

Мукачівський державний університет

**ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ:
ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ**

Мукачево 2022

УДК 159.923.5:331.108.38:159.9.07(02.064)

П84

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Мукачівського державного університету
(протокол № 5 від 27.10. 2022 року)*

Рецензенти:

Оверчук Вікторія Анатоліївна – д. екон.н., канд.психол.н., професор кафедри психології Донецького національного університету ім. Василя Стуса

Гошовський Ярослав Олександрович – д.психол.н., професор, зхавідувач кафедри педагогічної та вікової психології Волинського національного університету ім. Л.Українки

Професійне становлення особистості: психологічні детермінанти :
монографія / Т. Ямчук, М. Долинай, Б. Барчі та ін.; за заг. ред. д. психол. н
Т. Щербан – Мукачево: РВВ МДУ, 2023- 207 с.

ISBN 978-617-7495-50-4

У монографії представлено результати науково-дослідницької роботи авторського колективу викладачів кафедри психології Мукачівського державного університету з метою аналізу соціально-психологічних умов та детермінант, що визначають професійне становлення особистості. Викладено результати емпіричних досліджень, спрямованих на виявлення особливостей розвитку професійної спрямованості та компетентності фахівців на різних етапах професійного становлення.

Монографія може становити інтерес для психологів, які працюють в організаціях, ЗВО, школах, для керівників та науковців в галузі психології праці, зокрема аспірантів спеціальності 053 «Психологія», й усіх, хто цікавиться проблемою професійного становлення особистості.

© МДУ, 2023

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	5
Розділ I. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА: ТЕНДЕНЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ	
1.1 Психологічні детермінанти становлення професійної ідентичності майбутнього фахівця	
<i>Таїса Ямчук.....</i>	7
1.2 Мотивація професійної діяльності майбутнього фахівця	
<i>Мар'яна Долинай.....</i>	24
Розділ II. СТАН ТА ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ В ЗВО	
2.1 Професійна мотивація здобувачів вищої освіти як чинник регуляції мобільності в період навчання у ЗВО	
<i>Беата Барчі.....</i>	43
2.2 Проблема маніпулятивності як здатності до соціально-психологічної адаптації	
<i>Світлана Костю.....</i>	62
2.3 Професійне становлення особистості у зво: опанування у ситуації оцінювання	
<i>Інокентій Корнієнко.....</i>	77
2.4 Розвиток самосвідомості студентів у процесі професійної підготовки	
<i>Тетяна Щербан, Ірина Брецько</i>	96
2.5 Соціально-психологічні аспекти професійного саморозвитку майбутніх фахівців...	
<i>Магдалина Барчій.....</i>	118
2.6 Спрямованість особистості як інтегруюча основа професійної діяльності фахівця	
<i>Ірина Штих.....</i>	136

Розділ III. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

3.1 Умови розвитку професійної готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності

Тетяна Щербан, Ольга Воронова.....155

3.2 Соціально-психологічні компоненти формування екологічної культури студентської молоді

Іван Алмашій.....179

Список використаної літератури.....195

ПЕРЕДМОВА

Кризові виклики сучасності – пандемія, війна, воєнний стан – сьогодні даються взнаки як на глобально-державному, так і на особистісному рівні. Все гучніше на цьому тлі звучить не тільки проблема «зберегти своє Я», а й проблема «стати висококваліфікованим фахівцем». У цьому контексті особистість, котра визначає власне місце у емоційно складній, інформаційно перенасиченій, ситуації, опиняється перед складним завданням пошуку шляхів самоусвідомлення, самоідентифікації та самореалізації. Особливо гостро це завдання стоїть перед фахівцями професій типу «людина-людина», які, зокрема, супроводжують людину в процесі особистісних змін та в кризових моментах життя, у навчанні на різних етапах розвитку, у прийнятті рішень. Важливим завданням освіти сьогодні виступає створення умов для розвитку професійної компетентності, яка, на думку багатьох дослідників, виступає в якості важливого фактору професійної успішності.

Теоретико-методологічну основу нашого дослідження склали роботи з вивчення проблематики: професійного становлення особистості (С.Д.Максименко, В.Г.Панок, Т.М.Титаренко, Н.В.Чепелева, С.І.Яковенко); професійної самоідентичності (Л.С.Виготський, Дж.Марсія, Е. Еріксон); професіоналізму та професійного самовизначення (О.Ф.Бондаренко, О.М. Кокун, О.Г. Балл, В.В. Клименко); підготовки психологів-практиків у закладах вищої освіти (Т.Д. Щербан, Н. І. Пов'якель, Ю. М. Швалб).

Зокрема, в сучасних професійно-психологічних моделях ідеального фахівця все більшої значущості набувають ті психічні властивості, які впливають на здатність до саморозвитку й професійного самовдосконалення. Саме цим проблемам присвячена колективна монографія.

У науковій праці ретельно розглянуто загальні психологічні проблеми професійного становлення сучасного фахівця, роль і місце професійної мотивації у цьому процесі.

Другий розділ монографії представляє результати емпірично-діагностичних досліджень, які висвітлюють стан професійного становлення

особистості у процесі навчання у ЗВО. Науковцями кафедри на підставі отриманих емпіричних результатів виокремлено психологічні особливості здобувачів вищої освіти щодо професійної мотивації, соціально-психологічної адаптації, навичок опанування, професійної самосвідомості та професійного саморозвитку.

Узагальнюючи емпіричні результати спроектовано шляхи та умови розвитку професійного становлення здобувачів вищої освіти.

Колективна монографія адресована фахівцям, які займаються наукою, професійною підготовкою спеціалістів, аспірантам, усім, хто цікавиться проблемою професійного становлення особистості.

РОЗДІЛ I. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА: ТЕНДЕНЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ

1.1. ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Зростання інтересу до досліджень проблем ідентичності і, зокрема, професійної ідентичності досліджується досить давно, але залишається актуальною окреслена проблематика і її практична значущість для професійної підготовки майбутніх фахівців. Відомо, що більша частина молодих фахівців мають труднощі в процесі професійної адаптації. Отже, в цьому контексті психологія опиняється сьогодні перед вагомою задачею пошуку шляхів розширення простору усвідомлення, ідентифікації та надання способів самореалізації для людини, котра шукає особисте місце у інформаційно вимогливому світі.

Теоретико-методологічною основою дослідження стали концепції: ідентифікація як процес наслідування (Е. Еріксон, З. Фройд), ідентифікація як процес самовизначення (І. Кон, К. Роджерс, А. Спіркін та ін.), компоненти ідентичності (Г. Брейкуелл, Г. Маркус, Л. Шнейдер та ін.), етапи та рівні ідентичності (Г. Бейтсон, Р. Ділтс, В. Малахов, Дж. Марсія, М. Щербаков), аспекти ідентичності (Г. Зіммель, Ч. Кулі, Дж. Мід, В. Ядов), ідентичність як багатовимірний процес у становленні особистості (Т. Буякас, М. Заковоротна, О. Карпов, Л. Шнейдер та ін.).

Мета дослідження – теоретично вивчити психологічні детермінанти розвитку професійної ідентичності майбутніх фахівців в умовах глобальних викликів.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань було використано комплекс теоретичних методів.

Вищезазначене вказує на актуальність дослідження питання психологічних детермінант розвитку професійної ідентичності майбутніх фахівців, для системного аналізу, необхідно розкрити сутність таких складових як «психологічні чинники» та «становлення профіидентичності».

Чинник – це поняття, похідне від понять «чинити», «діяти», як умова, що має прямий вплив для перебігу певного явища (Ямчук, 2017).

В психології проаналізовано дві групи чинників: зовнішні та внутрішні.

Соціальні чинники впливають на людину як стимул чи гальмо, тому «конкретні суспільно-історичні, соціально-психологічні умови, соціальне середовище, навчання, виховання зумовлюють процес прояву активності особистості» (Ямчук, 2017).

Внутрішнім чинником є взаємовплив якостей і властивостей особистості, не здатних реалізуватися у конкретному життєвому акті, де зазначений феномен називають психологічним потенціалом, а потенціал є величина, яка характеризує потенційну енергію суб'єкта життя, що представлено у вигляді сукупності перетворювально-предметних, пізнавальних, аксіологічних, комунікативних, художніх можливостей (Дружиніна, 2009), (<http://psychology-naes-ua>).

Серед основних детермінант розвитку професійної ідентичності науковці виокремлюють: поінформованість; емоційно-позитивне сприйняття інформації про фах та себе, як майбутнього фахівця; ідеальні образи обраної професії; усвідомлення своєї приналежності до професії; очікування індивіда та можливості соціальних перспектив, які дає обрана професія; сформованість образу «Я»; професійне спілкування та взаємодію студентів з фахівцями професійної спільноти тощо; успішне засвоєння прав і обов'язків, норм та правил професійної діяльності тощо (Ямчук, 2017).

Проблематику розвитку професійної ідентичності майбутніх психологів досліджували М. Вербен, Є. Зеєр, Н. Пов'якель, Н. Чепелева, Л. Шнейдер та ін.. Більшість науковці зазначають особливості профієдентифікації психологів, які виокремлюються специфікою обраної професії.

Н. Кривоконь описуючи чинники, які впливають на процес профієдентифікації, вказує, що вони носять як екзо- та ендогенний характер, бути керованими і некерованими, сприяти або заважати професійному розвитку через самоідентифікацію (Ямчук, 2017).

І. Воробйова в своїх працях описує три групи детермінант професійної соціалізації: індивідуально-особистісні, освітні, соціально-професійні. Для вивчення професійної самоідентичності ці групи детермінант матимуть позитивні і негативні аспекти у процесі формування професійної самоідентичності (<http://psychology-naes-ua>).

Ю. Поваренко виокремлює періоди професійного становлення:

- шкальна ідентичність – мораторій та криза ідентичності: 3 семестр навчання у ЗВО;
- студентська ідентичність – мораторій і криза ідентичності: 6-7 семестр навчання у ЗВО;
- навчально-професійна ідентичність – мораторій та криза ідентичності: другий рік самостійної роботи; профідентичність (Барабашук, 2014).

А. Грецов виокремлює чотири статуси професійної самоідентичності: невизначена професійна самоідентичність: вибір подальшого шляху не зроблено, чіткі уявлення про кар'єру відсутні, але людина навіть і не ставить перед собою таку проблему; нав'язана професійна самоідентичність: людина має сформовані уявлення щодо свого професійного майбутнього, але вони нав'язані ззовні і не є результатом самостійного вибору; мораторій професійної самоідентичності: людина усвідомлює проблему вибору професії і знаходиться в процесі її вирішення, але найбільш підходящий варіант ще не визначений; сформована професійна самоідентичність: професійні плани визначені, що є результатом осмисленого самостійного рішення (Ямчук, 2017).

Е. Зеєр (<http://psychology-naes.ua>) описує сім періодів професійного становлення:

- аморфна оптація (0-12 років) - професійна орієнтація інтересів та схильностей;
- оптація (12-16 років) – формування професійних намірів, вибір шляху професійної освіти і професійної підготовки;

- профпідготовка (16-23 року) - професійне самовизначення, готовність до самостійної праці;
- професійна адаптація (18-25 років) - опанування нової соціальної ролі, формування професійно важливих якостей;
- первинна професіоналізація - професійна позиція, утворення інтегративних професійно значущих констеляцій, індивідуальний стиль діяльності;
- вторинна професіоналізація – становлення професійного менталітету, ідентифікація з професійним співтовариством, професійна мобільність, гнучкий стиль діяльності;
- професійна майстерність - творча професійна діяльність, самопроектування своєї діяльності та кар'єри, вершина профрозвитку.

Т. Скібо (Ямчук, 2017) виокремлює особливості професійного розвитку особистості на кожній професійній стадії: формування професійних намірів, первинне професійне самовизначення; вибір професії; отримання професійної освіти; освоєння системи професійних знань, умінь і навичок; формування соціально значущих і професійно важливих якостей особистості, позитивного ставлення та інтересу до обраної професії; професіоналізація; майстерність.

