляд, рухливість, активність, енергія, настрій, бадьорість, харчування, режим, спорт, сон.

Фінанси: Прибутки, витрати, умови життя, забезпеченість, борги, інвестиції, додаткові джерела доходу.

Кар'єра: робота, покликання, бізнес, професія, зайнятість, соціальний статус, перспективи.

Особистісне зростання: навчання, самовдосконалення, тренінги, книги, курси.

Духовний розвиток: віра, творчість, мистецтво.

Оточення: рідні, колеги, партнери, сусіди, опоненти, друзі.

Яскравість життя: розваги, відпочинок, хобі, подорож, враження.

Стосунки: сім'я, дружба, любов, секс, спілкування.

Крапка в центрі – це точка відліку, нуль, початок. Остання поділка 10 – є максимальною. Прислухайтеся до себе, на якій позначці ви себе відчуваєте, яким є ступінь вашого задоволення? Зробіть позначку в кожному секторі. Будьте відвертими з собою й пам'ятайте, що перша відповідь, що спала вам на думку, швидше за все і є правильною.

Вправу можна виконувати, оцінюючи задоволеність на даний момент і те, як хотілось би відчувати себе, скажімо, через рік. Достатньо заштрихувати сектори різними кольорами.

Колесо – образ гармонії. І щоб досягти її, потрібні певні зміни в житті. Заштрихувавши певні зони, ви можете звернути увагу на те, які саме сфери потребують доопрацювання, щоб отримати в результаті гармонійне коло.

Обговорення: Отже, закінчіть речення наступною фразою: «Дивлячись на Колесо мого Життя, я думаю, що мені варто...». Що ви можете додати до цієї фрази, щоб зробити власне життя більш багатим, гармонійним і збалансованим? У якому напрямку далі рухатись? Які специфічні сфери життя потребують більшої уваги і яким чином можна досягти в них результатів? Що я можу зробити найближчими днями, щоб досягти цієї мети? Існує величезна кількість варіацій цієї вправи, так само як і існує велика кількість варіацій життєвого шляху для кожної людини.

Вправа 4. «Золота рибка».

Мета:

- грамотно формулювати свої цілі.

Запрошується будь-який доброволець. Потрібно говорити швидше, щоб був момент розгубленості. Йому дається завдання: «Ви зловили золоту рибку. У вас є 15 секунд, щоб замовити їй три бажання».

Далі тренер веде відлік або загинає пальці по секундах. Мовчить? Замовив, але не озвучив. Якщо ви не виголосили свої бажання, як вони здогадаються? Якщо сказали, провідний повторює їх саме так, як було сказано.

- Будинок, купу грошей, машину ...

Тренер малює будинок.

- Це що?

- Дім. Тримай!

Або: Добре, у мене в наступному році буде будинок. Ти ж не сказав, для кого ти загадав будинок?

- Купу грошей.

Скидаємося по гривні! Тримай!

- Хочу бути щасливим!

- Обов'язково: в наступному місяці будеш щасливий, навіть кілька разів.
Або будеш завжди щасливий, починаючи з 2050 року.

- Улюблена жінка?
- Через 150 років вона у тебе з'явиться.
- Я не доживу!
- А це твої проблеми.

Можна викликати ще учасників ...

Тренер: «Я можу посперечатися на будь-яку суму грошей, що навіть зараз ніхто з вас з цим не впорається!»

Обговорення: Що зараз відбувалося? Як потрібно було замовляти бажання, щоб вони були виконані?

Вправа 5. «Міні-лекція SMART».

При постановці цілей в інтересах учасників потрібно зробити так, щоб вони були зрозумілими й однозначними. Це означає, що вони повинні бути наділені певними характеристиками. Ці характеристики можна запам'ятати за першими літерами англійської аббревіатури SMART, тобто цілі повинні бути:

Конкретними (specific - S) – ясними й чіткими щодо того, що повинно бути досягнуте.

Вимірюваними (measurable - M) – тобто вказувати, як і чим буде вимірюватися успіх.

Узгодженими (agreed - A) – з цілями і місією організації, а в ідеалі – з людиною, яка буде працювати заради досягнення поставлених цілей, і з будь-ким, на кого може вплинути результат їх досягнення.

Реалістичними (realistic - R) – досяжними з урахуванням наявних обмежень і необхідності узгодження з іншими цілями.

Визначеними в часі (timed - T) – для досягнення мети встановлюється необхідний час.

Вправа 6. «Зворотній зв'язок» (заняття 1).

День сьомий «Стратегії спілкування»

Вправа 1. «Говори правду».

Мета:

- активізація учасників тренінгу.

Кожен учасник говорить про себе 4 твердження – три з них відповідають дійсності, а одне – хибне. Учасники повинні визначити й записати, яке твердження, на їх думку, не є характерним для цієї людини. Висновки порівнюють.

Обговорення: Чи складно було здогадатися, де правда, а де криється неправда?

Вправа 2. Психогімнастична гра «Перейди коло».

Мета:

- формування навичок швидкого реагування під час вступу в контакт з іншими людьми.

Гра виконується мовчки впродовж усього тривання вправи, щоб підштовхнути членів групи до невербального спілкування. Учасники стоять у колі, руки тримають за спиною зімкненими. Задача учасників: по сигналу тренера (оплеск) якомога швидше перейти коло і зайняти діаметрально протилежне місце в знову утвореному колі. Важливо: руки тримати за спиною під час перебудовувань і не розмовляти. Тренер не дає можливості поставити запитання чи вголос домовитися, як виконувати вправу, і швидко розпочинає гру. Коли перебудування кола завершилося, тренер констатує, що завдання може бути виконане швидше та запускає вправу ще раз, і так ще разів 3-5, поки члени команди без слів зможуть домовитися й піти по колу всі в один бік.

Обговорення: після вправи треба обговорити, хто здогадався, що треба рухатись по колу, хто втрутився, щоб організувати процес (був ситуаційним лідером), хто підтримав лідера.

Вправа 3. «Диспут».

Мета:

- розвивати навички ділового спілкування.

Вправа проводиться у формі диспуту. Учасники об'єднуються в приблизно однакові за чисельністю команди. Жеребкуванням вирішується, яка

з команд посідатиме одну з альтернативних позицій з якого-небудь питання (наприклад, прихильники та противники «засмаглості», «тютюнопаління», «роздільного харчування» тощо).

Аргументи на користь тієї або іншої точки зору члени команд висловлюють по черзі. Обов'язковою вимогою для гравців є підтримка висловлювань супротивників і з'ясування сутності аргументації. В процесі слухання той із членів команди, чия черга висловлюватися наступним, повинен реагувати угу-підтакуванням та луною, ставити уточнюючі запитання, якщо зміст аргументації зрозумілий неповною мірою, або ж зробити перифразувати, якщо виникло уявлення повного розуміння. Аргументи на користь позиції своєї команди дозволяється висловлювати лише після того, як той, хто виступає, у той чи інший спосіб просигналізує, що його зрозуміли правильно (кивок головою, «Так, саме це я мав на увазі»).

Ведучий стежить за черговістю виступів, за тим, щоб той, хто слухає, підтримував висловлювання, не пропускаючи тактів, парифразувань, використовуючи при цьому реакції відповідного такту. Можна пояснювати: «Так, ви зрозуміли мене правильно» або просто повторивши слова співрозмовника, а переконатися в правильності розуміння можна, перифразовуючи його висловлювання. Слід обов'язково застерегти учасників від спроб продовжувати або розвивати думку співрозмовника, приписуючи йому не його слова.

Обговорення: звернути увагу на випадки, коли за допомогою перефразування вдалось уточнити позиції учасників «диспуту».

Вправа 4. «Зворотній зв'язок» (заняття 1).

День восьмий «Спільна справа»

Вправа 1. Психогімнастична вправа «Контакти».

Мета:

- Розвивати навички невербального спілкування.

Усі учасники розташовані великим півколом. Кожен по черзі виходить до центру й намагається будь-якими доступними йому засобами, але тільки невербальними, встановити контакт із кожним учасником заняття.

Обговорення: Чи важко було встановити контакт? Які труднощі виникли при встановленні контакту?

Вправа 2. «Операція на серці».

Мета:

- актуалізація глибинних цінностей учасників;
- розвивати здатність відмовитися від особистої первісної мети заради командної мети;
- сприяти виявленню здатності переконувати, контролювати емоції, брати на себе лідерство.

Інструкція учасникам: Ви всі хірурги, зараз вам потрібно прийняти важливе рішення, від якого залежить життя 7 осіб. У вас є 7 пацієнтів, яким терміново потрібна пересадка серця: 1) дівчинка, 13 років, єврейка, талановита скрипалька, юне дарування, переможниця міжнародних конкурсів; 2) чоловік, 33 роки, священик, неодружений; 3) чоловік, 67 років, ваш колега, відомий професор хірургії, вже врятував безліч життів, продовжує активно працювати; 4) жінка, 35 років, лікарка, веде наукову роботу з питань лікування СНІДу, лесбіянка; 5) жінка, 17 років, на восьмому місяці вагітності, незаміжня; 6) чоловік, 31 рік, столяр, 4 дітей, єдине джерело доходу в родині; 7) жінка, 53 роки, щороку жертвує біля 1 000 000 доларів на благодійність дитячим будинкам та наукові розробки в охороні здоров'я. Зараз до вас у клініку надійшло лише одне донорське серце.

Завдання 1: самотійно, ні з ким не радячись, вирішіть, кому ви зробите операцію (2 хвилини). Тепер завдання 2: обговоріть у парах ваш вибір і прийміть спільне рішення (до 5 хв.). Завдання 3: упродовж 20 хвилин всім учасникам-хірургам потрібно одногolosно вирішити, кому ви віддасте донорське серце. Не ухвалюйте рішення голосуванням! Важливо прийти до загальної згоди. Якщо наприкінці обговорення хтось буде проти – рішення не

приймається. Час обмежений, у вас є тільки 20 хвилин, після того, як цей час вийде, вам потрібно озвучити єдину думку, в іншому випадку серце буде непридатне.

Обговорення: чому Ви погодилися / не погодилися з думкою більшості? Що видалося найбільш важливим? Що здивувало? Порадувало? Засмутило?

Вправа 3. «Атоми й молекули».

Мета:

- активізація учасників тренінгу;
- розвивати навички роботи в команді.

Тренер: «Уявіть, ви – самотні атоми. Починається хаотичний броунівський рух, при цьому можливі легкі зіткнення одне з одним. Будьте обережні. За моєю командою ви повинні поєднатися в молекулу, число атомів в якій я назву».

Через деякий час після початку ведучий говорить цифру, наприклад, «п'ять».

