

**Ю. В. ЧУМАНОВА**, студентка III курсу  
**С. В. ЯРЕМЧУК**, канд. психол. наук, доц.  
(Мелітопольський державний педагогічний університет)

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ “Я-ОБРАЗУ” МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 12, с. 37–39

*Теоретично обґрунтовується проблема “Я-образу” та досліджується способом самооцінки рівень розвитку тривожності майбутніх педагогів, зроблено кількісний та якісний аналіз отриманих результатів.*

Проблема “Я-образу”, ставлення людини до світу, суспільства, об'єктів, інших людей, до самої себе є однією з найбільш досліджуваних. Проте й на сьогодні залишається ще багато нез'ясованого.

Найбільший внесок у розвиток цієї проблеми зробили Л. І. Божович, М. Й. Боришевський, У. Джеймс, Е. Еріксон, Г. С. Костюк, К. Роджерс, Н. Н. Толстих та ін.

У зарубіжній психології цю проблему вивчали представники гуманістичного напрямку К. Роджерс, А. Маслоу, А. Роше та ін.

К. Роджерс значну увагу приділяв вивченню проблеми самооцінки особистості. Він стверджував, що глибинне ядро людської природи за своєю сутністю є позитивним, а сама людина — суспільна, розумна і реалістична істота, яка постійно розвивається [4, 90–92]. До складових “Я-концепції” К. Роджерс включає такі елементи: уява про свої характеристики і здібності; уява про себе стосовно інших людей та оточуючого середовища; цінності, що приписуються тим чи іншим предметам або досвіду; цілі й ідеали, що мають позитивну чи негативну валентність. Він вважає, що на формування самооцінки особистості значною мірою впливають свідомість та емоційна оцінка [2, 117].

З точки зору А. Маслоу, потреба особистості в самоактуалізації приводить до актуалізації адекватного сприйняття оточуючих людей і середовища, що, у свою чергу, допомагає особистості усвідомити й себе саму [2, 117].

А. Роше, взявши за основу вищезазвані теоретичні підходи, розробляє власну структуру особистості. Її складовими є п'ять психологічних реалій: сутність (справжнє “Я”: наші переконання, спокій душі, можливості); “Я”, що сприймається

на рівні мозоку (інтелект, свобода, воля); сприйнятливність як провідник сигналів, що надходять від “Я”; тіло, закономірність функціонування якого відбивається на всіх попередніх реаліях; совість як центр збору й усвідомлення всіх разом узятих реалій. Окремо А. Роше вказує на роль інших людей і середовища у зростанні особистості [8].

Російські вчені Б. Г. Ананьєв [1], О. М. Леонтьєв [3], С. Л. Рубінштейн [5], В. О. Якунін [7] проблему “Я-образу” розглядають як підсумок розвитку самосвідомості, емоційно-ціннісного ставлення до себе й оточуючих. Перетворення здатності людини усвідомлювати й оцінювати себе з певних об'єктивних позицій в усталену рису характеру, особистісну властивість відбувається завдяки рефлексивним процесам. Вони змінюють старі погляди й уявлення суб'єкта, народжують нове бачення проблеми, сприяють саморозвитку людини, активізації інтелектуальних, емоційних і вольових потенцій особистості, підвищують об'єктивність самовивчення [1, 314; 6, 38].

У структурному відношенні психологи вказують на три загально визначені компоненти самосвідомості: пізнавальний (самопізнання), емоційний (самовідношення) та дієво-вольовий (саморегуляція) [7; 9, 330]. Розглянемо їх докладніше.

Когнітивний (пізнавальний) — характеризує зміст уявлень особистості про себе. До пізнавальної форми самосвідомості відносять, як правило, самовідчуття, самоспостереження, самоаналіз, тобто ті знання людини, що є недоліком її споглядання самої себе, на основі якого виникає загальне поняття про власне “Я”.

Емоційно-ціннісний (афективний) — відображує ставлення до себе, своїх досягнень у різних

видах діяльності, особистісних цінностей, їх порівняння з оцінками інших людей тощо. Змістовною складовою цієї ланки самосвідомості є система моральних якостей. Головна функція цих якостей полягає у створенні внутрішніх умов для регуляції поведінки та діяльності суб'єкта.

Поведінковий (регулятивний) — фіксує здатність особистості до саморегуляції, використання знань про себе та самооцінок у процесі діяльності. До складових вольової форми самосвідомості відносять самокритичність, навички володіння собою, самоконтроль, готовність до самотворення.

Таким чином, наведена інтерпретація структури самосвідомості показує, що головним її компонентом є самооцінка як результат самоаналізу діяльності особистості, її дій, вчинків, взаємин з іншими людьми й об'єктами оточуючого світу, оцінних суджень про відповідність власних психічних особливостей нормативно-ціннісним суспільним еталонам. З точки зору В. О. Якуніна, власне самооцінка є найважливішим показником ефективності навчально-виховного процесу фахівців вищої кваліфікації [7, 116].

Базуючись на викладених вище теоретичних засадах, розглянемо самооцінку головним компонентом у структурі "Я-образу" майбутнього педагога, яка відображає внутрішню узгодженість особистості студента, його самосприйняття, відносну стійкість його психіки.