У процесі професійної ідентифікації, за Івановою Н., можливі наступні варіанти сценаріїв розвитку: плавне, безконфліктне і безкризове професійне становлення в рамках однієї професії; прискорений розвиток на початкових стадіях становлення з подальшою стагнацією і спадом; ступеневий, особистісний та професійний розвиток, що приводить до вершини досягнення і супроводжується кризами та конфліктами професійного становлення (<http://psychology-naes-ua>).

О. Бодальов розглядає декілька сценаріїв розвитку дорослої людини. Індивідуальний розвиток значно випереджає особистісний та професійний, таке співвідношення свідчить слабовиражений розвиток людини як особистості і як працівника.

Особистісний розвиток людини йде більш інтенсивно, ніж індивідуальний і професійний (Барабашук, 2014).

Наведені класифікації дають загальний опис стадій, статусів та особливостей професійного становлення, які мають місце для більшості професій. Особливість же проблематики розвитку ідентичності майбутніх психологів полягає в унікальності обраної професійної ролі. Обрана професія вимагає певної психологічної та фахової підготовки, психічної та інструментальної готовності, ціннісної та комунікативної позиції, усвідомлення власної ролі. Але більшість професій не вимагають настільки глибокого занурення в особистий світ себе самого та інших людей, їх глибинних переживань та інтимного прийняття рішень, як цього вимагає професія психолога. Дослідники наголошують на тому, що у професії психолога, а відповідно в процесі становлення майбутнього психолога, велику роль відіграє його особистість. Л. Шнейдер наголошує на особистісно-позиційному підході, у зв'язку з цим актуалізується вивчення особистості психолога як суб'єкта професійної діяльності (Ямчук, 2017).

Цільовими складовими особистісної підготовки майбутнього психолога авторка вважає: «розуміти себе» – в практичних умовах – це робота з образом Я; «приймати себе» - це робота з життєвим і професійним стилем; «керувати собою» - це робота із самоорганізації. Нею виділено детермінанти в підготовці майбутніх психологів можливість справжньої професійної діяльності в якості психолога (Барабашук, 2014).

Зміна смислових установок завжди визначаються зміною самої діяльності суб'єкта. У зв'язку зі сказаним виявляється неефективність навчання, що обмежується чисто вербальними односторонніми діями. Потрібна практична діяльність і активні методи навчання. Р. Мей вказує, що хорошого консультанта від менш здібного відрізняє не тільки професійна підготовка, а природжена здатність проникати в душу людини.

Визначимо можливості, що їх надає модель логічних рівнів для дослідження такої складної самореферентної системи як самоідентичність

майбутніх психологів. Адже, як видно з попереднього аналізу, кожен з дослідників професійної самоідентичності майбутніх психологів у своїх класифікаціях та спробах концептуалізації звертається до різних рівнів узагальнення того колосального масиву інформації, що міститься в темах самоідентичності та її становлення, форм та методів впливу в процесі становлення професіонала, в особливостях психологічної професії тощо (Ямчук, 2017).

Вочевидь у вище наведених описах автори звертаються до наступних тем та блоків, котрі можна узагальнити за допомогою структури логічних рівнів наступним чином:

- місійний рівень: питання особистого та професійного призначення, вищий сенс професії, моральність та духовність професії психолога.

- рівень ідентичності: прийняття та відчуження визначених ролей професійного та особистісного характеру, висловлювання «Я психолог», «Я – гідна людина», «Я – дорогий спеціаліст», «Я – член спілки психотерапевтів», а також «Я – не студент-новачок» тощо.

- ціннісний рівень: численні списки різноманітних цінностей та «важливостей», котрі кожний дослідник вважає актуальними для успішного професійного становлення психолога.

- рівень здібностей: цілий шар, або і декілька шарів навичок, які є необхідними умовами професійної придатності та професійної готовності, ознаками майстерності, зокрема – «глибинне слухання», «розуміння невербальних сигналів клієнта», «інтерпретативна майстерність», «вдале використання метафор», «постановка сильних запитань» та багато іншого.

Зазначимо, що більшість дослідників фокусується на вище описаних чотирьох рівнях (правда, не структурно, а скоріше «спонтанно»), тоді як рівень поведінки та оточення вважається «само собою зрозумілим», тому їх елементи рідко з'являються у класифікаційних системах науковців (Bateson, 1994).

- поведінковий рівень: містить окремі дії, що їх виконує у буденному житті та роботі практичний психолог, а також стани, пов'язані з цими діями.

Наприклад сукупність дій, що виконуються у процесі налагодження первинного діалогу психолога з клієнтом – «привітатися», «посміхнутися» або «тримати образ», «запропонувати сісти», «запитати» про щось конкретне, «вислухати відповідь», «записати» тощо (Ямчук, 2017).

- рівень оточення: місця та час, предмети матеріального світу, які необхідні або бажані для проведення ефективної сесії. Це, наприклад, саме визначена кімната визначеної площі, зі стінами певного кольору, кріслами та/або диваном, де майже завжди тихо та затишно

Важливість усвідомленого врахування усіх вище описаних шести рівнів, їх структури та взаємодії, ієрархічності та підпорядкованості, на наш погляд, є суттєвим кроком у систематизації підходів до вивчення та формування професійної самоідентичності майбутніх психологів у ЗВО.

Тому проаналізуємо проблему самоідентичності особистості як невід'ємний елемент структури суб'єктивного досвіду людини, що до нього «стягуються» інші рівні (цінності, здібності та навички, поведінка та стани, оточення). Ми вважаємо, що завдяки цьому можна говорити про функціональну систему спостереження, діагностики, формування та рекреації (відновлення, зцілення) самоідентичності людини загалом та професійної самоідентичності майбутнього психолога зокрема у процесі підготовки майбутніх психологів у ЗВО.

Зазуважимо, що методологія опису професійної ідентичності психолога за допомогою моделі «Логічних рівнів» має серію переваг. Це, перш за все – вичерпність опису психологічних явищ як внутрішнього, так і зовнішнього характеру, впорядкованість описуваних явищ за рівнями узагальнення, можливість спостерігати мовні паттерни прояву того чи іншого логічного рівня, який розширює можливості аналізу та точних дефініцій, ієрархічність структури, що автоматично вказує на точки впливу та взаємозалежності між частинами

структури, можливість віднаходити «білі плями» у структурі ідентичності та створювати питання чи проблемні ситуації для їх «заповнення» (Ямчук, 2017).

Для максимально результативного використання потенціалу запропонованої моделі в темі професійної ідентичності майбутніх психологів варто використати інтегративний підхід як сучасний та актуальний.

Як вже зазначалося у попередній частині, нами виокремлено чотири рівні розгляду проблематики професійного становлення майбутніх психологів, а, відповідно – чотири «зони інтеграції»:

- Це, перш за все – інтеграція особистісна – визнання та усвідомлення власних, потреб, бажань та цінностей, власне розуміння життя та своїх життєвих задумів, амбіцій щодо професії та соціального статусу, ставлення до минулого та майбутнього, актуальність тих чи інших особистих явищ.

- Рівень інтеграції – це увесь комплекс впливу оточення навчального закладу – від студентського колективу, викладачів – до адміністративних правил та унікальних традицій конкретної установи.

- Рівень соціальної інтеграції – на сучасному «психологічному ринку» в Україні, це підготовка молодого спеціаліста до адаптації у сучасних реаліях, знайомство з правилами, особливостями, статусами, стандартами, традиціями та звичками, можливостями та обмеженнями для молодих фахівців.

- Четвертий рівень – це можливість та ступінь інтеграції української професійної спільноти у світовому професійному середовищі та, відповідно, можливості самовизначення у просторі «світової психології».

Зрозуміло, що становлення професійної самоідентичності майбутнього психолога відбувається, більшою або меншою мірою, в усіх чотирьох контекстах одночасно (Bateson, 1994).

Пропонуємо структурне дослідження чотирьох вище описаних контекстів.

1. Особистість студента-психолога:

- на рівні оточення – усі різноманітні та конкретні елементи оточення конкретного студента (від особистих речей та кімнати в гуртожитку) до квантів

«домашнього оточення» (члени сім'ї, «моя кімната вдома», будь-яка власність) та улюблених місць відпочинку й прогулянок із товаришами;

- на рівні дій – визначений та унікальний набір рухів, поведінкових реакцій (звичних та нових) саме цієї персони у визначені моменти часу у визначених місцях (йдеться про всю множину як випадкових, так і не випадкових дій і станів конкретного студента – як у ході навчального процесу, так і поза ним);

- на рівні здібностей та навичок – усе, «що» і «як» може (уміє, здатна) зробити дана особистість, усе, що вона робить не випадково, а тому що «вміє це робити» (даний рівень має особливо активно розвиватися під час професійної підготовки, студент усвідомлює – «чого не вміє» і вчиться, здобуває навички);

- рівень цінностей – представляє усе, що людина вважає «важливим», «цінним», «дорогим» для себе – не лише в професійному, а й в усіх інших планах власного життя;

- на рівні ідентичності – усі ролі, які переживає особа – від приємних до страшних та відразливих, корті вона будь-коли переживала в реальності або мріяла про них; це увесь комплекс особистісних, гендерних, професійних та інших ідентичностей, котрі більш або менш усвідомлено використовуються людиною для відповіді на питання «хто я?»;

- місія – особисте уявлення про найкращий з можливих горизонт особистого життя, уявлення про те, «заради чого варто жити особисто мені».

2. Піраміда впливу на середовище навчального закладу:

- на рівні оточення – це предмети, речі, люди – від навчального корпусу, студентських гуртожитків та місць відпочинку – до кімнат консультування, арт-терапевтичних знарядь та програмного забезпечення університетських комп'ютерів;

- рівень дії – містить передбачені (чи не передбачені) навчальним планом установи кроки (тобто увесь поведінковий комплекс) осіб, присутніх у просторі ЗВО або місцях проходження практики;

- рівень здібностей – сукупність навичок, які свідомо чи не свідомо отримують всі учасники навчального процесу (як студенти, так і викладачі та представники адміністрації ЗВО);

- рівень цінностей – любов та повага до професії психолога, окремі ціннісні вподобання, розлогий спектр важливих принципів, що на них базується як викладання теоретичних підходів у психології, так і законів, що несвідомо проявляються в стосунках усіх учасників процесу – стандарти (та відхилення від них) у прийнятті іспитів, встановленні статусів, оцінюванні тощо,

- рівень ідентичності – відповідає на питання «хто» «ким» «кому» доводиться у складній рольовій системі ЗВО, які стосункові сценарії повторюються, а, отже, які ролі є стабільними на теренах установи – майже незалежно від років навчання, кого студенти сприймають за «кумира» серед викладачів та серед студентів, хто здатний справді впливати на зміни у ЗВО, «ким» насправді стають випускники, який статус займають вони в суспільстві, отримавши освіту;

- місія – сукупність (усвідомлена або ні) очікувань та перспектив розвитку ЗВО, що складається на перетині «мрій та кращих уявлень» про дану установу всіх учасників педагогічного процесу (студентів, викладачів та адміністрації ЗВО, випускників усіх років, працівників установи, партнерів тощо) та більших систем, до яких установа включена (система освіти в Україні та світі, підприємства, які зацікавлені у випускниках тощо).