Учасники складають групи по п'ять осіб. Потім інша кількість атомів у молекулах і т.д., але не більше 5 разів. Наприкінці можна назвати молекулу, в якій атомів рівно стільки, скільки учасників у групі.

Обговорення: Чи виникли у вас труднощі під час виконання вправи?

Вправа 4. «Змія».

Мета:

- розвивати навички роботи в команді.

Учасники стають в колону один за одним в центрі приміщення й кладуть свої руки на плечі попереднього учасника. Учасник, що стоїть попереду, – це «голова змії», а останній – її «хвіст». Завдання «голови» – зловити свій «хвіст». А завдання «хвоста» – уникнути захоплення «головою». Якщо «голови» вдається зловити свій «хвіст», «голова» стає «хвостом», і так, поки всі учасники не побувають «головою».

Обговорення: з'ясувати, з якої частини «змії» – хвоста, голови або тіла – можна було вплинути на результат гри; зробити висновок про вагомість внеску

кожного (і лідера, і рядового учасника) в командний результат.

Вправа 5. «Зворотній зв'язок» (заняття 1).

День дев'ятий «Мій успіх залежить від мене»

Вправа 1. Вправа у колі «Мій настрій».

Мета:

- активізація учасників групи.

Кожен учасник висловлюється за формулою: «Сьогодні мені було радісно від того, що...; сьогодні я засмутився від того, що....».

Вправа 2. Міні-лекція «Копінг-поведінка».

Мета:

- отримання уявлення про життєві навички, події й проблеми;
- практичне відпрацювання навичок подолання труднощів;
- формування життєвих цінностей.

Життєві навички – це здатність до адаптації, позитивної поведінки й подолання труднощів повсякденного життя. Життєві навички сприяють формуванню гармонійно розвиненої особистості, її кращій соціальній адаптації, інтелектуальному й емоційному благополуччю, позитивній і здоровій поведінці. Особливе місце з-поміж них належить навичкам протидії соціальному тискові, що допомагають молоді навчитися діяти незалежно в сучасному світі. Тому їх ще називають життєвими навичками, сприятливими для здоров'я.

Існує безліч способів, щоб впоратися з важкими життєвими ситуаціями. Важливо пам'ятати, що з будь-якої життєвої ситуації можна знайти вихід. Для цього слід відшукати те, що допоможе впоратися з проблемою: можливо, це підтримка від родини і друзів або інші матеріальні цінності. Не варто боятися невдач, адже вони є невід'ємною частиною шляху до успіху. Важливо пам'ятати, що будь-яка поразка відкриває нові горизонти й наближає до мети. Важливо розуміти, що в будь-якій ситуації не слід піддаватися негативним думкам або почуттям. Перш ніж переходити до активних дій, слід прийняти раціональне рішення.

Для виходу з життєвих проблем можна скористатися копінг-стратегіями. Це засоби управління діючими стрес-чинниками, які виникають як відповідь особистості на загрозу. Теоретично в копінг-поведінці виділяють три базові копінг-стратегії – «вирішення проблем», «пошук соціальної підтримки» та «уникнення». Перша з них – це здатність людини встановити проблему та знаходити альтернативні рішення, друга – пошук емоційного, інформаційного, матеріального та будь-яких інших видів сприяння від оточуючих, третя стратегія – уникнення – дозволяє зменшити емоційну напругу до того часу, як ситуація зміниться. Надання переваги тій чи іншій стратегії залежить від індивідуально-психологічних особливостей людини, від віку, від цінності та значущості навколишніх подій.

Вправа 3. «Дискусія».

Мета:

- допомогти учасникам тренінгу ознайомитися з варіантами різних стратегій поведінки.

Учасники дискутують про те, як кожен долає складні життєві труднощі. Учасників просять пригадати основні проблеми, які виникали в них упродовж останніх шести місяців і про те, як вони поводити себе у цих ситуаціях.

Обговорення. Які, на ваш погляд, стратегії є більш ефективними, а які – менш?

4. Вправа «Повітряне звернення».

Мета:

- тренування візуальної уваги.

Інструкція: тренер об'єднує учасників у дві підгрупи. Кожній підгрупі дається по дві картки, в яких написані різноманітні речення з однаковою кількістю слів у кожному. Наприклад: «Все добре», «О сьомій вечора», «Бережись, небезпека», «Пістолет у руці» тощо.

Завдання учасників полягає в тому, щоб якнайкраще сконцентрувати свою увагу та швидко прочитати речення, написане в повітрі представником

іншої команди. Тренер фіксує час, який знадобився членам підгрупи, щоб прочитати запропоноване речення.

Обговорення: Які труднощі виникли під час виконання цієї вправи?

5. Вправа «Фокусування».

Мета:

- навчитися фокусувати увагу на заданих об'єктах.

Учасники зручно розташовуються в кріслах з чистим аркушем паперу та ручкою в руках. За командою ведучого «Предмети на літеру «С» учасники зосереджують увагу на вказаних об'єктах і впродовж 30-ти секунд записують їх. За таким же принципом гра продовжується й далі. Так за командою: «Рука!» – учасникам необхідно записати предмети, які можна взяти в руки. Лунають команди: «М'яка річ!», «З гладкою поверхнею», «Менша, ніж книга». Команди подаються з інтервалом у 30 секунд. Після закінчення гри кожен учасник після кількісного порівняльного аналізу визначає можливість фокусувати свою увагу на заданих об'єктах.

Обговорення: варто розпитати учасників про те, чи впорався кожен з них із завданням, яким чином і з якими труднощами він зіштовхнувся при цьому.

Вправа 6. «Зворотній зв'язок» (заняття 1).

День десятий. Підбиття підсумків тренінгу

Вправа 1. Подарунок.

Мета:

- виявити унікальність кожного учасника групи;
- активізувати роботу групи.

Тренер: «Подивіться на свого сусіда праворуч і подумайте, що ви йому подаруєте. Дарувати можна що завгодно: від телевізора до величезного щастя. Коли придумаете, не промовляйте вголос». Переконайтеся, що всі учасники визначилися з подарунками. Тренер: «А тепер обмінюйтеся подарунками з тими, кому вони призначені, але це треба зробити без слів, мовчки. Якщо ваш опонент здогадався, що ви йому даруєте, він приймає ваш подарунок і

супроводжує це емоційним вигуком: «Вау!». Тренер повинен сам задати «формат» відповідної реакції: або це емоційний вигук, або якийсь фізичний рух.

Обговорення: Що вам здалось приємнішим, дарувати подарунок або отримувати його?

Вправа 2. Дискусія «Результати тренінгу».

Груповий аналіз списку очікувань учасників на початку тренінгу. Обговорення: Що найбільше запам'яталося з роботи на тренінгу? Чи справдились ваші очікування? Чому ви навчилися під час тренінгу?

Вправа 3. «Валіза».

Мета:

- налаштувати групу на завершення занять;
- розвивати емпатію;
- надати можливість висловити думку один про одного;
- дати «валізу» кожному учасникові групи.

Настав час групі зібратися з думками й почуттями, які у вас визрівали від заняття до заняття стосовно кожного учасника тренінгу. Потрібно проявити взаємну об'єктивність і зацікавленість у кожному учаснику тренінгу, а не бути байдужим. Ваша щирість, відвертість, об'єктивність, активність будуть позитивно і з вдячністю сприйняті групою.

Інструкція. Один із членів групи виходить із кімнати, а решта починають збирати йому в далеку дорогу «валізу». У цю «валізу» збирається те, що, на думку групи, допоможе людині в особистісному та професійному зростанні, забезпечить усі позитивні характеристики, які група особливо цінує в ньому. Але обов'язково вказується й те, що заважає людині, в чому її негативні риси проявляються і над чим їй необхідно активно попрацювати.

Обирається «секретар», він ділить аркуш паперу вертикальною лінією навпіл, на одній стороні ставиться «+», на іншій – «-». Для гарної «валізи» потрібно не менше 5-7 характеристик з того й іншого боку. Потім виходить

член групи і йому вручається «валіза». Виходить наступний учасник і процедура повторюється.

Обговорення. У кого є питання щодо одержаної «валізи»? Які думки й почуття викликав вміст «валізи»? Що ви будете робити з «валізою»?

Вправа 4. Вправа в колі «Подяка».

Мета:

- отримання учасниками позитивного зворотнього зв'язку.

Кожен учасник висловлює подяку іншому членові групи за щось конкретне, що він сьогодні зробив цінного, сказав важливе, відзначив корисне для мовця або для всієї групи. Коментар: в ідеалі кожен учасник говорить спасибі кожному іншому членові групи. Напутнє слово тренера.

Використана література при складанні тренінгової програми [10; 45; 52; 64; 89; 89; 95; 105; 110; 133; 158; 159; 161; 162; 164; 167; 170; 181].

3.2. Оцінка ефективності програми інтегративного тренінгу з розвитку професійної Я-концепції майбутніх педагогів

Діагностичне вивчення компонентів професійної Я-концепції та її складових у студентів – майбутніх педагогів – показало відмінності від таких самих показників, що були виявлені в учителів. Так, було встановлено, що в студентів менш розвинений, аніж у вчителів, рівень рефлексії, ідентифікації; вони не мають професійної орієнтації, спостерігається майже повний збіг оцінки «Я-реальне» з оцінками «Я-ідеальне» та низький рівень домагань і, відповідно, низька самооцінка. Репертуар конструктивних копінг-стратегій у студентів обмежений; рівень усвідомлення смисложиттєвих орієнтацій низький. Мотиваційний комплекс студентів обтяжений високою вагою зовнішньої негативної мотивації, що впливає на рівень задоволеності життям і, відповідно, визначає емоційну стабільність/нестабільність. Відзначається відсутність стійких стратегій досягнення життєвих цінностей.

Структуру професійної Я-концепції вчителів можна вважати більш гармонійною, порівняно з такою у студентів.

У нашому дослідженні професійну Я-концепцію вчителів ми розглядали як професійну компетентність, як певний еталон професійних навичок та вмінь, які вже сформувалися завдяки професійній діяльності. Тому на етапі експерименту ми ставили за мету «підтягнути» рівень розвитку компетентностей у студентів до рівня розвитку таких же компетентностей у вчителів. Експериментальна вибірка студентів ($n=25$) була організована нами випадковим відбором серед тих, хто вже брав участь у констатувальному етапі дослідження; контрольна вибірка була представлена вчителями ($n=48$).

Розроблений нами тренінг був спрямований на формування й розвиток у студентів саме тих компетентностей, показники вираженості яких значно відрізнялися від таких у вчителів, а саме – когнітивного, оцінного, поведінкового, мотиваційного та духовно-ціннісного компонентів.