З цією метою ми скористалися методикою Ч. Д. Спілбергера і Ю. Л. Ханіна "Шкала самооцінки". Додатково використали адаптовану Т. О. Немчіним "Особистісну шкалу прояву тривоги", що входить до складу ММРІ. Ці методики дали можливість виміряти способом самооцінки рівень тривожності студентів (реактивної як стану та особистісної як стійкої характеристики людини).

Ми виходимо з того, що природною і обов'язковою особливістю активної особистості, якою і є студент, є певний рівень тривожності. Він може проявлятися як ситуативно, так і постійно, і залежить від чинників впливу й самооцінки майбутнього педагога.

У дослідженні були задіяні 160 студентів природничо-географічного та музично-педагогічного факультетів Мелітопольського державного педагогічного університету.

Узагальнення результатів дослідження дає можливість зробити такі висновки:

- для студентів I і III курсів обох факультетів характерна тенденція до високого рівня тривожності (природничо-географічний факультет —

високий та середній з тенденцією до високого рівня тривожності: I курс чол. — 17,6 % та жін. — 23,8 %; III курс — відповідно 13,3 і 14,7 %; музично-педагогічний факультет: I курс чол. — 21,1 % та жін. — 26,4 %; III курс — відповідно 16,6 і 20,5 %);

- показники високого та середнього рівнів тривожності з тенденцією до високого серед студентів жіночої статі I і III курсів обох факультетів вище за показники чоловічої статі (жін.: I курс — 23,8 і 59,5 % та 26,4 і 51,2 %; III курс — 14,7 і 47,9 % та 20,5 і 56,7 %; чол.: I курс — 17,6 і 35,3 % та 21,1 %; III курс — 13,3 і 41,6 % та 16,6 і 46,1 %);
  - показники високого рівня тривожності студентів I курсу обох факультетів вище за показники третьокурсників (I курс — чол. 17,6 і 21,1 % та жін. 23,8 і 26,4 %; III курс — відповідно 13,3 і 16,6 % та жін. 14,7 і 20,5 %);
  - на низький рівень тривожності вказали незначний відсоток студентів обох факультетів (0 і 0,6 % та 2,0 і 3,4 % — перших курсів; 1,8 і 0,2 % та 4,9 і 1,5 % третіх курсів). Цей показник свідчить про низький рівень розвитку спрямованості на оволодіння професійно-педагогічними знаннями, вміннями й навичками та байдуже ставлення студентів до навчального процесу. Слід відмітити, що на III курсі він має тенденцію до зростання.
- Водночас, за результатами дослідження, 56,3 % студентів від усіх опитаних виявили високий рівень ситуативної тривожності, що вказує на схильність до прояву такого стану в ситуації оцінювання її компетентності. Цей показник також свідчить про:

- професійну маргінальність студентів (виявляють високу стурбованість не з приводу якісного оволодіння професійно-педагогічними знаннями, вміннями та навичками, а їхніх кількісних показників оцінювання в певній навчальній ситуації);
- низький рівень усвідомлення студентами мотивів навчально-професійної діяльності (навчаються не заради знань, а задля оцінок);
- утилітарно-прогматичну спрямованість навчальної діяльності (добра оцінка потрібна для того, щоб отримувати стипендію, уникнути осуду з боку батьків, набути вищого статусу серед однокурсників тощо);
- існування залежності між суб'єктивною значущістю навчальної ситуації і завдань та самооцінкою особистості;
- високу залежність власної самооцінки студента від оцінювання його іншими людьми;

- неузгодженість між тим, як особистість майбутнього педагога сама оцінює свою компетентність і тим, як оцінюють її знання викладачі (тобто дискордантність між самооцінкою та оцінкою результатів навчально-професійної діяльності іншими). На нашу думку, вказаний оцінний патерн негативно впливає на професійний та особистісний розвиток майбутніх педагогів, оскільки спричинює стан тривожності, невпевненості в собі й успіху.

Результати дослідження також вказують на динамічність ситуативної тривожності: із курсу в курс її показник має тенденцію знижуватися.

Вважаємо, що активізація роботи викладачів у напрямі осмислення студентами навчальної діяльності та розвитку в них почуття вневненості у собі та успіху сприятиме зниженню рівня особистісної тривожності. А подальші дослідження психологічних особливостей "Я-образу" сприятимуть, з одного боку, кращому розумінню студентом своєї особистості, а з іншого — оптимізації професійної навчальної діяльності майбутнього педагога.



## Література

1. *Ананьев Б. Г.* Проблемы интеллектуального и культурного развития студенчества. Человек и общество. — Л., 1973.
2. *Зейгарник Б. В.* Теории личности в зарубежной психологии. — М., 1982.
3. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975.
4. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. / Под общ. ред. Е. И. Исениной. — М., 1994.
5. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 1999.
6. *Семиченко В. А.* Використання психології у навчально-виховному процесі вищої школи // Педагогіка і психологія. — 1996. — № 3.
7. *Якунин В. А.* Обучение как процесс управления: психологические аспекты. — Л., 1983.
8. *Яремчук С. В., Долинська Л. В.* Самопізнання як засіб активізації інтересу до психологічних знань у студентів-педагогів // Вісн. Харк. ун-ту. — 1999. — № 452.
9. *Meyerson R.* The sociology of popular culture / Locking Back — and Feawards // Communication Research. — 1988. — Vol. 5, № 3. — P. 330-339.