3. Психологічна сфера в Україні. Становище тут можна описати за допомогою моделі логічних рівнів наступним чином (Bateson, 1994):

- місця психологічної допомоги або застосування компетенції психолога (підприємства), особи, що здатні її надати, клієнти – особи, які користуються послугами професіоналів психологічної сфери – і це лише рівень оточення;

- дії – увесь поведінковий обсяг, який наповнює стосунки вище описаних елементів – від набору номера телефона довіри – до призначення на нову посаду компетентної особи;

- здібності – набір компетенцій клієнта («знати про можливість допомоги», «звернутися вчасно», «бути готовим сплатити за послуги певні кошти», «сформулювати запит до спеціаліста», «прийняти процедури, пропонувані психологом», «пройти особистісний трансформаційний процес», «скористатися власними здобутками у особистому житті»), психолога («організувати місце і час зустрічі», «узгодити цінність та ціну послуги», «домовитися про межі професійного впливу та відповідальності клієнта у процесі психологічної допомоги», «вибрати та грамотно застосувати конкретні методи допомоги», «бути уважним щодо змін стану клієнта на протязі зустрічі» тощо), інфраструктурний компонент (зацікавленість з боку учасників ринку, в тому числі економічна, надавати можливість проводити платні та безкоштовні сесії у місцях, які потребують додаткового залучення клієнтів, готовність «створювати та підтримувати» простір надання психологічної допомоги тощо);

- рівень цінностей – містить цінності та переконання самих психологів, у вигляді, доступному для публічного ознайомлення (книжки, статті та виступи у ЗМІ, в інтернеті та всюди, де можливе публічне обговорення), певний рівень обізнаності та «суспільної угоди» стосовно користі психологічної допомоги, віра у її силу, можливість «дійсно допомогти», цінність та визнання професії як такої, повага до представника професії попри індивідуальні розрізнення (хтось кращий психолог, хтось – ні), надія, певні позитивні очікування від представника професії як у професійному аспекті, так і в побутовій комунікації;

- рівень ідентичності – існування у соціальному середовищі визначеного портрету-портретів працівників психологічної сфери, як позитивних, так і негативних, розуміння «хто є гравцями» на ринку психологічних послуг та можливості встановлення з ними контакту у власних інтересах, прийняття осіб-представників психологічної професії як «гідних гравців» у соціальному театрі;

- місія – бачення перспектив розвитку сфери психологічних послуг як самими спеціалістами, так і клієнтами, або особами, які не є безпосередньо клієнтами психологів.

4. Світовий контекст «глобальної психології» – виглядає для українського студента-психолога наступним чином:

- на рівні оточення – як «глобус психологічних шкіл та течій», назви країн, імена відомих діячів, місця лабораторій, об'єм фінансування дослідницьких програм, середній дохід практичного психолога;

- на рівні дій – організаційні процедури, що супроводжують консультивання, навчання та сертифікацію професіоналів за кордоном, участь у конференціях, професійних конкурсах, тендерах на отримання бізнес замовлень або грантів для наукових досліджень тощо;

- на рівні здібностей реальні та міфічні можливості «не наших» спеціалістів, та відчуття «можу»-«не можу» я так, як вони «там, за кордоном» або і «можу краще»;

- на рівні цінностей – повага до професіоналізму («у них там багато вимагають від психологів»), заздрість до благополуччя та стабільності («у них там більше поважають психологів», «якби я стільки отримував грошей, я б тоді...»), відчуття власної переваги та полегшення;

- рівень ідентичності – відповідь на питання «хто я?» у порівнянні з реальним чи віртуальними спеціалістами «звідти», готовність визначати себе як «звичайного вітчизняного шкільного психолога», «професіонала світового рівня», «гідного спеціаліста на вітчизняному рівні», «старанного студента» тощо;

- місія – визначається масштабами особистого запиту до себе як спеціаліста та власного життя, на тлі світового психологічного середовища вона може бути визначена навіть чіткіше, ніж всередині українських реалій: наприклад, «заробляти на життя досить інтелігентною професією, яка мені до душі», «нам зірок з неба не хапати – така сама робота, як і в інших в нашій країні, працюю», «у нас може бути не гірше, ніж за кордоном – і я до цього прикладу

зусилля», «в Україні є така специфіка, якої не знають «там» – я можу та маю створювати власні моделі професійності», «про мене почує увесь світ, якщо я вирішую цікаву для мене професійну задачу».

Отже, застосовуючи модель «Логічних рівнів» до кожного з вище описаних контекстів, отримуємо виразну картину середовища підготовки та формування професійної самоідентичності майбутніх психологів.

У процесі застосування моделі «Логічних рівнів» важливими є наступні її етапи (Bateson, 1994):

- Розрізнення суттєво відмінних за масштабом, структурою, типом функціонування елементів;
- Орієнтації серед однорідних елементів, які разом являють собою «адекватну» картину, тобто картину, що її дійсно можна впізнати як «реальну» або «правдиву»);
- Узгодження контекстів, у яких відбуваються або мають відбуватися зміни (оскільки повноцінний опис кожного з рівнів структури віднаходить «білі плями», виявляється необхідним доповнення та узгодження раніше не очевидних «прогалін» у структурі системи, стає очевидно – чого саме і в якому місці структури бракує);
- Фінальний синтез (інтеграція) попередніх елементів у якості визначення самоідентичності. Адже попередні три кроки мають свого визначеного суб'єкта, у вище наведеному аналізі – це студент-психолог.

Зазначимо, що усі описані вище етапи – відповідають, на наш погляд, суттєвим функціям, які є засадничими у процесах самостановлення особистості (у життєвому та професійному плані) та формування адекватної особистісної та професійної самоідентичності (Bateson, 1994).

Особливо підкреслимо, що клієнтський запит до психолога зазвичай також містить явно або приховано потребу у формуванні саме даних визначених функцій або здібностей (диференціація, орієнтація, узгодження, інтеграція)! А, відповідно, сам психолог має бути підготовлений морально та професійно до роботи з таким запитом. Його власний внутрішній світ має бути досліджуваним

цілим, гнучким та пружним відновлюваним у енергетично-емоційному та когнітивно-інтелектуальному плані.

З огляду на аналіз, проведений вище, можна виокремити особливості становлення самоідентичності майбутнього психолога у процесі підготовки у ЗВО, це:

1. Наявність чотирьох базових контекстів становлення майбутніх українських психологів під час навчання у ЗВО, які маємо розрізняти, усвідомлюючи їхню структуру та необхідність постановки цілей і задач принципово різних масштабів узагальнення.

2. Унікальність професійної ролі психолога, де фактор «особистість професіонала» грає суттєву, фактично засадничу, роль і має відповідно вивчатися, формуватися та випробовуватися в процесі навчання у ЗВО.

3. Потреба в активній ролі самого студента для того, щоб формуючий вплив (за будь-якою структурою!) був результативним, і тому – актуальність принципово особистісного підходу, який спрямований на якомога глибше усвідомлення студентом власної структури самоідентичності

4. Можливість глибокого системного звернення до теми самоідентичності через застосування структури Логічних рівнів перш за все для вирішення особистісних задач майбутнього психолога, що є засновком впевненості у собі студента, а також – переконаності у користі та безумовній значущості професійної ролі психолога

5. Необхідність свідомого та уважного ставлення студента до усіх чотирьох базових контекстів власного професійного становлення – від особистісного – до групового (середовища навчального закладу), соціального(професійного в Україні) та глобального рівня «світової психології» (<http://psychology-naes-ua>).

Стосовно визначення адекватного методологічного підходу до проблеми формування самоідентичності психолога зазначимо, що системний та інтегративний підхід разом із застосуванням моделі логічних рівнів дає можливість структурувати увесь об'єм складних впливів та взаємодій у процесі

підготовки майбутніх психологів у ЗВО як єдину систему. Рівні даної системи є взаємопов'язаними та ієрархічними. Це дає можливість описати систему формування професійної самоідентичності студента-психолога у ЗВО на різних суттєвих рівнях узагальнення – від об'єктного і поведінкового, навичкового та ціннісного – до ідентифікаційного та місійного (Ямчук, 2017).

Ключовими проблемами у теоретичному та практичному дослідженні психолого-педагогічних чинників на формування самоідентичності майбутнього психолога є наступні:

- по-перше, досліджується те, що знаходиться у безперервному процесі самостановлення (руху, змін),
- по-друге, ця динаміка центрована навколо особистості студента і є досить інтимним внутрішнім процесом,
- по-третє, на момент дослідження студентське самостановлення майже позбавлене професійного контексту, тоді як повноцінне професійне становлення відбувається у безпосередньому робочому середовищі, у реальних ситуаціях «психолог-клієнт», а не в штучному середовищі ЗВО.

Тому у ході дослідження ми вимушені були спочатку користуватися традиційними (непрямими на наш погляд) критеріями «становлення професійної ідентичності як такої»: «ставлення до себе», «ставлення до професії», параметрами мотивації, показниками егоїзму та емпатії тощо.

Успішному розвитку профідентичності майбутніх фахівців сприяють психолого-педагогічні умови, які підсилюють розвиток структур суб'єктивного досвіду і можуть бути забезпечені у процесі тренінгу, в якому розвиток профідентичності виникає з врахуванням вагомих областей професійно-освітнього простору (Ямчук, 2017).

Зазначимо кілька суттєвих аспектів, що безпосередньо пов'язані з метою дослідження.

- а) параметри, які традиційно вивчаються як показники сформованої самоідентичності (зокрема професійної) у сучасній вітчизняній психології не утворюють цілісної системи. Наявність такої системної неврівноваженості у

теоретичних підходах до вивчення та формування самоідентичності – природно призводить до певної спонтанності та хаотичності у процесі підготовки психологів у ЗВО. Не тому, що хтось не хоче «правильно навчати», тому, що бракує цілісної та вичерпної системи критеріїв, структурного підходу до побудови навчального процесу.

б) необхідним є пошук смислової структури, що дозволить повноцінно вивчати процес становлення самоідентичності студента-психолога та надасть можливість зробити цей процес дослідження усвідомленим для нього самого (тобто включити студента в усвідомлений процес формування власної професійної самоідентифікації). Це допоможе організувати процес підготовки майбутніх психологів системно, враховуючи усі значущі параметри, тобто «рівні параметрів» і покластися на персональну відповідальність студента за результат власної само ідентифікації.

в) питання про доцільність використання моделі та методики інтеграції логічних рівнів як засадничого підходу для формування особистісної та професійної самоідентичності майбутніх психологів: від оточення – до дій, від формування навичок у практичній діяльності – до формування цінностей професії, від опанування професійних ролей – до усвідомлення власного покликання та професійної місії.

г) використання поняття «інтегративність» у кількох сенсах, і, перш за все, як параметр системної зв'язності, показник цілісності самоідентичності. Він вказує на те, наскільки особистість є в контакті з самою собою щодо визначеного контексту, наприклад - професійного чи особистісного. Інтегративні процеси, які увесь час відбуваються у психіці свідомо та не свідомо – можуть бути скеровані у відповідності до мети особистості. Це підвищує самооцінку, почуття самоповаги, стимулює до саморозвитку та провокує дух дослідництва у студента-психолога, що є, в решті решт – шляхом до екологічного формування ним власної професійної ідентичності (Ямчук, 2017).

д) суттєве питання: «хто» є суб'єктом, «актором» (наголос на «а») процесу формування самоідентичності студента-психолога у ЗВО?

Відповідь: суб'єктом самоідентичності є сам студент, отже і головним актором та фактором впливу на формування власної самоідентичності як психолога є саме він! ЗВО, як «оточення» – у змозі надати лише сукупність факторів впливу. Суттєве зауваження: звернення до суб'єктності студента, значущість суб'єкт-суб'єктних стосунків та культури діалогу як універсальної форми комунікації та пізнання – важко переоцінити у процесі формування професійної самоідентичності студентів.

е) Інтегративний підхід – означає для нас зокрема (у контексті визначеної методології) усвідомлення та свідоме використання всіх основних шести рівнів цілісної структури явища (від психічного процесу – до процесу формування професійної ідентичності студента). У контексті, де нам потрібно застосувати інтегративний підхід – ми маємо описати систему за її основними Логічними Рівнями, усвідомлюючи їхню різницю та неможливість звести один рівень до іншого. Це дасть розуміння складності задачі та покаже шлях до її вирішення – до формування стратегії, вибору ресурсів, створення плану дій тощо.

Висновки. Серед детермінант розвитку профіидентичності дослідники виокремлюють: профобізнаність; емоційно-позитивне сприйняття інформації про професію та себе; ідеальні образи обраної професії; усвідомлення своєї приналежності до професії; професійне спілкування; успішне засвоєння прав, обов'язків, професійної діяльності тощо (Ямчук, 2017).

Отже, професійна ідентичність майбутнього психолога розглядається як: багатовимірний та інтегративний психологічний феномен; прийнятий особистістю образ самого себе, який виник у результаті усвідомлення власних особистісно-професійних характеристик. Розвиток профіидентичності особистості відбувається через розвиток різних компонентів (різних рівнів) її суб'єктивного досвіду («оточення», «поведінка/стани» та ін.) під впливами, які надходять із професійно-освітнього простору. Безпосередньо ідентифікаційна складова суб'єктивного досвіду не є першою в процесі самоідентифікації, адже особистість може ідентифікуватися як з іншою людиною або групою людей, так і з дією або процесом, власною поведінкою, здібностями, цілями тощо.