Під час проведення психокорекційної роботи учасники проявляли зацікавленість, із задоволенням виконували вправи. Починаючи з середини тренінгу, значно поліпилися комунікативні навички, атмосфера стала більш дружньою, учасники самостійно проявляли активність. Відверто говорили про свої переживання, надавали одне одному щирі теплі відгуки. Наприкінці більшість з них відзначили суттєве покращання психічного стану, розкутість, зменшення тривожності та дратівливості, поліпшився настрій. Студенти почали спокійніше ставитися до власних неприємних рис (недоброзичливості, заздрощів, агресивності, жорсткості).

Спостерігаючи за досліджуваними, помітним стало прагнення студентів змінити своє ставлення до себе, а під час бесід вони частіше почали висловлювати думку про необхідність не тільки впливати на життя та проявляти власну активність, а й навчитися приймати реальність такою, як вона є. Подібні спостереження вказують на відповідні зміни в поглядах на життя, що безперечно є конструктивними тенденціями розвитку самосвідомості.

Насиченість тренінгу великою кількістю вправ, пов'язаних із майбутньою педагогічною діяльністю, забезпечило збільшення саме професійно орієнтованих ідентифікацій.

Підсумкове дослідження проводилося за допомогою аналізу самозвітів (висловлювань) студентів, змісту їх рефлексій та наступних методик: для визначення представленості професійних ідентифікацій – методика М. Куна, Т. Макпартленда; для визначення рівня самооцінки та домагань – методика Шварцландера; для вивчення домінуючих копінг-стратегій у стресі – методика Амірхана; для дослідження мотивації професійної діяльності – методика К. Замфір, у модифікації А. Реана).

Ефективність впливу запропонованих нами завдань ми перевіряли за допомогою порівняння даних експериментальної та контрольної груп під час констатуючого та контрольного експериментів.

Оптимізацію процесу розвитку *когнітивного компоненту* в студентів під час тренінгових занять ми перевіряли за допомогою методики «Хто Я?» М. Куна, Т. Макпартленда. За результатами констатуючого етапу дослідження кількісне навантаження категорій Я-концепції вчителів та студентів виявилися подібними. Але порівняльний аналіз особливостей Я-концепції студентів та вчителів з використанням параметричного критерію ϕ -Фішера виявив достовірні відмінності у змісті Я-концепції за фактором «перспективність» ($\phi_{\text{емп}}=4,92$; $p \leq 0,001$). Отже, студенти демонстрували недостатньо розвинене уявлення про себе в аспекті майбутньої професії, про свої педагогічні якості та здібності.

Результати контрольного експерименту засвідчили позитивну динаміку у показниках студентської вибірки. Після впливу тренінгу кількісні навантаження фактора «перспективність» у змісті Я-концепції вчителів та студентів виявилися подібними, що свідчить про збільшення кількості професійно орієнтованих ідентифікацій у структурі Я-концепції студентів. Студенти отримали більш чітке усвідомлення своїх професійних перспектив,

конкретизували наміри, що пов'язані з навчально-професійною сферою (буду гарним учителем), досягненням певних результатів (досконало вивчу предмет); формулювали побажання, наміри, пов'язані з розвитком професійно важливих особистісних якостей (хочу бути компетентним, справедливим, відповідальним).

Оптимізацію процесу розвитку *оцінного компоненту* в студентів під час тренінгових занять ми перевіряли за допомогою методики Шварцландера, що застосовувалася нами до та після впливу тренінгу (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

**Розподіл відсоткових показників рівнів домагань
в експериментальній та контрольній вибірках до та після тренінгових
занять**

Рівні домагань	До експерименту			Після експерименту		
	Е.Г. (25 студентів)	К.Г. (49 вчителів)	φ	Е.Г. (25 студентів)	К.Г. (49 вчителів)	φ
Дуже низький	12%	0	-	4%	0	-
Низький	44%	25,0%	1,64*	24%	25,0%	0,09
Помірний	32%	64,58%	2,69**	56%	64,58%	0,71
Високий	8%	6,25%	0,27	8%	6,25%	0,27
Дуже високий	4%	4,17%	0,04	8%	4,17%	0,65

Примітка: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Як і на констатуючому етапі дослідження, результати порівняння показників за методикою Й. Шварцландера до впливу тренінгу засвідчили, що в студентів часто зустрічалися показники дуже низького та низького рівня домагань (44% студентів проти 25% вчителів; $\phi=1,64$; $p \leq 0,05$), тоді як у

вчителів більшою мірою – показники помірного рівня домагань (64,58% вчителів проти 32% студентів; $\varphi=2,69$; $p\leq 0,01$). Представленість показників високого й дуже високого рівнів у вибірках студентів та вчителів також була незначною (до 3 осіб) й приблизно однаковою в порівнюваних групах.

Відмінності в показниках контрольної та експериментальної групи наприкінці експерименту не досягали статистично значущого рівня. Це очікувані результати, оскільки самооцінка та рівень домагань як стійкі паттерни характеру потребують тривалого психокорекційного впливу, посилення орієнтації на глибинно-психологічні феномени психіки, її внутрішнє протиріччя, особистісну проблематику.

Результати контрольного експерименту засвідчили позитивну динаміку в показниках студентської вибірки (див. Додаток К). Після впливу тренінгу в студентів показники дуже низького та низького рівнів стали зустрічатися менше; представленість дуже низького рівня зменшилася на 8%, представленість низького – на 20%. Представленість показників помірного рівня збільшилася на 24% ($\varphi=1,72$; $p\leq 0,05$). Не відбулися зрушення показників високого рівня; зрушення показників дуже високого рівнів складало 4%.

Однак ми можемо констатувати, що зрушення в самосвідомості студентів відбулися. Після проведення інтегративного тренінгу студенти в своїх звітах відзначають зміну емоційного ставлення до самого себе, підвищення впевненості у своїх силах, здібностях, можливостях, зниження сором'язливості. Зміна самооцінки та рівня домагань студентів може бути проілюстрована такими думками (висловлюваннями).

До реалізації програми: «У всіх бідах винна я сама», «Ніхто мене по-справжньому не любить», «Нікому я не потрібна», «Я сіра миша», «Я із малого містечка», «Боюся виглядати смішною». Після реалізації програми: «Мені потрібно визначити мету в житті та способи її досягнення», «Я багато всього вмію», «Я приймаю себе такою, якою я є», «Моїх недоліків менше, ніж переваг», «Я зроблю із своїх недоліків переваги».

Ефективність впливу тренінгу на розвиток *поведінкових стратегій студентів* в різних життєвих ситуаціях ми перевіряли шляхом повторного проведення методики Д. Амірхан «Індикатор копінг-стратегії». На констатувальному етапі дослідження нами було виявлено, що в студентів за всіма копінг-стратегіями превалювали показники дуже низького та низького рівнів, тоді як у вчителів – середнього рівня та високого.

Таблиця 3.3

**Розподіл відсоткових показників представленості градацій
копінг-стратегії «розв’язання проблем»
в експериментальній та контрольній вибірках до та після тренінгових
занять**

Рівні	До експерименту			Після експерименту		
	Е.Г. (25 студентів)	К.Г. (49 вчителів)	φ	Е.Г. (25 студентів)	К.Г. (49 вчителів)	φ
Дуже низький	32%	4,17%	3,2***	-	4,17%	-
Низький	36%	10,42%	2,55**	16%	10,42%	0,67
Помірний	28%	50,0%	1,85*	64%	50,0%	1,15
Високий	4%	35,42%	3,53***	20%	35,42%	1,41'
Усього	100%	100%		100%	100%	

Примітка: ' - $p \leq 0,1$; * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

У табл. 3.3 відображені відсоткові показники представленості градацій копінг-стратегії «розв’язання проблем» на початку та наприкінці експерименту в контрольній та експериментальній групах.

Якщо на початку експерименту показники порівнюваних груп відрізнялися на статистично значущому рівні на всіх рівнях градації, то показники контрольного тестування засвідчили відсутність відмінностей між студентами та вчителями або відмінності, що відповідали рівню статистичної

тенденції. Порівняльний аналіз здійснювався за допомогою параметричного критерію ϕ -Фішера, який відноситься до багатofункціональних критеріїв і може застосовуватися для порівняння як незалежних вибірок, так і залежних.

Результати контрольного експерименту засвідчили позитивну динаміку у показниках студентської вибірки (див. Додаток Л). Після впливу тренінгу в студентів показники дуже низького рівня не зустрічатися зовсім; представленість низького рівня зменшилася на 20% ($\phi=1,64$; $p \leq 0,05$), представленість помірного рівня зросла на 36% ($\phi=2,62$; $p \leq 0,01$); представленість високого рівня збільшилася на 16% ($\phi=1,85$; $p \leq 0,05$).

Установлена динаміка змістових характеристик копінг-стратегії розв'язання проблем. Так, до початку реалізації програми тренінгу для розв'язання проблемних та емоційно-стресових ситуацій студенти використовували ті знання про проблеми, які вже мали місце, досвід розв'язання аналогічних ситуацій, а також здійснювали пошук усіх можливих способів рішень.

Після реалізації програми тренінгу для розв'язання проблем студенти використовували такі копінг-механізми, які спрямовані безпосередньо на розв'язання проблемної ситуації, що виникла: постановка ряду цілей, що дозволяють поступово розв'язати проблему, здійснення планування й вибору адекватних способів розв'язання проблеми. Також ефективність впливу тренінгу доводять поява в репертуарі студентів таких механізмів, що пов'язані з пошуком прихованого смислу ситуації, визначенням психотравмуючого фактора як необхідного в плані власного розвитку.

Порівнюючи показники експериментальної групи на початку та наприкінці експерименту, зауважимо на результативних змінах поведінкової стратегії студентів *«пошук соціальної підтримки»*. На початку експерименту низькі показники частіше зустрічалися у вибірці студентів (28% дуже низького рівня і 48% низького рівня), середні – у вибірці вчителів (70,83%).

Таблиця 3.4

Розподіл відсоткових показників представленості градацій за копінг-стратегією «пошук соціальної підтримки» в експериментальній та контрольній вибірках до та після тренінгових занять

Рівні	До експерименту			Після експерименту		
	Е.Г. (25 студентів)	К.Г. (49 вчителів)	φ	Е.Г. (25 студентів)	К.Г. (49 вчителів)	φ
Дуже низький	28%	10,42%	1,85*	8%	10,42%	0,34
Низький	48%	16,67%	2,80**	28%	16,67%	1,11
Помірний	20%	70,83%	4,34***	60%	70,83%	0,92
Високий	4%	2,08%	0,48	4%	2,08%	0,48
Усього	100%	100%		100%	100%	

Примітка: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Високі показники як у студентів, так і в учителів зустрічалися лише в одному випадку. Отже, студенти, на відміну від вчителів, вказували на обмеженість власних можливостей у використанні соціальних зв'язків при переживанні труднощів або неможливість самостійно подолати проблемну ситуацію (відмінності відповідали статистично значущому рівню $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,001$, див. табл. 3.4). Вчителі, на відміну від студентів, на статистично значущому рівні ($\varphi=5,13$; $p \leq 0,001$) більшою мірою характеризували себе як таких, які здатні знайти та використати соціальну підтримку з боку соціальних мереж, сім'ї, друзів.