1.2. МОТИВАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Традиційне розуміння професійної підготовки фахівців обумовлює необхідність пошуку нових форм та підходів до організації навчальної діяльності студентів. Специфіка професійної освіти полягає в тому, щоб розвинути професійну мотивацію особистості студента, стимулювати її творчий потенціал, виявити особистісні ресурси й спрямувати їх на плідне використання для досягнення успіху в професійній діяльності. Мотивація є одним з основних понять, яке використовується для вивчення поведінки людини щодо ефективності її діяльності в ринковому середовищі.

Вивченням проблеми становлення професійної мотивації займалися О. Дубасенюк, Р. Гуревич, І. Зязюн, С. Максименко, Л. Карамушка, Л. Лук'янова, В. Моляко, Н. Ничкало, В. Олійник, М. Савчин, В. Семиченко, В. Смирнова, В. Сич та ін., проте ця проблема відповідно до концепції закладів вищої освіти впродовж професійного становлення і розвитку набуває дедалі більшої актуальності.

В психологічній науці існує багато різних теорій і підходів до розуміння феномену мотивації. Глибокий аналіз психології мотивації представлено у працях Є. П. Ільїна та Х. Хекхаузена (Щербан, Ямчук, 2019). Проблема мотиваційної сфери особистості розглядається у контексті вивчення спонукальних механізмів активності людини, значна увага приділяється вивченню потреб, мотивів і мотивації як рушійних сил поведінки та діяльності особистості (В. Г. Асєєв, Дж. Аткинсон, В. К. Вілюнас, Д. О. Леонт'єв, О. М. Леонт'єв, М. Ш. Магомед-Емінов, Д. Макклелланд, А. Маслоу, Х. Хекхаузен та ін.). З позиції аксіогенезу мотиваційно-сміслової сфери особистості вивчалась З. С. Карпенко, Г. К. Радчук (Шевченко, Джоган, 2017), (Щербан, Ямчук, 2019).

Головними поняттями, що розкривають сутність мотиваційної сфери є потреба, нужда, бажання, когнітивний контроль (воля, вольові зусилля), намір, мотивація та мотив, розгляд яких буде викладено нижче. Базовими поняттями є нужда і потреба як первинні мотиваційні феномени.

Нужда є об'єктивною властивістю організму як відкритої системи, що відображає нестачу в чомусь зовнішньому і спонукає організм до взаємодії з оточуючим середовищем. Також було визначено базові поняття, якими є потяг, потреба, мотив, бажання, мотивація, намір. Потреба є опредмеченою, конкретизованою у психіці (але не у свідомості) нуждою. При наповненні афективною енергією нужди виникає потяг, при наповненні афективною енергією потреби – бажання.

Мотивація – це динамічний процес конкретизації, усвідомлення потреби, виникнення бажання, утворення мотиву та формування наміру здійснити задоволення потреби. Водночас весь мотиваційний процес може займати доли секунди, і його окремі складові не завжди розгорнуто актуалізуються у свідомості людини.

Мотив – це усвідомлена потреба, яка супроводжується бажанням її задовольнити; намір – результат усвідомлення і обґрунтування плану дій, спрямованих на задоволення потреби.

Когнітивний контроль – свідомий процес залучення афективної енергії (тобто фізичної енергії організму, опосередкованої бажаннями) для виконання дій, спрямованих на задоволення усвідомленої потреби; когнітивний контроль певною мірою супроводжує мотиваційний процес, починаючи з формування бажання.

Мотиваційна сфера особистості – це стрижень простору особистості, у якому перетинаються всі осі координат (особистісні властивості), що визначають характер мотиваційних процесів (Дідик, 2013).

Потреба у психологічному словнику за редакцією В. І. Войтка визначається як необхідність у чомусь (Мельніченко, 2012), у психологічному словнику за редакцією Б. Г. Мещерякова, В. П. Зінченка потреба – форма зв'язку живих організмів із зовнішнім світом, джерело їх активності (поведінки, діяльності). Потреби як внутрішні сутнісні сили організму спонукають його до здійснення якісно визначених форм активності, необхідних для збереження і розвитку індивіда і роду (Ляшенко, 2019).

Є. П. Ільїн розрізняє потреби органічні й особистісні: органічна потреба – це нужда організму в чомусь, нестача чогось, потреба особистості – це переживання стану внутрішньої напруги, що виникає внаслідок відображення у свідомості нужди та спонукає психічну активність, пов'язану із цілепокладанням. При цьому нужду Є. П. Ільїн визначає як потребу, недостачу в чомусь необхідному (Дідик, 2013). Тобто вже на рівні базових понять виникає термінологічна плутанина, яку ми спробуємо розв'язати. Будь-яке визначення поняття повинно містити родові поняття (до якого входить, відноситься поняття, що визначається) та видові ознаки (особливості) поняття, що визначається (Бубряк, 2013).

З огляду на загальновідомий факт, що «все пізнається у порівнянні» видові ознаки і є «тілом» визначення, допомагають виділити основні риси поняття, які вирізняють його з іншого понятійного поля, що відноситься до більш широкого видового. При цьому не можна визначати невизначене через невизначене, тому родові поняття повинні бути або визначеними, або вихідними.

Введення у визначення поняття потреба слова «необхідність» (тобто те, без чого не можна обійтись), на нашу думку не є доцільним, тому що без задоволення багатьох потреб можна легко «обходитись». Виходячи з того, що потреби можуть виникати і формуватись, вони є вторинними стосовно нужди. Нужда являється об'єктивною властивістю організму, що відображає нестачу в чомусь зовнішньому і спонукає організм до взаємодії з оточуючим середовищем. Це визначення у нашій аксіоматичній моделі ми приймаємо за вихідне. При відчутті дискомфорту, викликаного нуждою, людина не завжди розуміє, чого вона хоче і що та як може задовольнити її нужду. Потреба ж є опредмеченою, конкретизованою у психіці (але, все ж, не у свідомості) нуждою. При наповненні афективною енергією нужди виникає потяг, при наповненні афективною енергією потреби – бажання. Ця сентенція і буде першою аксіомою.

Згідно з діяльнісним підходом, задоволення потреб відбувається за рахунок діяльності – процесу активної взаємодії з навколишньою дійсністю, коли людина виступає як суб'єкт, що цілеспрямовано впливає на об'єкт. Одним

з основних структурних елементів діяльності є мотив, визначення якого згідно аксіоматичного підходу, як буде показано нижче, необхідно виводити з визначення потреби (Мельніченко, 2012).

У психологічному словнику за редакцією Б. Г. Мещерякова та В. П. Зінченка мотив розглядається із двох точок зору: 1) матеріальний або ідеальний «предмет», який спонукає і спрямовує на себе діяльність або вчинок, сенс яких полягає в тому, що за допомогою мотивів задовольняються певні потреби суб'єкта; 2) психічний образ даного предмету (Мельніченко, 2012).

У психологічному словнику за редакцією В. І. Войтка мотив – це спонукальна причина дій та вчинків людини (Дуб, 2015), в іншому психологічному словнику конкретизується, що мотив – це спонукальна причина дій та вчинків людини, зумовлених об'єктивними потребами

За Є. П. Ільїним, мотив – це складне психологічне утворення, що спонукає до свідомих дій та вчинків і слугує їм основою (обґрунтуванням). Хайнц Хекхаузен чітко розмежовує мотив та потребу – мотив являє собою ціннісну диспозицію вищого порядку, що не відіграє вирішальної ролі у підтриманні функціонування організму, мотиви не вроджені, а розвиваються у процесі онтогенезу та соціалізації. Таким чином у поняття мотиву не входять фізіологічно обумовлені потреби у втамуванні голоду, спраги тощо (Бубряк, 2013).

Розвиток мотивів знаходить своє вираження не тільки в їх розширенні, але й у встановленні певної ієрархії мотивів – у виділенні головних життєвих мотивів особистості. При цьому мотиви, що відповідають елементарним потребам, підкоряються вищим соціальним і духовним мотивам, так що за певних умов людина здатна жертвувати матеріальними благами і навіть самим життям в ім'я ідеальних спонук.

З урахуванням викладеного вище, стає зрозуміло, що навіть не будь-яка усвідомлена потреба може стати мотивом. Відповідно, мотив – це усвідомлена потреба, яка супроводжується бажанням її задовольнити.

Залишається визначити поняття «мотивація». Слово «мотивація» вперше вжив А. Шопенгауер у статті «Чотири принципи достатньої причини» (Дуб, 2015). Пізніше цей термін набув широкого використання у психології для пояснення причин поведінки людини.

В. А. Іванніков вважає, що процес мотивації починається з актуалізації мотиву (Дуб, 2015). Таке трактування мотивації обумовлене тим, що мотив розуміється як предмет задоволення потреби (О. М. Леонтьєв), тобто мотив задається людині у готовому вигляді. Його не потрібно формувати, а треба просто актуалізувати (викликати в свідомості людини його образ).

За Х. Хекхаузенем, мотивація розуміється не як основна причина поведінки, як це загальноприйнято в психології, а швидше як поняття, що описує динаміку взаємодії безлічі чинників в конкретній взаємодії людини з середовищем, включаючи досвід цілепокладання (Щербан, Ямчук, 2019). Існує два типи мотивації: потенційна та актуальна.

Потенційна мотивація, за Х. Хекхаузенем, це по суті те, що Дж. Аткинсон вкладав в поняття «мотив», актуальна ж мотивація – це те, що він називав словом «мотивація» або «тенденція». Потенційна мотивація – це нормативний стан, який діє за принципом області або шкали оцінок і визначає, як повинен бути побудований (щодо самої людини) певний тип життєвих ситуацій, щоб людина могла бути в них успішною. Актуальна мотивація (або спонукальний мотив) складається з очікувань, що пов'язують теперішнє і майбутнє стану.

Сила мотиву спонуки відповідає величині градієнта (нахилу прямої) сили очікування, яка залежить від:

- 1) величини відмінностей між теперішнім і майбутнім станами за шкалою оцінок області нормативної мотивації;
- 2) фізичної віддаленості цих станів один від одного в часі.

З цієї точки зору має сенс розрізняти також нормативні і ситуаційні стани мотивації, оскільки однакова сила мотивації у різних людей може бути викликана різними нормативними станами в поєднанні з різними спонукальними станами мотивації. Більш того, різна сила мотивації може базуватися на

однаковому нормативному стані, об'єднуючись з різними станами спонукань (Щербан, Ямчук, 2019). Як бачимо з вище викладеного, Х. Хекхаузен не розрізняє, не розмежовує поняття «мотив» та «мотивація».

Відповідно до вище викладеного, з урахуванням раніше запропонованих визначень понять потреба, мотив, намір можна дати наступне визначення поняття мотивація: мотивація – динамічний процес конкретизації, усвідомлення потреби, виникнення бажання, утворення мотиву та формування наміру здійснити задоволення потреби. Мотивація є актуальною, коли мотиваційний процес завершується діяльністю. Коли ж мотиваційний процес не завершується діяльністю, але бажання, мотив чи намір залишаються у пам'яті та є особистісно значущими, така мотивація є потенційною мотивацією і може перетворюватись на особистісну рису. У спрощеному вигляді, мотиваційний процес схематично виглядає наступним чином: потреба → бажання → мотив → намір → діяльність.

Р. С. Немов під мотиваційною сферою особистості розуміє усю сукупність мотиваційних утворень, що є у даної людини: диспозицій (мотивів), потреб, цілей, атитюдів, поведінкових патернів, інтересів (Шевченко, Джоган, 2017).

Є. П. Ільїн дає дещо інше визначення: мотиваційна сфера особистості – це складна система різнохарактерних мотивів (мотиваційних установок, потреб, інтересів тощо), що відображають різні сторони діяльності людини і її соціальні ролі.