Результати контрольного тестування засвідчили незначні відмінності в представленості показників стратегії «пошук соціальної підтримки», що не відповідали рівню статистичної значущості.

Результати контрольного експерименту засвідчили позитивну динаміку в показниках студентської вибірки (див. Додаток М). Після впливу тренінгу в студентів знизилися показники дуже низького рівня і низького рівнів (представленість дуже низького рівня зменшилася на 20% ($\phi=1,92$; $p\leq 0,05$); представленість низького рівня зменшилася на 28% ($\phi=1,47$; $p\leq 0,1$), представленість помірного рівня зросла на 40% ($\phi=2,99$; $p\leq 0,001$); представленість високого рівня не змінилася.

Після проведення інтегративного тренінгу студенти в своїх звітах відзначають зміну емоційного ставлення до використання стратегії пошуку соціальної підтримки, підвищення впевненості в своїх силах, зниження сором'язливості. Зміна самооцінки та рівня домагань стали, на думку студентів, підґрунтям нового рівня сприйняття соціальної підтримки. Так, студенти висловлювали наступні міркування: «Звернення за підтримкою до інших – це прояв сили, впевненості в собі», «Допомагай іншим та звертайся за допомогою до інших», «Допомогу в скрутні часи слід шукати не тільки в родині та друзів, обов'язково використовуй соціальні мережі». Очевидно, що вплив тренінгової програми відбувся й на рівні усвідомлення потенціалу копінг-стратегії пошуку соціальної підтримки.

Розглянемо зміни в показниках вираженості поведінкової стратегії «уникнення проблем» наприкінці експерименту. Робота над вправами, спрямованими на формування навичок поведінки, що сприяє розв'язанню проблем, розвитку здатності приймати рішення в складних ситуаціях сприяло тому, що в студентів сформувалося розуміння позитивних і негативних моментів стратегії уникнення в поведінці, відбулася оцінка уникнення як форми поведінки з погляду адекватності, вдалості. Показники контрольного тесту засвідчили збільшення у студентів, порівняно з учителями, представленості показників дуже низького рівня з 56% до 72%, що досягло рівня статистичної тенденції ($\phi=1,59$; $p\leq 0,1$) (табл. 3.5, додаток Н).

Таблиця 3.5

Розподіл відсоткових показників представленості градацій за копінг-стратегією «уникнення проблем» в експериментальній та контрольній вибірках до та після тренінгових занять

Рівні	До експерименту			Після експерименту		
	Е.Г. (25 студентів)	К.Г. (49 вчителів)	φ	Е.Г. (25 студентів)	К.Г. (49 вчителів)	φ
Дуже низький	56%	87,5%	2,95***	72%	87,5%	1,59'
Низький	28%	12,5%	1,59'	20%	12,5%	0,83
Помірний	16%	-	-	8%	-	-
Високий	-	-		-	-	
Усього	100%	100%		100%	100%	

Примітка: ' - $p \leq 0,1$ (статистична тенденція); *** $p \leq 0,001$.

Отже, програма тренінгу сприяла розумінню студентами наслідків систематичного використання стратегій уникнення та переорієнтації на зменшення ваги цієї стратегії в структурі копінг-поведінки.

Результати повторного тестування за методикою «Дослідження мотивації професійної діяльності» К. Замфір (у модифікації А.О. Реана) також підтвердили ефективність запропонованих нами вправ, спрямованих на формування та розвиток професійної мотивації. На початку експерименту, під час визначення кількості досліджуваних з експериментальної (студенти) та контрольної (вчителі) груп, що мають «оптимальний тип мотивації» (тобто, коли абсолютні показники внутрішньої мотивації (ВМ) перевищують абсолютні значення зовнішньої позитивної (ЗПМ) та зовнішньої негативної (ЗНМ) мотивацій), була виявлена перевага представленості вчителів над студентами ($p \leq 0,001$).

Серед учителів значно більше зустрічалося тих, для кого саме зміст та процес педагогічної діяльності відіграє особливу роль, а професія вчителя виступає засобом особистісного зростання та самореалізації.

Робота студентів над вправами, спрямованими на усвідомлення особистісних змістів майбутньої професійної діяльності, дослідження шляхів самореалізації через професію, сприяло збільшенню частотності випадків оптимального мотиваційного комплексу в студентів (див. табл. 3.6).

Наприкінці експерименту дані студентів засвідчили підвищення рівня готовності встановлювати пріоритети при плануванні своїх життєвих і професійних перспектив, готовність співвідносити свої професійні цілі й можливості.

Оскільки формування внутрішньої мотивації особистості відноситься до утворень, що пов'язане з умовами виховання та дорослішання людини, то відмінності між студентами та вчителями очікувано мали місце.

Проте виявлені відмінності вже мали меншу статистичну значущість ($p \leq 0,05$) (див. табл. 3.6 та Додатки О, П).

Таблиця 3.6

Кількість студентів (ЕГ) і учителів (КГ), що відзначали у «Я-концепції» домінування внутрішньої мотивації до та після експерименту

Наявність оптимального мотиваційного комплексу	До експерименту			Після експерименту		
	Е.Г. (25 студентів)	К.Г. (49 вчителів)	φ	Е.Г. (25 студентів)	К.Г. (49 вчителів)	φ
	48%	79,17%	2,69**	60%	79,17%	1,71*

Примітка: ' - $p \leq 0,1$ (статистична тенденція); *** $p \leq 0,001$

Усе зазначене вище дозволяє підтвердити можливість розвитку професійної Я-концепції студентів у ході цілеспрямованої роботи шляхом розвитку здібності до рефлексії внутрішніх умов і зовнішніх обставин, підвищення рівня усвідомленості себе, формування конструктивних стратегій безпосередньої соціальної взаємодії, визначення етапів досягнення професійної мети.

Висновки до розділу

Результати проведеного дослідження показали, що більшість студентів мають недостатній рівень розвитку рефлексії, представленості професійно орієнтованої ідентифікації; незбалансовану систему Я-образів із майже повним збігом оцінки «Я-реальне» з оцінками «Я-ідеальне»; низький рівень домагань, дуже низькі та низькі показники за копінг-стратегіями розв'язання проблем, пошуку соціальної підтримки та смисложиттєвими орієнтаціями; вираженість негативної зовнішньої мотивації; відсутність стійких стратегій досягнення життєвих цінностей. Дані проведеного дослідження довели необхідність організації цілеспрямованої роботи щодо розвитку професійної Я-концепції

особистості в закладі вищої освіти на етапі підготовки до професійної діяльності.

Запропонована програма інтегративного тренінгу розглядається як один із засобів оптимізації професійної Я-концепції майбутнього педагога. Концептуальною основою нашої програми стали положення про усвідомлену активність майбутніх педагогів як суб'єктів взаємодії, спрямовану на гармонізацію їх особистісного та професійного буття. Ця активність адекватно відображає мету та сам процес роботи в групі, а також усвідомлену націленість майбутніх педагогів на подальший саморозвиток і готовність до змін. Всі вправи тренінгу взаємопов'язані, інтегровані одна в іншу і складають єдину систему, частини якої спрямовані на вирішення одночасно декількох задач, а загалом служать загальній цілі – розвитку професійної Я-концепції майбутнього педагога.

Розроблена програма інтегративного тренінгу забезпечила оптимізацію професійної Я-концепції майбутніх вчителів шляхом гармонізації змістової наповненості та структурної організації її компонентів. Зафіксовані якісні та кількісні зміни в характері всіх компонентів професійної Я-концепції майбутніх педагогів. Після впливу тренінгу відзначається збільшення кількості професійно орієнтованих ідентифікацій; позитивна динаміка у показниках самооцінки та рівня домагань; підвищення рівня вираження копінг-стратегій розв'язання проблем, пошуку соціальної підтримки та зниження рівня вираження копінг-стратегії уникнення; збільшення кількості випадків оптимального мотиваційного комплексу.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення та нове роз'яснення наукової проблеми розвитку професійної Я-концепції майбутнього педагога відповідно до соціальних очікувань та завдань саморозвитку його особистості та зроблено такі висновки.

1. Теоретико-методологічний аналіз сучасних підходів до вивчення проблеми дослідження показав, що Я-концепція регулює загальну активність і поведінку особистості, зокрема в ситуації її професійного становлення. Професійна Я-концепції виступає опосередковуючою ланкою між особистістю та професійною діяльністю. Процес розвитку професійної Я-концепції дозволяє досягати поставлених результатів як в особистісному зростанні, так і у професійній діяльності. Виділено основні наукові підходи до вивчення професійної Я-концепції, що розкривають провідні аспекти, принципи пояснення та опису цього явища. Охарактеризовано зміст та структуру професійної Я-концепції. Виділено компоненти професійної Я-концепції майбутнього педагога. Проаналізовано особливості розвитку професійної Я-концепції в період студентства.

2. Розроблено модель професійної Я-концепції майбутнього педагога як динамічну систему, що постійно розвивається в процесі діяльності та відображає єдність професійного досвіду й професійного спілкування, сприяє успішній актуалізації професійних знань і умінь, удосконаленню особистісно-професійних якостей та характеристик, що є запорукою гармонійного розвитку фахівця. Визначено структурні складові професійної Я-концепції майбутнього педагога, до яких віднесено такі компоненти: когнітивний, поведінковий, оцінний, мотиваційний, духовно-ціннісний. Ця теоретична конструкція стала підґрунтям побудови експериментального дослідження професійної Я-концепції майбутнього педагога.

3. Емпіричним шляхом порівняно професійну Я-концепцію вчителів, які працюють у школах, та студентів, які навчаються на педагогічних

спеціальностях у закладах вищої освіти. Виявлено розбіжності в кількісних та змістовних характеристиках структурних компонентів професійної Я-концепції студентів – майбутніх педагогів та вчителів.

У характеристиках когнітивного компонента професійної Я-концепції визначено, що студенти мають недостатньо розвинене уявлення про себе в аспекті майбутньої професії, свої педагогічні якості та здібності. «Я реальне» студентів відрізняється більш високими показниками підозрілості та поступливості, ніж у вчителів. Образ «Я ідеальне» у студентів містить протиріччя: одночасну наявність таких тенденцій, як домінантність, поступливість та довірливість. Характеристики образу «Мій учень» у вчителів і студентів відповідають адаптивному варіанту. Характеристики образу «Мій ідеальний учень» у студентів відрізняються більш високими значеннями показників. Уявлення студентів про педагогічну компетентність «Я в очах учнів» також різняться від таких уявлень, презентованих вчителями, і співвідносяться на високому рівні з характеристиками «Я ідеальне».

За характеристиками оцінного компонента професійної Я-концепції з'ясовано, що у студентів самооцінка є недостатньо сформованою, найчастіше з показниками дуже низького та низького рівнів вимогливості. Вчителі, у свою чергу, володіють стабільною сформованою самооцінкою себе як особистості та як професіонала своєї справи.

Аналіз поведінкового компонента професійної Я-концепції показав, що здатність вирішувати проблемні ситуації у студентів розвинута значно менше, ніж у вчителів. Крім того, студенти відрізняються більш низькими показниками вираженості смисложиттєвих орієнтацій, у порівнянні з вчителями. На відміну від вчителів студенти часто не отримують задоволення від самореалізації.

У характеристиках мотиваційного компонента професійної Я-концепції визначено, що серед вчителів переважає оптимальний тип мотивації. Мотиваційні аспекти професійного самовизначення щодо життя, майбутнього, професійної діяльності, успіху та безробіття у студентів і вчителів виявилися подібними. З'ясовано, що для студентів більш важливим є фактор успішності, натомість процесу професійної діяльності.

Аналіз духовно-ціннісного компонента професійної Я-концепції показав, що існує подібність між студентами та вчителями у наданні пріоритетів серед термінальних цінностей. Проте в учителів виявилось багато ідентичних стратегій для досягнення різних життєвих цілей; у студентів цього не спостерігалось.

4. На підставі емпіричного дослідження запропоновано програму інтегративного тренінгу з розвитку професійної Я-концепції майбутніх педагогів, мета якої полягала у створенні умов для усвідомлення студентами – майбутніми педагогами власних професійних можливостей та цінностей, гармонізації самооцінки й професійної оцінки себе як майбутнього професіонала. Результати оцінки ефективності програми засвідчили позитивну динаміку у показниках вибірки майбутніх педагогів за всіма параметрами, зокрема студенти отримали більш чітке усвідомлення своїх професійних перспектив, конкретизували наміри, що пов'язані з навчально-професійною сферою; відбулися позитивні зрушення у їх самосвідомості; змінилося емоційне ставлення до себе, підвищилась впевненість у своїх здібностях та можливостях, відбулося зниження сором'язливості. Програма сприяла розумінню студентами наслідків систематичного використання конструктивних стратегій копінг-поведінки та збільшенню втілення оптимального мотиваційного комплексу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г. С. Практическая психология. М.: Академия, 1997. 363 с.
2. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. М.: МГУ, 1990. 240 с.
3. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1980. Т. 1. 230 с.
4. Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект Пресс, 2000. 288 с.
5. Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы. М.: Аспект Пресс, 2002. 287 с.
6. Андрійчук І. П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. К.: Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, 2003. 20 с.
7. Анциферова Л. И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности. *Психологический журнал*. 1981. №2. 98 с.
8. Ассаджиоли Р. Постижение Высшего Я и психологические расстройства. *Психосинтез и другие интегративные техники психотерапии* / Под ред. А. А. Бадхена, В. Е. Кагана. М.: Смысл, 1997. 298 с.
9. Асмолов А. Г., Ягодин Г. А. Образование как расширение возможностей развития личности. *Вопр. психол.* 1992. № 1. С. 6-13.
10. Бакли Р. Теория и практика тренинга. СПб.: Питер, 2002. 352 с.
11. Бамбурак Н. М. Акмеологічна модель Я-концепції особистості майбутнього соціального працівника. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2009. № 1. С. 33-37.
12. Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
13. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 420 с.

14. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. К.: Либідь, 2003. 280 с.
15. Биктина Н. Н. Смыслжизненные ориентации студентов с разным статусом в социальной сети. *Мир науки. Серия: Педагогика и психология*. 2019. № 5. Т. 7. С. 43 – 47.
16. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека-человеком. М.: МГУ, 1982. 220 с.
17. Большаков В. Ю. Психотренинг: Социодинамика. Упражнения. Игры. СПб.: «Социально-психологический центр», 1996. 380 с.
18. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості: монографія. Суми: Елада, 2012. 608 с.
19. Боришевський М. Й. Духовність особистості: соціально-психологічна сутність, детермінанти становлення та розвитку. *Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України* / За ред. С. Д. Максименка. К., 2007. Част. 5. Т. IX. С. 25–32.
20. Боришевский М. Й. Теоретические вопросы самосознания личности. *Психологические особенности самосознания подростка*. К.: Вища школа, 1980. С. 5–38.
21. Бороздина Л. В. Самооценка в первой зрелости. *Вестник МГУ. Сер. 14. Психология*. 1990. №2. С. 24–58.
22. Борозенцева Т. В. Совершенствование технологий тренинга личностного роста. *Всебічний та гармонійний розвиток особистості: актуальні проблеми сучасності : зб. наук. праць студентів, аспірантів та молодих науковців*. Д., 2012. С. 159–164.
23. Бохонкова Ю. О. Професійна ідентичність та її прояви у студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2018. Випуск № 4. С. 172 – 176.

24. Бурлачук Л. Ф., Кочарян А. С., Жидко М. Е. Психотерапия. 2-е изд., стереотип. СПб.: Питер, 2007. 480 с.
25. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психологической диагностике. К.: Наукова думка, 2014. 200 с.
26. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта. М.: Корвет, 2011. 316 с.
27. Васьківська С. В. Основи психологічного консультування. К.: Четверта хвиля, 2011. 256 с.
28. Васьковская С. В. Психологические условия формирования профессионального самосознания будущего учителя: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 Педагогическая и возрастная психология. К., 1987. 20 с.
29. Вачков И. В. Окна в мир тренинга: методологические основы субъектного подхода к групповой работе. СПб.: Класс, 2004. 272 с.
30. Вербицкий А., Бакшаева Н. Развитие мотивации в контекстном обучении. *Вестник высшей школы*. 1998. № 1-2. С. 47-50.
31. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
32. Вульфов Б. З. Педагогика рефлексии. М., 1995. 224 с.
33. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2006. 136 с.
34. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
35. Выготский Л. С. Проблема сознания. Собр. соч.: В 6-ти т.т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. 488 с.
36. Высокинська-Гонсер Т. Поведение группового психотерапевта. *Групповая психотерапия* / под ред. Б. Д. Карвасарского, С. Ледера. М.: Медицина, 1990. С. 160–171.
37. Гаджиева Н. М., Никитина Н. Н., Кислинская Н. В. Основы самосовершенствования: Тренинг самосознания. Екатеринбург: Деловая книга, 1998. 144 с.
38. Гальперин П. Я. Метод «срезов» и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления. *Вопр. психол.* 1966. № 4. С. 123–135.

39. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения. *Вопр. психол.* 1994. № 3. С. 43–52.
40. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. Мн.: Харвест, 2000. 800 с.
41. Гроф С. Психологія майбутнього: уроки з сучасних досліджень свідомості / пер. з англ. Ярини Вінницької, Олени Редчиць. Львів: Афіша, 2015. 328 с.
42. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції: монографія. Тернопіль: Економічна думка, 2002. 186 с.
43. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: монографія. Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2006. 332 с.
44. Гуртовенко Н. В. Про взаємозв'язок особистісних і діяльнісних умов при формуванні готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації. *Вісник Національного університету оборони України : зб. наук. праць* / ред. Стасюк В.В. К.: НУОУ, 2017. Вип. № 1(48). С. 59–65.
45. Данилова Ж. Л. Использование тренинговых форм в образовательном воздействии. *Материалы обл. науч.-практ. конф. «Психология здоровья: теоретические основы и практика использования здоровьесберегающих технологий»*, Витебск, 4-5 нояб. 2008 г. Витебск: ГУО «ВО ИРО», 2008. 242 с.
46. Деркач А. А., Агапов В. С. Развитие Я-концепции у руководителя в управленческой деятельности. М.: РАГС; МОСУ, 2001. 39 с.
47. Деркач А. А. Акмеологические технологии диагностики и актуализации личностно-профессионального роста. М.: РАГС, 2001. 541 с.
48. Деркач А. А., Лазаренко В. С. Психология личности: развитие познавательных способностей. Луганськ: Шлях, 1998. 175 с.

49. Джанерьян С. Т. Методические вопросы изучения профессиональной «Я-концепции» личности. *Психол. вестник* / под ред. П. Н. Ермакова, В. А. Лабунской. Р.н/Д.: РГУ, 1998. Вып. 3. С. 482-484.
50. Джанерьян С. Т. Отношение личности к профессии. *Психол. вестник*. Р.н/Д.: РГУ, 1997. Вып. 2. С. 40-57.
51. Джемс У. Психология / под ред. Л. А. Петровской. М.: Педагогика, 1991. 368 с.
52. Джонсон Девід В. Соціальна психологія : тренінг міжособистісного спілкування / пер. з англ. В. Хомика. К.: Вид. дім «КМ Академія», 2003. 288 с.
53. Димченко Н. С. Психологічні особливості розвитку професійної рефлексії у майбутніх менеджерів-економістів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец.: 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія». К., 2010. 20 с.
54. Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструмент действия. СПб.: Речь, М.: Смысл, 2002. 80 с.
55. Запорожец А. В. Основные проблемы онтогенеза психики. *Избр. психол. труды*. М.: Педагогика, 1986. С. 223–258.
56. Захарова А. В. Личностные особенности, стили поведения и типы профессиональной самоидентификации у студентов педвуза. *Вопр. психол.* 1999. №2. С. 60-66.
57. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования, 2-е изд., перераб. М.: Психолого-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2003. 480 с.
58. Зимянський А. Р. Психологічна характеристика образу «Я-педагог» студента. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2016. Вип. 15. 450 с.
59. Знаков В. В. Самооценка правдивости и понимание субъектом честности. *Психологический журнал*. 1993. Т.14. № 5. С. 13–23.
60. Ісаєв І. Ф. Професійно-педагогічна культура як предмет наукового дослідження. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2010. № 42. С. 143–147.