Таким чином, потреба виступає об'єктивною властивістю організму, що відображає нестачу в чомусь зовнішньому і спонукає організм до взаємодії з навколишнім середовищем; потреба є опредмеченою, конкретизованою у психіці (але не у свідомості) нуждою. При наповненні афективною енергією нужди виникає потяг, при наповненні афективною енергією потреби – бажання. Мотивація – це динамічний процес конкретизації, усвідомлення потреби, виникнення бажання, утворення мотиву та формування наміру здійснити задоволення потреби; мотив – це усвідомлена потреба, яка супроводжується

бажанням її задовольнити; намір – результат усвідомлення і обґрунтування плану дій, спрямованих на задоволення потреби. Когнітивний контроль – свідомий процес залучення афективної енергії (тобто фізичної енергії організму, опосередкованої бажаннями) для виконання дій, спрямованих на задоволення усвідомленої потреби. Мотиваційна сфера особистості – це ядро (центр) простору особистості, у якому перетинаються всі осі координат (особистісні властивості), що визначають характер мотиваційних процесів. Загалом мотиваційний процес схематично виглядає наступним чином: потреба → бажання → мотив → намір → діяльність. За первинної відсутності бажання, воно свідомо формується за участю когнітивного контролю задля задоволення необхідної людині потреби. При цьому весь мотиваційний процес може займати доли секунди, і його окремі складові не завжди розгорнуто актуалізуються у свідомості людини.

Сьогодні мотиваційна царина студента, на думку фахівців, найменш піддатлива до регулювання нею, через ряд об'єктивних та суб'єктивних причин. Трудність вивчення мотивації і тим більше її формування, пояснюється тим, що на здобувача впливає водночас комплекс зовнішніх і внутрішніх мотивів, які не лише доповнюють один одного, але й вступають у суперечності. Мотивація може проявлятися як стійке утворення особистості і як компонент діяльності.

Розвиток і формування мотивації відбувається через відповідну організацію і зміст діяльності молодшої людини. «Людина, готуючись до певних дій, вчинків, моделює свою поведінку, прагне передбачити особливості ситуації, в яких має діяти, та її зміни за певних умов. Розглядаючи поведінку конкретної людини, ми звертаємо увагу на стиль, манеру та особливості цієї поведінки. Звісно, можемо спостерігати лише зовнішні прояви внутрішнього процесу. Одне з головних місць у цьому прихованому від спостерігача процесі належить мотиваційній спрямованості особистості, мотиваційній диспозиції, що складають мотиви дій, актуалізуючись у певних ситуаціях» (Арестенко, Романишина, 2017). Індивідуальні можливості особистості можуть сприяти

успіху чи невдачам у діяльності, що, в свою чергу, утворює новий рівень мотивації або змінює вже утворений у минулих видах діяльності.

Запорукою успішного професійного функціонування і результативності професійної діяльності психолога є сформована професійна мотивація. Професійна підготовка психолога полягає в тому, щоб створити умови для розвитку професійної мотивації особистості студента, розкрити її здібності до самовдосконалення і спрямувати їх на плідне використання для досягнення успіху в майбутній професійній діяльності.

Мотивація професійної діяльності, або професійна мотивація – це дія конкретних стимулів, що обумовлюють вибір професії і тривале виконання обов'язків, пов'язаних із цією професією, або сукупність внутрішніх і зовнішніх сил, які штовхають людину до трудової діяльності і надають цій діяльності спрямованості, яка орієнтована на досягнення певних цілей. Це поняття розглядається як сукупність чинників і процесів, які, відображуючись у свідомості, підштовхують особистість до вивчення та ефективної реалізації майбутньої професійної діяльності. Іншими словами, професійна мотивація є внутрішнім рушійним чинником розвитку професіоналізму особи, адже лише на основі формування її високого рівня можлива продуктивна професійна діяльність.

Структурними компонентами мотивації є:

- мотивація ініціації (спонукає до діяльності);
- мотивація селекції (відповідає за вибір мети);
- мотивація реалізації (регулює,
- контролює реалізацію виконання відповідної дії);
- мотивація постреалізації (відповідає за завершення виконання відповідної дії й за перехід від однієї дії до іншої).

Професійну мотивацію можна звести до трьох основних комплексів.

Інтерес. Безпосередні інтереси (виникають на основі привабливості змісту та процесів конкретної діяльності) включають: професійно-специфічний інтерес – інтерес до предметів, до процесів праці, що характеризують її основні

функції, а також до результатів, виражених у створених продуктах, наданих послугах і тому подібне; загальнопрофесійний інтерес – виникає на основі привабливості найбільш загальних властивостей професії; ситуативний інтерес – формується на основі випадкових, нетипових для даної професії ознак.

Опосередковані інтереси (зумовлені деякими організаційними, соціальними та іншими характеристиками професії) включають: професійно-пізнавальний інтерес – базується на прагненні до пізнання певних природних, технічних, гуманітарних та інших процесів і явищ; інтерес до самовиховання – проявляється у прагненні до духовного збагачення і формування суб'єктно-ціннісних якостей особистості; престижний інтерес – вибір професії, зумовлений перспективами професійного росту і престижністю професії у суспільстві; інтерес супутніх можливостей – відображає прагнення молодшої людини задовольнити за допомогою обраної професії певні духовні і життєво-побутові запити й потреби (прагнення до спілкування з людьми, потреба в матеріальному забезпеченні тощо); невизначений інтерес – в його основі лежить невизначений емоційний потяг до певної професії.

Обов'язок. Мотивом суспільного обов'язку у виборі професії є усвідомлення студентом реальної суспільної користі від своєї участі у даній сфері діяльності, переживання особистої відповідальності за успішну працю, готовність до подолання можливих моральних та фізичних труднощів.

Можна виділити п'ять основних груп мотивів обов'язку:

- відповідальність по відношенню до повсякденних професійних обов'язків і вимог;
- прагнення до вдосконалення майстерності в обраній справі;
- новаторство у праці та організації;
- загальноальтруїстичні прагнення;
- загальногромадянські прагнення.

Самооцінка професійної придатності. Процес формування самооцінки професійної придатності є суперечливим. Студентові інколи не вдається співвіднести відомі йому властивості професії зі своїми особистими якостями

(дефіцит самопізнання), або йому важко обрати професію, яка відповідає його потребам (дефіцит професійної інформації). З віком зміст самооцінки поступово збагачується, але ці зміни не є процесом, який розвивається послідовно та інтенсивно (Мельніченко, 2012).

Як і інші види мотивації, професійна мотивація піддається впливу зовнішніх і внутрішніх факторів, які можуть бути як постійними, так і тимчасовими. Тому професійна мотивація одночасно є і відносно стійким, і відносно мінливим динамічним утворенням. В залежності від психологічних особливостей особистості і зовнішніх обставин її життєдіяльності професійна мотивація однієї людини може в цілому зберігатися протягом декількох десятиліть, а професійна мотивація іншої людини – повністю зміниться за значно коротший термін.

Загальна закономірність полягає у тому, що у своєму розвитку мотивація професійної діяльності проходить, як мінімум, декілька етапів, кожен з яких характеризується своєю особливою структурою професійної мотивації:

1. Етап вибору професії або спеціальності;
2. Етап вибору місця роботи;
3. Етап безпосередньої реалізації професійної діяльності (Арестенко, Романишина, 2017).

Реалізація трудової діяльності людини визначається в тій чи іншій мірі всією сукупністю мотивів, що впливають на неї впродовж кожного з перелічених етапів. Мотиви трудової діяльності призводять до формування у людини мотивів вибору професії, а останні ведуть до мотивів вибору місця роботи.

Проблемі мотивації і мотивів поведінки та діяльності присвячена велика кількість публікацій. Серед них – монографії наступних авторів: В. Асєєва, И. Василєва, В. Вілюнаса, І. Джідаряна та багатьох інших (Ляшенко, 2019). Згідно з класифікацією мотивів вибору професії Е. Чугунова, виділяє наступні типи професійної мотивації:

1. Домінантний тип професійної мотивації – передбачає стійкий інтерес до професії. Інтереси суб'єктивно проявляються «в позитивному емоційному

тоні, який набуває процес пізнання, в бажанні глибше ознайомитися з об'єктом який набув значимості, дізнатися про нього більше, зрозуміти його».

2. Ситуативний тип професійної мотивації передбачає вплив життєвих обставин, які не завжди узгоджуються з інтересами людини. В основу ситуативної мотивації можуть покладатися економічні сімейні обставини, що характеризуються гострою актуальністю.

3. Конформістський (сугестивний) тип професійної мотивації, в основі якого лежить вплив з боку найближчого соціального оточення (поради батьків, друзів, знайомих) (Шевченко, Джоган, 2017). Згідно емпіричних досліджень у сфері професійної мотивації виявлено, що «конформістський тип мотивації...» негативно впливає на творчу діяльність майбутнього працівника.

Значна частина вчених-психологів акцентувала увагу при дослідженні питання професійної мотивації на потребах людини, що лежать в основі здійснення професійної діяльності. Тут слід зазначити, що теорія американського психолога Д. Мак-Келланда та румунського соціолога К. Замфіра. Перший будував свою теорію мотивації на основі трьох основних потреб людини, що лежать в основі соціальної поведінки людей:

- 1) потреба влади (бажання впливати на інших людей);
- 2) потреба успіху (потреба в увазі до себе, самореалізації);
- 3) потреба приналежності (потреба в співробітництві, встановленні міжособистісних взаємозв'язків) (Дуб, 2015).

К. Замфір у структурі мотивації трудової діяльності виділяє три складові:

1. Внутрішня мотивація (ВМ) – мотивація, що виникає з потреб людини і пов'язана безпосередньо з процесом і результатом праці, на якій він трудиться із задоволенням, без будь-якого тиску.

2. Зовнішня позитивна мотивація (ЗПМ) – містить мотиви, які лише опосередковано пов'язані з процесом і результатом праці: «матеріальне стимулювання, кар'єрний ріст, схвалення з боку колег і колективу, престиж, стимули, заради яких людина вважає за потрібне докладати зусиль».

3. Зовнішня негативна мотивація (ЗНМ) – включає ті самі мотиви, непов'язані безпосередньо з процесом і результатом праці, але які мають негативне емоційне забарвлення уникання: покарання, критику, осуд, штрафи і т. п. (Бубряк, 2013).

Мотивація професійної діяльності — це сукупність конкретних дій, що обґрунтовують вибір професії та виконання обов'язків професійної діяльності, або сукупність внутрішніх і зовнішніх ресурсів, які керують суб'єктом у процесі трудової діяльності.

До мотивів професійної діяльності відносяться: ставлення до своїх професійних обов'язків; вмотивована спрямованість особистості до самовдосконалення в обраній професії; новаторство у праці та організації; розуміння вищого сенсу професії, її моральних основ; загально-альтруїстичні прагнення; переживання особистої відповідальності за успішну працю; усвідомлення професійних перспектив, особистісно значущих професійних цілей і мотивів; готовність до подолання кризових етапів. Таким чином, продуктивність професійної діяльності визначається, по-перше - спрямованістю мотивів, їхнім змістом; по-друге - ступенем активності й напруженості мотивів, що в цілому складає своєрідність мотивації особистості студента (Бубряк, 2013).

Процес розвитку професійної мотивації психологів проходить декілька етапів, кожен з яких характеризується своєю особливою структурою професійної мотивації: етап вибору професії або спеціальності; етап вибору місця роботи; етап безпосередньої реалізації професійної діяльності (Арестенко, Романишина, 2017).

Слід зауважити, що на особистість психолога впливають водночас внутрішні та зовнішні мотиваційні спонукання. Внутрішні спонукання пов'язані з інтересом до діяльності, можливістю реалізувати себе, розвитком своїх умінь та здібностей, а також із вагомістю виконуваної роботи, тоді як зовнішні спонукання залежать від престижу професії, можливості кар'єрного розвитку та умов оплати праці.

Рівень розвитку мотиваційної сфери студента залежить від способів, умов і засобів навчання у вищому навчальному закладі, усвідомлення власного сенсу учіння, предметно-рефлексивного ставлення до навчання, суб'єктивної активності. Якісні особливості розвитку мотиваційної сфери особистості залежать від ідентифікації образу Я, картини світу, образу майбутньої професійної діяльності, самооцінки і рефлексії.

Мотиваційна сфера особистості визначається діяльністю. Для того, щоб діяльність стала компонентом розвитку і саморозвитку, важливо не тільки глибоко розуміти характер її змісту, але і постійно удосконалювати мотиваційну сферу особистості. Глибоке пізнання і розуміння мотиваційної сфери може забезпечити успіх, направити активність особистості студента в потрібне русло її розвитку (Шевченко, Джоган, 2017).

Одним із провідних мотивів розвитку особистості, на думку С. О. Сисоевої є потяг до гармонізації власної сутності, вибудовування гармонії «усередині» себе, гармонії між особистісним і суспільним. На кожному етапі життя людини такий мотив набуває нового сенсу і змісту (Арестенко, Романишина, 2017).

Гармонізація процесів суспільного розвитку і розвитку особистості потребує цілісного розвитку теорії і практики освіти, підтримки нового наукового напрямку інтегрованого дослідження сфери освіти – освітології. Сфера освіти є реальним посередником між особистістю і суспільством з його економічною, політичною, духовною, культурною сферами, потреби, запити особистості, підготовка її до реального життя у соціумі, формування свідомості молодій людині як громадянина суспільства найбільш повно реалізуються сферою освіти. Розвиток особистості людини засобами освіти сприяє формуванню у людини здатності до розуміння й сприйняття суспільних трансформацій та їх наслідків, активної життєвої позиції у суспільних процесах (Арестенко, Романишина, 2017).

Практичне значення освітології, на думку її фундатора В. Огнев'юка, полягає в тому, що «вона пропонує засоби розвитку країни не через ресурсно-

сировинні галузі, а через найважливішу сферу людинотворення, сферу, що забезпечує відтворення суспільства – освіту в найбільш широкому розумінні цього слова» (Мельніченко, 2012), (Щербан, Ямчук, 2019).

На базі загальної мотивації учбової діяльності (професійної, пізнавальної, прагматичної, суспільно-громадської та особисто-престижної) у здобувачів виникає відповідне ставлення до різних учбових предметів. Воно обумовлюється:

- а) важливістю предмету для професійної підготовки;
- б) інтересом до певної галузі знань і до даного предмету як її частини;
- в) якістю викладання (задоволеністю заняттями з даного предмету);
- г) мірою складності оволодіння цим предметом виходячи з власних здібностей;
- д) взаєминами з викладачем даного предмету.

Усі ці мотиватори можуть знаходитися у різних відносинах один з одним (взаємодія або конкуренція) і мати різний вплив на навчання, тому повне уявлення про мотиви учбової діяльності можна одержати, лише виявивши значущість для кожного студента всіх цих компонентів складної мотиваційної структури. Це дозволить встановити і мотиваційну напруженість у даного суб'єкта, тобто суму компонентів мотиву навчальної діяльності: чим більше компонентів обумовлює цю діяльність, тим більша у нього мотиваційна напруга (Шевченко, Джоган, 2017).

Вивчення проблеми професійного та особистісного самовизначення студентів-психологів показує, що початковий етап професіоналізації передбачає вибір сфери діяльності, пошук свого місця у професійному співтоваристві, соціальну адаптацію і самореалізацію як ефективно працюючого члена суспільства. Все ці аспекти розглядаються дослідниками – психологами-практиками, педагогами вищої школи, соціологами (Дідик, 2013), (Шевченко, Джоган, 2017) – як ключові моменти, що визначають все життя людини. Важливою складовою цього процесу є період навчання у вищому навчальному закладі, де майбутній спеціаліст отримує необхідні знання та вміння,

знайомиться зі старшими колегами, уточнює своє вихідне уявлення про ту діяльність, котрій він вирішив присвятити себе, вступаючи у даний навчальний заклад (Шевченко, Джоган, 2017)

Період студентства, вочевидь, зовсім не простий – як в плані добросовісної студентської праці, так і в особистому плані. Як відомо, саме на межі пізньої юності та ранньої зрілості молода людина повинна сформувати свої життєві цінності, намітити найближчі та перспективні цілі, спробувати і перевірити себе в різноманітних ситуаціях (Мельніченко, 2012). Отриманню високої кваліфікації значно сприяє особисте, «пристрасне» ставлення до майбутньої роботи, орієнтація в першу чергу на професійні, корпоративні, а не чисто матеріальні цінності, що пов'язані з діяльністю у даній якості.

Важливими факторами професійного спрямування психологів є мотиви вибору професії. Основними мотивами абітурієнтів-психологів є бажання допомагати людям, потреба у саморозвитку, інтерес до психології як до нової області знань, прагнення отримати престижну професію «психолога-практика» (психотерапевта, консультанта) (Мельніченко, 2012).

Ці бажання зумовлені особливостями юнацького віку і пов'язані з прагненням «пізнати себе» та отримати психологічну консультацію. Не останню роль при цьому відіграє незрозумілість загального уявлення про характер та зміст професійної діяльності психолога, міфічні уявлення про психологію і психологів.

У ЗВО колишній учень стикається з новими для нього способами організації навчального процесу. Теоретичний матеріал викладається на лекціях у великих обсягах, для засвоєння практичних навичок виділяється інший час. Відсутня звична послідовність засобів діяльності в межах одного заняття, яка сприяє концентрації уваги, що особливо важливо під час сприймання та осмислення нової інформації; відсутнє і «технічне» керівництво з боку викладача (здобувачу не вказують, що необхідно записувати, запам'ятовувати в першу чергу). У порівнянні з середньою школою змінюються як форма викладання, так і форма звітування. Контроль за успішністю стає відстрокованим, велика роль

відводиться самостійній роботі у плануванні свого робочого часу (протягом дня, тижня, семестру), у виборі теми наукової роботи і організації консультативної взаємодії з науковим керівником.

А. Гебос виділила умови, що сприяють формуванню у студентів позитивної мотивації до навчання:

- усвідомлення найближчої і кінцевої мети навчання; усвідомлення теоретичної і практичної значущості засвоєваних знань;

- емоційна форма викладу учбового матеріалу; показ «перспективних ліній» у розвитку наукових понять; професійна спрямованість учбової діяльності;

- вибір завдань, що створюють проблемні ситуації в структурі учбової діяльності.

Високий рівень розвитку мотивації діяльності, зокрема досягнення успіху, як зазначають Н. Наумчик і Н. Тараненко, є одним з основних показників особистісної зрілості (Мельніченко, 2012); а, як слушно вказує Н. Дідик, особливої актуальності особистісна зрілість набуває у професійній підготовці майбутніх психологів, оскільки завдання, методи та зміст їхньої майбутньої діяльності визначаються їх особистістю. Психолог працює з особистістю і, водночас, є нею сам – об'єкт та суб'єкт психологічної допомоги збігаються.

Особливістю мотиваційної сфери особистості студента є наявність у нього особливої мотивації – учбової, яка може бути внутрішньою, орієнтованою на сам процес пізнання, та зовнішньою, орієнтованою на досягнення успіху (одержання професії чи диплома) чи уникнення невдачі. Необхідним для становлення професіоналізму майбутнього психолога є набуття особистісної зрілості, що знаходить своє відображення в ціннісно-смісловій складовій мотиваційної сфери особистості студента-психолога.

Стосовно розвитку мотиваційної сфери особистості можна виділити наступні умови:

- фізичні (фізичні параметри анатомо-фізіологічної, психофізіологічної підструктури особистості (Арестенко, Романишина, 2017), (Мельніченко, 2012)

наприклад, сила, рухливість нервової системи); соціальні (які за певних умов можна розглядати як фізичні, коли, наприклад, мова йде про силу зовнішнього впливу, тиску); психологічні (параметри психіки самої особистості, що розвивається).

Фізичні, соціальні та психологічні умови є рушійною силою розвитку мотиваційної сфери особистості, тому що вони включають в себе описані Л. С. Виготським протиріччя (між цілями, задачами і наявними для їх досягнення засобами; між прагненнями і можливостями для їх задоволення; між тенденціями до мінливості і до стереотипії; між старим і новим тощо (Бубряк, 2013). Таким чином, психологічними умовами розвитку мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів виступають:

- уявлення студентів про структуру і функціонально-динамічні особливості мотиваційної сфери особистості (відображені у дієвій самодостатній прогностичній моделі) як мету і зміст її розвитку у майбутніх психологів; здатність студентів досліджувати свої власні індивідуальні особливості мотиваційної сфери (цей чинник реалізується, задіюється в освітньому процесі шляхом оволодіння майбутніми психологами різноманітними методами й методиками вивчення, діагностування індивідуальних особливостей мотиваційної сфери за окремими емпіричними показниками її структурних компонентів);

- оволодіння способами моделювання типологій особистості за показниками мотиваційної сфери, здатність виявляти власний тип особистості за певними показниками мотиваційної сфери особистості з метою оптимальної ефективної самореалізації себе в межах відповідного типу, спираючись на сильні типологічні властивості для набуття позитивного досвіду навчально-професійної діяльності;

- становлення системи цінностей і смислів, що забезпечують життєву і професійну реалізацію особистості в соціумі на принципах внутрішньої свободи, любові, самодостатності, цілісності, стійкості, стабільності, почуття власної гідності з метою закріплення позитивного досвіду життєтворення.

Отже, розвитку професійної мотивації і творчої активності здобувача сприяє реалізація професійної спрямованості під час вичення дисциплін, належна організація навчальних і виробничих практик, адекватна система взаємин викладачів зі студентами, якісна підготовка курсових, дипломних і магістерських робіт, психологічна безпека і свобода особистості, активна науково-дослідна діяльність студентів тощо.

Професійна мотивація різнорідна, залежить від багатьох соціологічних і психологічних факторів, співвідношення між якими визначає система ціннісних орієнтацій молоді людини:

- у власному престижі; у високому матеріальному положенні;
- у креативності; у розвитку себе; у досягненнях; у духовному задоволенні;
- у збереженні власної індивідуальності.

Сила розвитку професійної мотивації залежить від того, якою мірою система цінностей людини співвідноситься із системою цінностей суспільства, до якого людина належить.

Проведений структурно-функціональний аналіз процесу формування професійної мотивації здобувачів на основі розвитку їхнього творчого потенціалу дозволяє визначити наступні психолого-педагогічні умови забезпечення стійкої професійної мотивації студентів.

З метою формування прагнень здобувачів самоствердити себе через навчально-професійну діяльність, можна запропонувати наступне: детальне ознайомлення з майбутньою професійною діяльністю та її суспільною значимістю, сучасними вимогами до знань, умінь, навичок та якостей особистості фахівця; створення у здобувачів уявлень про сучасну модель особистості успішного фахівця та спонукання до усвідомлення ним ближньої і дальньої перспективи професійної самореалізації; вироблення у здобувачів потреб і вмінь самостійно працювати з різними джерелами інформації, оволодівати інформаційними технологіями і творчо застосовувати знання на практиці.

Як наслідок, у здобувача формується життєво-часова перспектива, самоідентифікація з успішним професіоналом, ставлення до себе як до відповідального виконавця фахової діяльності.

Мотивація професійної діяльності — це сукупність конкретних дій, що обґрунтовують вибір професії та виконання обов'язків професійної діяльності, або сукупність внутрішніх і зовнішніх ресурсів, які керують суб'єктом у процесі трудової діяльності.

Слід зауважити, що на особистість психолога впливають мотиваційні спонукання. Внутрішні спонукання пов'язані з інтересом до діяльності, можливістю реалізувати себе, розвитком своїх умінь та здібностей, а також із вагомністю виконуваної роботи, тоді як зовнішні спонукання залежать від престижу професії, можливості кар'єрного розвитку та умов оплати праці.

Слід зауважити, що для вдосконалення підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності важливим фактором є розвиток професійної мотивації. Студент з високим рівнем мотивації в умовах недостатньо розвинених здібностей може досягти більших успіхів, ніж студент, у якого не сформована професійна мотивація. Тому заклади вищої освіти мають цілеспрямовано розвивати у майбутніх фахівців професійну мотивацію за допомогою практичної підготовки для розкриття можливостей позитивного використання професійного досвіду.