61. Исурина Г.Л. Психотерапия и психологическое консультирование как виды клинико-психологического вмешательства. *Медицинская психология: электрон. науч. журн.* 2017. Т. 9. № 3 (44). С. 4.
62. Каламаж Р.В. Професійна самосвідомість: теорія та практика формування у ВНЗ. Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2012. 148 с.
63. Каламаж Р. В. Я-концепція як складова професійної самосвідомості юристів. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог, 2006. Вип. 7. С. 156–164.
64. Келли Г. Тренинг принятия решений. СПб.: Питер, 2001. 224 с.
65. Керекеша О. В. Формування оцінно-рефлексивної самостійності майбутніх економістів у процесі фахової підготовки: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2009. 20 с.
66. Кирхлер Э., Родлер К. Мотивация в организациях; Т. 1. 2-е изд., исп. ; пер. с нем. *Психология труда и организационная психология*. Х.: Гуманитарный центр, 2008. 168 с.
67. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2004. 304 с.
68. Климов Е. А. Психология профессионала. М.: Ин-т практич. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 400 с.
69. Когнитивная психология: история и современность / под ред. Фаликман М., Спиридонова В. М.: Ломоносовъ, 2011. 384 с.
70. Козиев В. Н. Структура и содержание профессионального самосознания учителя. *Психологические проблемы развития профессионального сознания педагога-практика*. М., 1992. С. 30-45.
71. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. К.: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. 200 с.
72. Колядин А. П. Подходы к изучению «Я-концепции» в психологической науке. *Сборник трудов СКГУ. Серия «Гуманитарные науки»*. 2005. № 1 (13).

73. Кон И. С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 255 с.
74. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М.: Высшая школа, 1989. 167 с.
75. Кукосян О. Г. К вопросу профессиональных качеств личности психолога - практика. *Психологические проблемы самореализации личности*. Краснодар, 1997. С. 3-10.
76. Кули Ч. Х. Человеческая природа и социальный порядок. М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000. С. 45-66.
77. Кун М., Макпартлэнд Т. Эмпирическое исследование установок личности на себя. *Современная зарубежная социальная психология*. М.: МГУ, 1998. С. 180-187.
78. Кухарчук А. М. Психодиагностика в профессиональном самоопределении учащихся. Мн.: Бел.навука, 2000. 220 с.
79. Лактионов А. Н., Луценко Е. Л. Основы психодиагностики, психометрии и тестологии. Харьков: ХНУ им. Каразина, 2019.
80. Ларін Д.І. Характеристика аналізу періоду «відкритої кризи», її вплив у формуванні історико-психологічного знання. *Гуманітарний корпус: збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії*. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. Випуск 6. С. 133-135.
81. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М.: Директ-Медиа, 2008. 142 с.
82. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации. Новосибирск, 1992. 216 с.
83. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). М.: Смысл, 1992. 16 с.
84. Литовченко Н. Ф. Професійно орієнтований тренінг самопізнання та саморегуляції: навчально-методичні матеріали для тренінгових занять. Ніжин: НДПУ, 2002. 72 с.

85. Лосієвська О. Г. Розвиток комунікативних компетенцій професіоналізму у майбутнього фахівця гуманітарного профілю. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. № 2 (52). С. 205–212.
86. Лосієвська О. Г. Електронне освітнє середовище як психологічна технологія розвитку комунікативних компетенцій професіоналізму майбутніх фахівців гуманітарного профілю. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. № 2 (49). С. 242–254.
87. Макклелланд Д. Мотивация человека. СПб.: Питер, 2007. 672 с.
88. Максименко С. Д. Психологія особистості. К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2007. 296 с.
89. Макшанов С. И. Методологические аспекты профессионального тренинга. *Вестник СПбГУ*. 1992. Серия 6. 175 с.
90. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития. М.: Академия, 2004. 256 с.
91. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996. 308 с.
92. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2008. 352 с.
93. Матійків І. М. Основи тренерської майстерності / за заг. ред. А. І. Якиміва. Львів: Компанія «Манускрипт», 2012. 392 с.
94. Ментс Морри Эффективный тренинг с помощью ролевых игр. СПб.: Питер, 2001. 208 с.
95. Милютин Е. С. Психолог-тренер. *Психолог*. 2002. № 14. С. 21–26.
96. Миронова Т. Л. Структура и развитие профессионального самосознания: автореф. дисс. на соискание науч. степени докт. психол. наук: 19.00.03. М., 1999. 44 с.

97. Митина Л. М. Учитель на рубеже веков: психологические проблемы. *Психологическая наука и образование*. М.: Городской психолого-педагогический институт. 1999. № 3-4. С. 5-9.
98. Москович І. М., Лосієвська О. Г. Соціально-психологічний тренінг як інструмент оволодіння студентами професійними компетенціями. *Редакційна колегія*. 2018. С. 220–231.
99. Налчаджян А. А. Социально–психическая адаптация. Ереван: Изд-во АН, 1988. 78 с.
100. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. 2-е изд. СПб,: Речь, 2006. 392 с.
101. Науменко В. О. Навчання вдумливого читання і розуміння художнього твору. *Початкова школа*. 2008. № 7. С. 50-51.
102. Обносков В. Н. Представления студентов о своем будущем и их влияние на профессиональное самоопределение. *Вуз и регион: Материалы научно-практической конференции*. ТГТУ, 1993. С. 126-128.
103. Общая психодиагностика / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. М.: МГУ, 1987. 304 с.
104. Орлов, Ю. М. Обида. Вина. Серия 1: Исцеление размышлением. М.: Слайдинг, 2004. 96 с.
105. Осипова А. А. Общая психокоррекция. М.: Сфера, 2002. 510 с.
106. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін. К.: Либідь, 2003. 536 с.
107. Паламар С. П. Проблема формування духовно-моральних цінностей студентів в умовах освітнього середовища. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 3-4. с. 221–233.
108. Петровская Л. А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга. М.: МГУ, 1982. 168 с.
109. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Р. н/Д., 1996. 224 с.

110. Пілецька Л. С. Соціально-психологічні особливості формування професійного саморозвитку майбутнього педагога засобами українського фольклору. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. Т. 3. № 3 (50). С. 157 – 166.
111. Пілецька Л. С. Соціально-психологічні чинники формування самопізнання у молоді. *Вісник Прикарпатського університету*. Серія: філософські і психологічні науки. 2018. Вип. 21. С. 117 – 123.
112. Пілецька Л. С. Соціально-психологічний аспект управлінської взаємодії керівників (на прикладі вищих навчальних закладів і громадських організацій). *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. № 2 (37).
113. Пілецька Л. С. Вплив професійної мобільності особистості на професійне становлення особистості в координатах сучасних парадигм. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний університет імені Григорія Сковороди»*. К.: Гнозис, 2015. Вип. 35. Том III (15). С. 370 – 376.
114. Попович І. С. Психологія соціальних очікувань особистості : методологія, теорія і практика. Херсон: Вид-во ХДУ, 2019. 160 с.
115. Попович І. С. Психолого-педагогічний аспект професійної підготовки фахівців соціономічного профілю. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія Психологічні науки: зб. наук. праць ХДУ. Херсон: ВД «Гельветика», 2018. Вип. 5. С. 124–129.
116. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. Самара, 2001. 672 с.
117. Приходько В. В. Соціально–психологічний тренінг як засіб формування комунікативної компетенції. *Вісник Львів. ун-ту*. 2005. Вип. 19. Ч.1. С. 182–188.

118. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник. 4-те вид., випр. і доп. К.: Каравела, 2020. 418 с.
119. Психодиагностика: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. А. Н. Кошелевой, В. В. Хороших. М.: Юрайт, 2019. 373 с.
120. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. СПб.: Прайм-Евроник, 2003. 632 с.
121. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития / под ред. А. А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРОНИК, 2005. 416 с.
122. Радул В. В. Методологічні основи професійного становлення особистості вчителя. Кіровоград: Александрова М. В., 2011. 264 с.
123. Разумова О.Г. Особливості духовно-ціннісного компонента професійної Я-концепції майбутніх педагогів. Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія. Т. 32(71), №1. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2021. С. 121-125.
124. Разумова О.Г. Особливості вивчення оціночного компоненту професійної Я-концепції майбутніх педагогів. Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі». 2-3 квіт. 2021 р., м. Київ. К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2021. С. 163-166.
125. Разумова О.Г. Дослідження когнітивного компонента професійної Я-концепції з урахуванням гендерних та вікових особливостей. Габітус: наук. журн. №13, Т. 2. Одеса: Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій, 2020. С. 133-138.
126. Разумова О.Г. Теоретичні засади дослідження професійної концепції майбутніх педагогів. *Теорія і практика сучасної психології: зб. наук. праць.* № 1, Т. 2. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2020. С. 135-140.
127. Разумова О.Г. Особливості розвитку професійної Я-концепції в період студентства. Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. у сфері педагогіки і

- психології «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук в Україні та країнах ЄС». 25-26 верес., 2020 р., Люблін, Польща. Lublin: Marie Curie-Skłodowska University, 2020. С. 152-156.
128. Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. М.: АСТ, 2007. 407 с.
 129. Реан А. А. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2000. 432 с.
 130. Реан А. А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога. *Вопросы психологии*. 1990. №2. С. 77-81.
 131. Реан А. А. Психологический анализ проблемы удовлетворенности избранной профессией. *Вопр. психол.* 1988. № 1. С. 83-87.
 132. Резнікова О. А. Адаптованість особистості в контексті різних методологічних підходів до проблеми адаптації. *Психологічні перспективи Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, Ін-т соц. та політ. психології АПН України* / гол. ред. Л. Засєкіна. Луцьк, 2011. Вип. 17. С. 220-232.
 133. Рейс Ф. 500 лучших советов тренеру. СПб.: Питер, 2001. 127 с.
 134. Риккель А. М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Часть 2. *Психологические исследования: электрон. науч. журн.* 2011. №3 (17).
 135. Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика. Р. н/Д.: Феникс, 1996. 512 с.
 136. Роджерс К. Клиенто-центрированная терапия. М.: Рефл-бук; К.: Вак-лер, 1997. 320 с.
 137. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ., общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. М.: Прогресс, Универс, 1994. 480 с.
 138. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. *История зарубежной психологии. Тексты*. М., 1986. 302 с.
 139. Ромек В. Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях. СПб.: Речь, 2007. 175 с.

140. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997. С. 191–194.
141. Рубинштейн С. Л. Самосознание личности и ее жизненный путь : Психология личности / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. М.: МГУ, 1982. С. 127–131.
142. Рубинштейн С. Л. Человек и мир: Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1969. 412 с.
143. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы : теория и практика. М.: Прогресс, 1993. 368 с.
144. Рябикина З. И. Смысл жизни, жизненный сценарий и выбор профессии в условиях новой социальной реальности. *Психологические проблемы самореализации личности*. 1997. С. 113-125.
145. Семиченко В. А. Моделювання структури педагогічної діяльності. К: НМЦ «Надія. 2000. 76 с.
146. Сидоренко Е. В. Мотивационный тренинг. СПб., 2000. 234 с.
147. Сидоренко Е. В. Терапия и тренинг по Альфреду Адлеру. СПб.: Речь, 2000. 346 с.
148. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 1998. 350 с.
149. Скрипникова Н. Б. Оптимизация процесса развития профессионального самосознания предпринимателей: дис... канд. пед. наук: спец. 19.00.13. М., 2004. 147 с.
150. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М., 1995. 384 с.
151. Смит М. Тренинг уверенности в себе. СПб.: Комплект, 1999. 243 с.
152. Солсо Р. Когнитивная психология. 6-е изд.. СПб.: Питер, 2006. 589 с.
153. Спиркин А. Т. Сознание и самосознание. М.: Политиздат, 1972. 303 с.
154. Стельмах О. В. Роль позитивної та негативної Я-концепції у формуванні особистості майбутнього рятувника. *Зб. тез II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Філософсько-*

- психологічні аспекти духовності: довіра як основа змін в економіці та суспільстві». Львів: «СПОЛЮМ», 2016. 360 с.*
155. Столин В. В. Самосознание личности. М.: МГУ, 1983. 284 с.
 156. Суходольский Г. В. Математическая психология. Харьков: Гуманитарный Центр, 2006. 358 с.
 157. Тепликов В. Б. Психолого-педагогические условия становления профессиональной Я-концепции у студентов юридического вуза: дис. ... канд. психол. н. М., 2006. 172 с.
 158. Торн К. Тренинг. Настольная книга тренера. СПб.: Питер, 2001. 208 с.
 159. Тренинг профессиональной идентичности: руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов / автор-сост. Л. Б. Шнейдер. М.: Изд-во психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. 208 с.
 160. Ушакова К. Ю. Професійна самооцінка і стратегія поведінки майбутніх медичних працівників у професійних конфліктних ситуаціях. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 12. Психологічні науки. 2021. С. 106-112.
 161. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання. К.: Центр учбової літератури, 2014. 250 с.
 162. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых. М.: Генезис, 2010. 320 с.
 163. Фопель К. Психологические группы : рабочие материалы для ведущего : практическое пособие. М.: Генезис, 2000. 256 с.
 164. Формування субсфери Я-соціальної у юнацькому віці засобами гештальт-терапії / О.О. Прокоф'єва, А.Г. Мартинюк. *Проблеми сучасної психології*. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2015. Вип. 27. С. 460–470.
 165. Фрейд З. Психология бессознательного : сб. произведений / сост., науч. ред. М. Г. Ярошевский. М.: Просвещение, 1990. 448 с.

166. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М.: Педагогика, 1986. Т. 2. С. 102-245.
167. Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике / сост. В. Ю. Баскаков. М.: НПО «Психотехника», 1992. 108 с.
168. Чамата П. Р. К вопросу о генезисе самосознания личности. *Проблемы сознания*. М., 1968. С. 52-73.
169. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. 144 с.
170. Чуричков А. С. Копилка для тренера: сборник разминок, необходимых в любом тренинге. СПб.: Речь, 2007. 208 с.
171. Шевцова О. М. Особливості самооцінки вчителів. *Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології: зб. наук. праць / за заг. ред. Н. Г.Ничкало*. Харків: НТУ «ХПІ», 2007. С. 217-221.
172. Шевцова О. М. Вплив інноваційної педагогічної діяльності на самооцінку та самоставлення вчителів. *Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. праць*. К.: Екмо, 2006. Вип. 5. С. 165–174.
173. Шибутани Т. Социальная психология. Р. н/Д.: Феникс, 1998. 544 с.
174. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. М.: Изд-во психол.-соц. ин-та, 2004. 312 с.
175. Шутенко А. И. Строение и развитие профессионального самосознания учителя: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 03.00.01. М., 1994. 16 с.
176. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. 2-е изд. М.: Флинта МПСИ: Прогресс, 2006. 352 с.
177. Эриксон Э. Жизненный цикл: эпигенез идентичности. *Теории личности в западно-европейской и американской психологии: хрестоматия по психологии личности*. Самара: Бахрах, 1996. 458 с.

178. Юрченко В. І. «Я-концепція» майбутнього вчителя. *Проблеми і перспективи розвитку психології в Україні: матеріали 2-го з'їзду Товариства психологів України* : в 16 т. К., 1996. Т. 2. С. 41–43.
179. Яблокова Е. А. О генезисе проблемы Я-концепции в философской и психологической литературе. *Акмеология в системе деятельности государственных служащих* / под общ. ред. А. А. Деркача. М., 1999. 161 с.
180. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности. *Методологические проблемы социальной психологии*. М., 1975. С. 89-105.
181. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції. К.: Либідь, 1996. 264 с.
182. Bear G. G., Minke, K. M., & Manning, M. A. The self-concepts of students with learning disabilities: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 31. 2002. P. 427.
183. Berne E. Classification of Positions. *Transactional Analysis Bulletin*. 1962. Vol. 62. № 3. P. 23.
184. Bokhonkova Yu. A. (2020). Sensory Regulation of Future Teachers in a Situation of Uncertainty / Bokhonkova, Yu. A. Burlakova, I. A., Serbin, Iy. V., Toba, M. V. // *Revista ESPACIOS*, Vol. 41(№2). Page28. Retrieved from: <https://www.revistaespacios.com/a20v41n02/20410228.html> (Scopus).
185. Bokhonkova Yu. (2019). Three Scientific Facts about Ukrainian and Polish students: Verification of statistical hypotheses about their Preferences of Learning at Lectures / Valery Okulich-Kazarin, Mykola Zhurba, Yuliia Bokhonkova, Olga Losiyevska. *European of Contemporary Education*. Published in the Slovak Republic. № 8 (3). P. 562-573.
186. Cooley C. H. *Human Nature and the Social Order*. New York, 1964. 184 p.
187. Freud S. *New introductory lectures on psycho-analysis*. New York: W.W. Norton, 1933. p. 69.

188. Gura O., Gura T. (2019). Формування європейської проєктної культури: основні рівні, напрями та етапи. *Bulletin of Zaporizhzhia National University. Pedagogical Sciences* 1. P. 39-45.
189. Hall D. T. Careers and socialization. *Journal of Management*. 1987. № 13. P. 301-321
190. James W. The principles of psychology. New York: Holt, Rinehart and Winston. Unaltered republication. New York : Dover, 1950. Vol. 1. P. 293–324.
191. Lord S. E, McPherson K, McNaughton H. K, Rochester L, Weatherall M. Community ambulation after stroke: how important and obtainable is it and what measures appear predictive? *Arch Phys Med Rehabil*. 2004.
192. Losiyevska O. (2019). Three Scientific Facts about Ukrainian and Polish students: Verification of statistical hypotheses about their Preferences of Learning at Lectures / Valery Okulich-Kazarin, Mykola Zhurbab, Yuliia Bokhonkova, Olga Losiyevska. *European of Contemporary Education*. Published in the Slovak Republic. № 8 (3). P. 562-573.
193. Marshall B. Rosenberg Nonviolent Communication: A Language of Life. Encinitas: PuddleDancer Press, 2003.
194. Mead G. H. Mind, self and Society. Chicago : The Univ. of Chicago Press, 1946. 401 p.
195. Miller L. Psychological factors in occupational safety and health: beyond simple models of stress. Wellington, 1993. 242 p.
196. Piletska Liybomyra S. (2019). Authority as a factor of formation of a leader's personality and life position / Liybomyra S. Piletska, Vitalii I. Bocheliuk, Nikita S. Panov, Vitaliia V. Yaremchuk, Alla S. Borysiuk. *Asia life sciences Supplement* 21 (1). P. 445-461.
197. Popovych I. S. (2020). Sensory Regulation of Future Teachers in a Situation of Uncertainty / Popovych, I. S., Halian, I. M., Halian, O. I. *Revista espacios*. Vol. 41 (№ 2). P. 28.

198. Popovych I. S. (2019). The Structure, Variables and Interdependence of the Factors of Mental States of Expectations in Students' Academic and Professional Activities / Popovych, I. S., Blynova, O. Ye. *The New Educational Review*, 55 (1). P. 293 – 306.
199. Qingxiong Weng, James C. McElroy, Paula C. Morrow, Rongzhi Liu The relationship between career growth and organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*. 2010. Volume 77. Issue 3. P. 391-400.
200. Razumova O.H. (2018). Development of professional self-concept for students future pedagoges. Information and innovation technologies in education. Monograph 19. Katowicach: Wyższa Szkoła Techniczna w Katowicach. P. 354-364.
201. Seidel Tina (2020). Student Characteristics in the Eyes of Teachers: Differences Between Novice and Expert Teachers in Judgment Accuracy, Observed Behavioral Cues, and Gaze. *Educational Psychology Review*.
202. Staines J. W. A psychological and sociological investigation of the self as a significant factor in education unpublished Ph. D. Thesis. University of London. 1954. P. 83–87.
203. Super D. E. Vocational development. New York, 1957. 391 p.
204. Turner J., Giles H. The experimental social psychology of intergroup behaviour. *Intergroup Behaviour*. Oxford, 1981. P. 66–101.
205. Wallace M. Training foreign language teachers. Cambridge University Press, 1991. 180 p.

Додаток А

Порівняння кореляцій, одержаних на вибірках студентів та вчителів

	Соціальний			Комунікативний			Діяльнісний			Перспективний			Рефлексивний		
	С.	В	Z	С.	В	Z	С.	В	Z	С.	В	Z	С.	В	Z
Фізичний	- 0,12	- 0,22	0,49	0,41	0,09	1,65	- 0,04	0,07	0,52	0,06	0,08	0,1	- 0,31	0,26	2,79**
Соціальний				- 0,26	- 0,24	0,1	- 0,52	- 0,24	1,58	0,08	- 0,27	1,7	- 0,45	- 0,16	1,54
Комунікативний							- 0,27	0,14	2,0*	0,02	- 0,18	0,96	0,00	- 0,25	1,22
Діяльнісний										- 0,14	0,01	0,72	0,07	- 0,37	2,18*
Перспективний													- 0,29	- 0,05	1,18

Додаток Б

Порівняння коефіцієнтів кореляцій між «Я-реальне», «Я-ідеальне» та «Я в очах учнів», одержаних на вибірці вчителів

Я-реальне	Я-ідеальне	Я в очах учнів	Z	p≤
Домінантність	0,61***	0,58***	0,29	0,771
Упевненість	-0,16	0,09	1,17	0,242
Вимогливість	0,15	0,41*	1,80'	0,071
Скептицизм	0,29	0,33	0,28	0,779
Поступливість	0,13	0,12	0,06	0,952
Довірливість	0,49**	0,49**	0,00	0
Добросердечність	0,39*	0,34*	0,28	0,779
Чуйність	0,38*	0,32	0,31	0,757

Примітка: ' - $p \leq 0,1$.