РОЗДІЛ II. СТАН ТА ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ В ЗВО

2.1. ПРОФЕСІЙНА МОТИВАЦІЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК РЕГУЛЯЦІЇ МОБІЛЬНОСТІ В ПЕРІОД НАВЧАННЯ У ЗВО

Одним із актуальних завдань закладів вищої освіти сьогодення є пошук освітніх моделей, які будуть адекватними новому етапу розвитку суспільства. Вузькоспеціальна підготовка фахівців різних спеціальностей змінюється на більш широке професійне навчання особистості. В умовах успішної реалізації, вузька спрямованість фахової підготовки особистості не завжди є чинником професійного розвитку особистості. За умови зміни своєї професійної діяльності, людина може зіткнутися з ускладненням іншого вибору, так як вона не буде підготовлена до широкої сфери професійної практичної діяльності. Освіта сьогодення стає соціокультурним механізмом цілеспрямованого випереджаючого впливу на розвиток професійної спрямованості особистості та її професійну мобільність.

У зв'язку із динамікою сучасних змін освітніх перетворень породжується потреба у висококваліфікованих фахівцях, які можуть вести аналітику змін соціально-економічних тенденцій, приймати і реалізовувати рішення у ситуації невизначеності, позбуватися стереотипізації з виробничої та особистісної сфер діяльності.

Фахівці повинні діяти кваліфіковано, вміти адаптуватися швидко й орієнтуватися до реальних внутрішніх та зовнішніх контекстів, приймати відповідальні та адекватні рішення.

У сучасній психології мотивація розглядається як складний багаторівневий регулятор життєдіяльності людини. Навчальна мотивація – це процес, який запускає, спрямовує й підтримує зусилля, спрямовані на здійснення навчальної діяльності. Це – складна, комплексна система, створена мотивами, цілями, реакціями на невдачі, наполегливістю й установками особистості (Барчі, Тихончук, 2017).

Мотивація професійної діяльності – це дія конкретних стимулів, що обумовлюють вибір професії і тривале виконання обов’язків, пов’язаних із цією професією, або сукупність внутрішніх і зовнішніх сил, які штовхають людину до трудової діяльності і надають цій діяльності спрямованості, що орієнтована на досягнення певних цілей. Як і інші види мотивації, професійна мотивація піддається впливу зовнішніх і внутрішніх факторів, які можуть бути як постійними, так і тимчасовими. Тому професійна мотивація одночасно є і відносно стійким, і відносно мінливим динамічним утворенням. Мотиваційна сфера є психологічним утворенням, що має складну структуру і проявляється як феномен особистісного розвитку, що зображує ієрархічну, динамічну систему мотивів і їх суб’єктивну ієрархію (Барчі, Добра, 2018).

Мотиви навчальної діяльності як специфічного виду діяльності, продуктом якого є знання, вміння та навички, формуються в період навчання майбутнього фахівця у закладах вищої освіти (Барчі, Туряниця, 2018).

Таким чином, формування професійної мобільності особистості є однією із провідних світових тенденцій з метою визначення ходу модернізації та реформування національної системи освіти, а професійна мотивація є регулятивний чинником професійної мобільності майбутнього фахівця.

Професійне самовизначення - це складний динамічний процес орієнтації особистості у професійно-трудоному середовищі, розвитку та самореалізації духовних і фізичних можливостей, формування адекватних професійних намірів і планів, реалістичного образу себе, як професіонала (Барчі, 2018, 2019), (Barchi, Myshko, 2020). Питання професійного самовизначення як першого етапу професіоналізації має своє пояснення в психологічній літературі, а саме, професійний шлях розглядається як закономірна послідовність етапів зростання майстерності та розширення області діяльності людини, що охоплюють весь продуктивний період дорослого життя (Л. Клімов, Н. Завацька, Л. Карамушка); зв’язок головних ціннісних орієнтирів та життєвих смислів людини з професійною сферою, людина моделює власний життєвий простір у професії (Ж. Вірна) та має бажання досягнути самоздійснення (О. Кокун). Важливими є

теорії, які розкривають феномени самореалізації (А. Maslow), позитивного функціонування особистості (М. Seligman), життєтворчості (Т. Титаренко).

Центром уваги багатьох учених (Г. Балл, О. Бондаренко, С. Максименко, В. Панок, Н. Пов'якель, Н. Пророк, В. Семиченко, Н. Чепелева та ін.) залишається проблема професійної підготовки майбутніх фахівців. Проблема формування професійної мобільності особистості висвітлена у працях вітчизняних і західних соціологів (Р. Бендікс, Т. Заславська, С. Ліпсет, Р. Ривкіна, Е. Саар, П. Сорокін, Г. Чередниченко, В. Шубкін та ін.). В роботах В. Воронкової, І. Дичківської, Є. Іванченко, Е. Зеєр, З. Курлянд, Е. Сайфутдиной схарактеризовано загальні засади професійної мобільності; в працях А. Кибанової, М. Яценко проаналізовано види професійної мобільності. Незважаючи на значну кількість наукових розробок щодо питань професійної мобільності, недостатньо розкритою є проблема мотиву професійної діяльності як чинника регуляції професійної мобільності майбутніх фахівців у процесі їхньої фахової підготовки у період навчання у закладі вищої освіти.

Метою нашого наукового дослідження є з'ясувати сутність професійної мобільності майбутніх фахівців як чинника успішної професійної діяльності; емпірично дослідити чинники регуляторів професійної мобільності.

Результати дослідження. Соціально-економічні перетворення, які постійно відбуваються у суспільстві, ставлять нові вимоги до особистості сучасного фахівця. Все більшого значення для фахівця набуває здатність бути суб'єктом свого професійного розвитку та самостійно знаходити вирішення соціально та професійно значущих проблем в умовах мінливої дійсності.

У професійній мобільності особистості важливими є здатність успішно змінювати види діяльності і мотив працювати в умовах швидких динамічних модифікацій (Барчі, Суп, 2019). Тому підготовка фахівців, здатних до професійної мобільності, є однією з найважливіших проблем сучасного закладу вищої освіти (Іванченко, 2004).

У структурі загальної здатності особистості до розвитку виділені три складові: здатність утримувати, зберігати позитивний зміст своєї історії,

акумулювати результати розвитку; здатність актуалізувати потенційний зміст свідомості, включати його в актуальні зв'язки; сензитивність до випадкових результатів минулої діяльності; здатність створювати нове в собі і світі, розширюючи сферу потенційного (Барчі, Махлинець, 2021), (Максименко, 2006).

Структура професійної мобільності розглядається у двох аспектах: особистісному, який складається з мотиваційного, регулятивного, комунікативного компонентів, та діяльнісному, який містить когнітивно-інформативний та організаційний компоненти (Аймедов, Стрельбицька, 2014).

Особистісний аспект професійної мобільності передбачає якісну характеристику майбутнього фахівця відповідно до змісту професійної мобільності, а саме мотивації, регуляції виявлення психічних процесів, комунікативних особливостей.

Діяльнісний компонент професійної мобільності виявляє динамічні перетворення особистості, спричинені актуалізацією потреби в мобільності, тобто когнітивність, активність, адаптивність.

Мотиваційний компонент включає систему мотивів, цілей, потреб у саморозвитку, самовдосконаленні, самоосвіті, ціннісні установки щодо самоактуалізації у професійній діяльності, потреби в оволодінні ефективними способами її організації, у підвищенні професійної освіти чи потреби у зміні професії у зв'язку з незадоволеністю зробленим вибором, прагнення до ефективного кар'єрного росту, що сприяє формуванню інтересу до професійної діяльності, до отримання професійно значущих знань і створює психологічні умови, що спонукають особистість до продуктивного і творчого виконання обов'язків, професійних функцій у процесі діяльності, до зміни видів чи сфер діяльності в динамічному професійному просторі.

Регулятивний компонент передбачає здійснення емоційно-вольових процесів, обумовлює системний і цілеспрямований характер формування, розвитку і оптимального використання потенціалу особистості і забезпечує здатність особистості до саморегуляції діяльності, самоконтролю. До

регулятивного компонента відносять також рефлексію, що розвивається при виконанні дій контролю та оцінки професійної діяльності й супроводжується емоційними переживаннями.

Комунікативний компонент включає поняття про цілі, мотиви, засоби і стимули спілкування, уміння чітко викладати думки, переконувати, аргументувати, передавати інформацію, організувати й підтримувати діалог, користуватися вербальними і невербальними засобами передачі інформації. Він передбачає комунікабельність, обізнаність у діловому етикеті й культурі мовлення, уміння слухати, надати професійну консультацію і реалізується у професійному спілкуванні та взаємодії з іншими людьми. Когнітивно-інформативний компонент означає актуалізацію у професійній діяльності когнітивних процесів сприймання, пам'ять, увага, мислення, уява, здібності системно описувати й пояснювати з позицій сучасної науки проблеми, що постають перед фахівцем. Даний компонент забезпечує використання сучасного знання для ефективного формування і реалізації творчого потенціалу фахівця у професійної діяльності. Він включає професійну грамотність, професійні вміння і навички, навчальний і життєвий досвід, креативність, що виявляється у творчому перетворенні нормативно заданої діяльності.

Організаційний компонент включає уміння організувати, структурувати, раціоналізувати професійну діяльність у професійній сфері, уміння аналізувати, проектувати та прогнозувати результати й наслідки дій, направлених на вирішення конкретних професійних завдань та досягнення цілей професійного плану; здатність організувати діяльність колективу; здатність критично оцінювати запропоновані варіанти управлінських рішень та обґрунтувати пропозиції щодо їх удосконалення з урахуванням критеріїв ефективності й можливих наслідків.

При цьому професійну мобільність розуміють як здатність фахівців вирішувати широке коло завдань у соціальній галузі, оперативно, швидко опанувати нові спеціальності, бути готовим упоратися з новими професійними функціями, успішно оволодівати інноваційними технологіями, знаннями,

уміннями і навичками роботи з клієнтом (групою клієнтів), працювати з людьми, які опинились у різних складних життєвих ситуаціях, з людьми похилого віку, дітьми, жінками та ін. (Мороз, 2010).

Означене спричинено певними процесами, що відбуваються в суспільстві на сьогоднішній день: іноді професія, яку здобула людина може стати незатребуваною суспільством або здатності і можливості особистості можуть не відповідати вимогам роботодавців. В такому разі виникає необхідність пошуку нового місця роботи (Korniienko, Varchi, 2020). Пандемія коронавірусу призвела до збільшення рівня безробіття на всій території України. В умовах відсутності постійного емоційного контакту в сучасній довготривалій достатньо кризовій ситуації як ніколи в деяких людей відчувається потреба шукати нове місце професійної діяльності (Korniienko, Varchi, 2020).

Враховуючи основні компетенції, які є базовими для фахівця соціальної сфери, а також компоненти професійної мобільності, сформовано перелік універсальних знань, умінь, навичок і особистісних якостей, які дозволяють молодому фахівцеві реалізувати себе не тільки в межах однієї професії, а й у разі необхідності бути здатним і готовим до зміни фахової діяльності. Визначені компоненти професійної мобільності можуть бути віднесені до будь-якої професійної діяльності в гуманітарній сфері, оскільки всі вони передбачають взаємодію «людина-людина» (Рідкодубська, 2019) Отримані інтерпретації оптимальних досліджень життєвого простору молоді свідчать, що їхній життєвий простір не обмежується значним, близьким і любимим. Сюди також входять об'єкти та ситуації, з якими суб'єкт постійно стикається та взаємодіє. Водночас у життєвому просторі досліджуваної молоді виділяються позитивні та важливі (навіть фундаментальні) життєві функції, такі як «захист» та «розвиток» (Korniienko, Varchi, 2021).

Розвиток професійної мобільності багато в чому залежить від особистісного смислу, який має для здобувачів вищої освіти майбутня професійна діяльність. Здобувач може в цілому розуміти загальну соціальну значимість професії, але при цьому по-різному в особистісному плані до неї

ставитись. У цьому аспекті виявляється різна мотивація, яка визначається, перш за все, тим, наскільки здобувач вищої освіти розуміє, що мобільність забезпечить йому в майбутній професійній діяльності готовність і здатність до зміни професії, місця й виду діяльності, високий рівень життєвих орієнтацій і високу професійну адаптацію (Марценюк, 2016).

На нашу думку першочерговим завданням закладів вищої освіти є розвиток у майбутніх фахівців мотивації професійної мобільності у період навчання на усіх рівнях вищої освіти.