Додаток В

Порівняння коефіцієнтів кореляцій між «Я-реальне», «Я-ідеальне» та «Я в очах учнів», одержаних на вибірці студентів

Я-реальне	Я-ідеальне	Я в очах учнів	Z	p≤
Домінантність	0,61***	0,47**	1,12	0,262
Упевненість	-0,01	0,21	1,23	0,218
Вимогливість	0,41*	0,25	0,90	0,362
Скептицизм	0,51**	0,23	2,11*	0,034
Поступливість	0,31	0,26	0,28	0,779
Довірливість	0,41*	0,35*	0,39	0,696
Добросердечність	0,46**	0,39*	0,39	0,696
Чуйність	0,48**	0,37*	0,65	0,515

Примітка: * - $p \leq 0,05$.

Додаток Г

**Порівняння середніх показників рівня домагань у студентів і вчителів
(t-критерій Стюдента)**

Рівень домагань	Студенти	Вчителі	t	Sig. (2-tailed)
	0,63±1,79	1,43±1,33	2,501	0,014

Додаток Д

**Відсоткові показники представленості градацій
за кожною копінг-стратегією у вибірках студентів і вчителів**

Копінг-стратегії	Дуже низький рівень			Низький рівень			Середній рівень			Високий рівень		
	ст. n=51	вч. n=48	φ	ст. n=51	вч. n=48	φ	ст. n=51	вч. n=48	φ	ст. n=51	вч. n=48	φ
Розв'язання проблем	35,29 %	4,17 %	4,27 ** *	35,29 %	10,42 %	3,06 ** *	27,45 %	50,0 %	2,32 ** *	1,96 %	35,42 %	4,92 ** *
Пошук соціальної підтримки	25,49 %	10,42 %	1,99 *	49,02 %	16,67 %	3,53 ** *	21,57 %	70,83 %	5,13 ** *	3,92 %	2,08 %	0,57
Уникнення проблем	64,71 %	87,5 %	2,73 ** *	21,57 %	12,5 %	1,21	13,73 %	-		-	-	

Примітка: * - $p \leq 0,05$; *** - $p \leq 0,001$.

Додаток Е

**Порівняльний аналіз відсоткових показників копінг-стратегій
у вибірках студентів і вчителів**

Копінг-стратегії	Дуже низький рівень			Низький рівень			Середній рівень			Високий рівень		
	ст. n=51	вч. n=49	φ	ст. n=51	вч. n=49	φ	ст. n=51	вч. n=49	φ	ст. n=51 1	вч. n=49 9	φ
Розв'язання проблем	35,29 %	4,17%	4,27 ***	35,29 %	10,42 %	3,06 ***	27,45 %	50,0%	2,32 ***	1,96 %	35,4 2%	4,9 2 ***
Пошук соціальної підтримки	25,49 %	10,42 %	1,99 *	49,02 %	16,67 %	3,53 ***	21,57 %	70,83 %	5,13 ***	3,92 %	2,08 %	0,5 7
Уникнення проблем	64,71 %	87,5 %	2,73 ***	21,57 %	12,5%	1,21	13,73 %	-		-	-	

Додаток Є

**Порівняння коефіцієнтів кореляцій між смисложиттєвими
орієнтаціями, одержаних у вибірках студентів та вчителів (статистично
значущі показники)**

Шкали методики	Насиченість життям			Задоволеність самореалізацією			Локус контролю Я			Локус контролю життя		
	Сту д. n=5 1	Вчи т. n=48	Z	Сту д. n=5 1	Вчи т. n=48	Z	Сту д. n=5 1	Вчи т. n=48	Z	Сту д. n=5 1	Вчи т. n=48	Z
Цілі у житті	0,65	0,35	1,9 7 *	0,22	0,33	0,5 7	0,28	- 0,03	15,1 3 ***	0,46	0,13	17,4 5 ***
Процес (насиченість) життя				0,33	0,50	9,8 3 ***	0,05	0,07	0,95	0,58	- 0,07	34,8 9 ***
Задоволеність самореалізаці єю							0,47	0,49	1,24	0,33	0,20	6,67 ***
Локус контролю Я										0,34	0,33	0,54

Примітка: * - $p \leq 0,05$; *** - $p \leq 0,001$

Додаток Ж

**Порівняння кількості студентів і вчителів за показниками наявності
мотиваційного комплексу у структурі «Я-концепції» (ф-Фішер)**

Наявність оптимального мотиваційного комплексу	Студенти n=51	Вчителі n=49	φ
	49,01% 25 осіб	79,17% 38 осіб	3,2***

Примітка: *** - $p \leq 0,001$.

Додаток 3

Порівняння відсоткових показників ставлення до різних сфер життя за емоційними складовими у вибірках студентів і вчителів (за методикою «Незакінчені речення» А.Н.Кошелевої)

Щкали методики	Негативне ставлення			Нейтральне ставлення			Зосередження уваги на труднощах		
	студ n=51	вчит n=48	φ	студ n=51	вчит n=48	φ	студ n=51	вчит n=48	φ
Ставлення до життя	11,76 % 6	8,33 % 4	0,58	7,84 % 4	18,75 % 9	1,64 * 	33,33 % 17	16,67 % 8	1,92 *
Ставлення до безробіття	66,67 % 34	87,5 % 42	2,52 ** 	17,65 % 9	2,08 % 1	2,90 *** 	15,69 % 8	10,42 % 5	0,79

Примітка: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$; *** - $p \leq 0,001$.

Додаток II

**Показники кореляцій переважаючих термінальних цінностей з
інструментальними цінностями, одержаних на вибірці студентів**

Провідні термінальні цінності	Охайність	Відстоювання власної думки	Самоконтроль	Вихованість	Освіченість	Високі вимоги до себе та оточуючих	Широта поглядів	Непримиренність до недоліків власних та інших	Незалежність	Терпимість	Тверда воля	Чесність
Здоров'я (M=2,61)	- 0,24 '	0,3 9 **				- 0,37 **				- 0,2 4 '		
Любов (M=7,25)					0,2 9 *							
Розвиток (M=7,45)	0,26 '			0,2 8 *			- 0,31 **	0,23 '	- 0,31 **			
Щаслива сім'я (M=7,94)									- 0,24 '		- 0,2 7 *	- 0,27 *
Активна діяльність (M=9,25)			- 0,24 '									

Примітка: ' - $p \leq 0,1$; * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$.

Додаток К

**Показники кореляцій переважаючих термінальних цінностей з
інструментальними цінностями, одержаних на вибірці вчителів**

Провідні термінальні цінності	Охайність	Незалежність	Вихованість	Високі вимоги до себе та оточуючих	Широта поглядів	Непримиренність до недоліків власних та інших	Відстоювання власної думки	Чутливість	Терпимість	Тверда воля	Життєрадісність	Ефективність у справах
Здоров'я (M=2,90)		- 0,30 *	0,77 ***	- 0,76 ***	0,24 ,	- 0,66 ***	- 0,42 **	- 0,32 **	0,50 ***	0,46 ***		0,31 *
Щаслива сім'я (M=6,46)			0,41 **	- 0,66 ***		- 0,48 ***				0,32 *	0,49 ***	
Активна діяльність (M=6,63)	- 0,26 ,											
Любов (M=8,06)			0,55 ***	- 0,39 **	0,40 **	- 0,37 **	- 0,31 *		0,23 ,			0,51 ***
Розвиток (M=10,00)					0,31 *		- 0,24 ,					

Примітка: ' - $p \leq 0,1$; * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$; *** - $p \leq 0,001$.

Додаток Л

**Показники експериментальної групи за методикою Й. Шварцландера
до та після експерименту**

Рівні домагань	Експериментальна група (n=25)		
	до експерименту	після експерименту	φ
Дуже низький	12% (3 особи)	4% (1 особа)	1,07
Низький	44% (11 осіб)	24% (6 осіб)	1,51'
Помірний	32% (8 осіб)	56% 14 (осіб)	1,72*
Високий	8% (2 особи)	8% 2 (особи)	0
Дуже високий	4% (1 особа)	8% 2 (особи)	0,61

Примітка: ' - $p \leq 0,1$ (статистична тенденція); * - $p \leq 0,0,5$

Додаток М

**Показники вираженості копінг-стратегії «розв’язання проблем»
до та після експерименту в експериментальній групі**

Рівні домагань	Експериментальна група (n=25)		
	до експерименту	після експерименту	φ
Дуже низький	32% (8 осіб)	0	-
Низький	36% (9 осіб)	16% (4 особи)	1,64*
Помірний	28% (7 осіб)	64% (16 осіб)	2,62**
Високий	4% (1 особа)	20% (5 особи)	1,85*
Усього	100%	100%	

Примітка: ' - $p \leq 0,1$ (статистична тенденція); * - $p \leq 0,05$

Додаток Н

Показники вираженості копінг-стратегії «пошук соціальної підтримки» до та після експерименту в експериментальній групі

Рівні домагань	Експериментальна група (n=25)		
	до експерименту	після експерименту	φ
Дуже низький	28% (7 осіб)	8% (2 особи)	1,92*
Низький	48% (12 осіб)	28% (7 осіб)	1,47'
Помірний	20% (5 осіб)	60% (15 осіб)	2,99***
Високий	4% (1 особа)	4% (1 особа)	0
Усього	100%	100%	

Примітка: ' - $p \leq 0,1$ (статистична тенденція); * - $p \leq 0,05$

Додаток О

Показники вираженості копінг-стратегії «уникнення проблем» до та після експерименту в експериментальній групі

Рівні	Експериментальна група (n=25)		
	до експерименту	після експерименту	φ
Дуже низький	56% (14 осіб)	72% (18 осіб)	1,19
Низький	28% (7 осіб)	20% (5 осіб)	0,67
Помірний	16% (4 осіб)	8% (2 особи)	0,88
Високий	-	-	
Усього	100%	100%	

Примітка: ' - $p \leq 0,1$ (статистична тенденція); * - $p \leq 0,0,5$

Додаток П

Наявність оптимального мотиваційного комплексу до та після експерименту в експериментальній групі

Наявність оптимального мотиваційного комплексу	Експериментальна група (n=25)		
	до експерименту	після експерименту	φ
	48% (12 осіб)	60% (15 осіб)	0,85

Примітка: ' - $p \leq 0,1$ (статистична тенденція); * - $p \leq 0,05$