Серед феноменів мотиваційної сфери, які впливають на ефективність формування професійної мобільності, виступає мотивація досягнення успіху, яка виявляється у визначенні нових цілей, прагненні до успіху і супроводжується переживанням почуття радості від досягнутого, яке стимулює ініціативу, творчу активність студентів. Мотивація досягнення успіху сприяє активному пошуку нової інформації, нових способів вирішення завдань, готовності до відповідальності. Наслідком створення ситуації успіху є формування у здобувачів вищої освіти позитивної професійної Я-концепції, яка виступає умовою реалізації їхніх творчих можливостей у процесі професійної реалізації (Барчі, Суп, 2019).

Загалом, розглядаючи професійну мобільність здебільшого з точки зору соціології та соціальної психології, цей термін прийнято трактувати як просування індивідуумів через різні рівні в ієрархії шкали зайнятості (Іванченко, 2004).

Варто зазначити, що в структурі професійної мобільності науковці визначають такі складові: активність, яка розуміється як готовність до діяльності, освоєння нових форм і видів діяльності, як основа професійно-педагогічної діяльності (О. Ареф'єв, З. Багишаєв, Л. Горюнова, Л. Нічуговська); адаптивність, що розуміється як здатність пристосовуватися до мінливих умов діяльності, готовність змінити своє життя і діяльність, основа професійно-педагогічної гнучкості (Л. Амірова, Л. Нічуговська); відкритість – схильність до нового, невідомого, відмова від стереотипів (А. Нагорняк, М. Пазюкова);

комунікативність – здатність і готовність встановлювати нові зв'язки та контакти з суб'єктами освітньої діяльності (В. Ясенко); креативність – творче ставлення до середовища і власної діяльності, готовність до їх перетворення, фундамент професійно-педагогічного новаторства (Л. Амірова, З. Багішаєв, А. Нагорняк); компетентність – здатність гнучко орієнтуватися в професії, готовність до продовження навчання, самонавчання, саморозвитку, самоосвіти (Л. Амірова, З. Багішаєв, Л. Горюнова) (Аймедов, К. В. Стрельбицька, 2014).

До змісту поняття професійна мобільність належать: вибір професії, підвищення кваліфікації, визначення умовної зміни місця роботи або професії, плинність кадрів тощо (Бондаренко, 2008).

Під професійною мобільністю розуміють готовність фахівця до зміни виконуваних професійних завдань, здатність швидко освоювати нові види робіт, нові спеціальності (Аймедов, Стрельбицька, 2014).

Професійна мобільність майбутніх фахівців розуміється як інтегрована якість особистості, що виявляється в здатності успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати види діяльності із залученням правової сфери; умінні ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь-яких завдань у згаданих сферах та порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого згідно з аналізом економічної і соціальної ситуації в державі; володінні високим рівнем узагальнених професійних знань, досвідом їх удосконалення та самостійного здобування; готовності до оперативного відбору й реалізації оптимальних способів виконання завдань (Мороз, 2010).

Варто зазначити, що для майбутнього фахівця здатність успішно переключатися з одного виду діяльності на інший є особливо необхідною (Барчі, 2018).

Можна зробити висновок про безпосередній зв'язок і взаємообумовленість способу життя та професійної мобільності особистості. Підхід до вирішення проблеми формування професійної мобільності в контексті особливостей способу життя як суспільства загалом, певної спільноти, так і

особистості зокрема, дозволяє, на думку науковця, більш ґрунтовно проаналізувати причини, які вплинуть на рівень розвитку професійної мобільності майбутнього фахівця. Водночас на основі готовності до змін, здатності коригувати спосіб життя можна встановити рівень сформованості професійної мобільності особи. Він буде виявлятися в налаштуванні на самозміни, в усвідомленні доцільності змінювати напрям професійної діяльності з урахуванням особливостей ринку праці, у прагненні до самореалізації. Дослідження впливу способу життя на професійну мобільність надає значні можливості для її оптимального формування. Важливим чинником в розрізі даного питання відіграє спрямованість особистості (Барчі, 2019).

До емпіричного інструментарію з метою дослідження чинників регуляторів професійної мобільності нами було використано опитувальник «Ціннісні регулятори організаційної поведінки» (Т. Кабаченко). Змістом даного опитувальника є 210 пар висловлювань, що відповідають 21 організаційній цінності:

- 1) влада (можливість впливати на інших людей і / або хід подій);
- 2) нормативність діяльності;
- 3) час (показник виконаних зобов'язань);
- 4) досягнення обговореного результату (показник виконаних зобов'язань);
- 5) мінімізація зусиль (комфорт);
- 6) дотримання власних принципів;
- 7) «соціальне обличчя» (самооцінка, «збереження обличчя»);
- 8) підтримка неформальної групи;
- 9) оцінка з боку офіційних структур (керівництва);
- 10) причетність до влади (причетність до «ближнього кола», зовнішній формальний ресурс влади);
- 11) підтримка традицій в організації, декларовані принципи і цінності;
- 12) підтримання власної безпеки, стабільності положення;
- 13) підтримка безпеки, стабільність становища в колективі;

- 14) нові горизонти, перспективи, потенційні досягнення;
- 15) стабільність в організації;
- 16) кар'єра;
- 17) матеріальний інтерес;
- 18) зобов'язання інших;
- 19) стабільність трудового навантаження (обсяг діяльності);
- 20) стабільність змісту діяльності;
- 21) можливість більш високих заробітків.

Зазначені альтернативи стосуються усіх підсистем організації і суб'єктів різного рівня.

Робота досліджуваних із стимульним матеріалом здійснювалася за методом повних парних порівнянь. Досліджуваному пропонувалося у кожній парі вказати на альтернативу, яка для нього менш значуща, обрати те, чим він готовий пожертвувати або знехтувати.

За ключем підраховувалась сума балів з кожної альтернативи. За один бал вважається співпадіння вибору досліджуваного із показником ключа. Ціннісне значення відповідної альтернативи визначається його ранговим місцем, яке вираховується за кількістю відповідних йому балів, набраних конкретною альтернативою в результаті повних парних порівнянь. Найбільше ціннісне значення відповідає найменшому числу набраних балів.

Дослідження відбувалось на базі Мукачівського державного університету. Респондентами виступили здобувачі першого (бакалаврського), другого (магістерського) та третього (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти.

Результати дослідження особливостей професійної мотивації здобувачів вищої освіти подані у табл.1.

Таблиця 1

Особливості ціннісних регуляторів організаційної поведінки
здобувачів вищої освіти ($x_{cp} \pm \sigma$, балів)

Ціннісні регулятори	Здобувачі вищої освіти			<i>t, p</i>		
	першого (бакалавр- ського) рівня	другого (магістер- ського) рівня	третього (освітньо- наукового) рівня	-2	-3	-3
	1	2	3			
Влада	6,91 ± 2,80	13,93 ± 4,64	12,02 ± 3,88	3,40**	1,20	3,21**
Нормативність діяльності	6,73 ± 1,92	7,02 ± 2,09	13,10 ± 4,30	0,90	3,61**	3,80**
Час	8,05 ± 3,13	9,09 ± 2,09	14,02 ± 4,40	1,40	3,88**	4,02**
Досягнення обговореного результату	7,36 ± 2,12	6,80 ± 3,77	5,15 ± 3,05	0,40	0,87	1,99*
Мінімізація зусиль	16,66 ± 5,02	13,00 ± 5,16	10,08 ± 4,11	2,11*	2,20*	3,90**
Дотримання власних принципів	7,73 ± 3,14	12,20 ± 3,90	10,50 ± 3,23	4,06**	1,71	2,22*
«Соціальне обличчя»	13,64 ± 4,21	14,08 ± 4,80	15,88 ± 5,05	0,62	0,84	0,75
Підтримка неформальної групи	13,01 ± 3,90	10,10 ± 4,46	10,70 ± 3,09	1,95*	0,31	1,92*
Оцінка з боку офіційних структур	15,90 ± 4,44	13,30 ± 3,95	7,60 ± 2,12	1,63	4,44**	4,70**
Причетність до влади	8,45 ± 4,22	9,90 ± 4,07	9,11 ± 3,38	1,10	0,42	0,76
Підтримання традицій в організації	8,73 ± 4,05	7,30 ± 1,80	8,99 ± 2,91	0,71	1,91*	0,37

Підтримання власної безпеки	6,30 ± 1,99	7,15 ± 2,71	13,20 ± 4,80	0,55	4,90**	5,15**
Стабільність становища у колективі	9,64 ± 3,18	11,01 ± 3,99	10,34 ± 3,67	1,68	0,87	1,25
Нові горизонти, перспективи	6,64 ± 2,09	13,05 ± 3,30	5,44 ± 2,76	3,46**	3,70**	1,20
Стабільність в організації	8,40 ± 3,78	13,01 ± 3,71	13,55 ± 3,70	3,32**	0,49	3,41**
Кар'єра	9,36 ± 5,12	14,21 ± 3,81	14,80 ± 4,26	2,31*	0,38	2,40*
Матеріальний інтерес	12,18 ± 3,42	13,45 ± 4,09	14,48 ± 4,02	0,89	0,75	1,91*
Зобов'язання інших	9,45 ± 3,16	9,00 ± 4,00	7,40 ± 3,10	0,79	2,51*	2,00*
Стабільність трудового навантаження	6,60 ± 2,47	9,20 ± 3,17	13,04 ± 4,03	2,12*	3,87**	5,21**
Стабільність змісту діяльності	8,08 ± 2,90	7,15 ± 3,26	12,77 ± 3,20	0,47	4,04**	3,60**
Можливість більш високих заробітків	15,73 ± 5,22	12,02 ± 4,30	17,33 ± 5,09	2,02*	2,48*	1,77

У ході аналізу даних табл. 1 були виявлені значні відмінності між ціннісними регуляторами організаційної поведінки у здобувачів вищої освіти різних рівнів вищої освіти. Середній показник наявності влади як важливого чинника роботи в організації у першій групі досліджуваних перебуває на низькому рівні (6,91 ± 2,80), у другій (13,93 ± 4,64) та третій групах (12,02 ± 3,88) – на середньому рівні.

Виявлені статистично значущі відмінності, які вказують на те, що здобувачі вищої освіти другого (магістерського рівня) рівня ($13,93 \pm 4,64 > 6,91 \pm 2,80$; $p \leq 0,001$) та третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти ($12,02 \pm 3,88 > 6,91 \pm 2,80$; $p \leq 0,001$) більшою мірою, ніж досліджувані першої групи, прагнуть мати ресурс влади у професійній діяльності, вони прагнуть мати можливість контролю і впливу на інших людей або хід подій. Великий розрив у показниках свідчить про те, що «більш дорослі» здобувачі вищої освіти мотивовані для пошуку посади з відповідними важелями влади та впливу на оточуючих, що не важливо для здобувачів бакалаврату, які прагнуть скоріше підкорятись чужому авторитету.

Показник нормативності діяльності відображає прагнення майбутнього фахівця мати чіткі приписи й інструкції, які регулюють професійну діяльність, іншими словами, наскільки працівник побоюється несподіваних та нештатних ситуацій на робочому місці. Встановлено, що нормативність діяльності більш важлива для аспірантів, як у порівнянні з досліджуваними другої ($13,10 \pm 4,30 > 7,02 \pm 2,09$; $p \leq 0,001$), так і першої досліджуваних груп ($13,10 \pm 4,30 > 6,73 \pm 1,92$; $p \leq 0,001$). Низький рівень сформованості середніх показників у першій та другій групі може вказувати на те, що особи з цих груп схильні не дотримуватись нормативів праці, нехтувати ними. З іншого боку, це може бути наслідком їх уявлень про роботу на підприємствах, де нормативи не виконуються, що призводить до недооцінки їх позитивної ролі в організації праці.

Час як показник виконаних зобов'язань відображає схильність працівників виконувати роботу повільно, затягувати її, «відбуваючи» час на робочому місці. Констатовано статистично значущі відмінності між показниками третьої та інших груп ($14,02 \pm 4,40 > 9,09 \pm 2,09$; $p \leq 0,001$ – у порівнянні з другою та $14,02 \pm 4,40 > 8,05 \pm 3,13$; $p \leq 0,001$ у порівнянні з першою групою). Виявлено, що респонденти групи «аспірантів» найбільшою мірою схильні шукати роботу з погодинною оплатою, у той час як «більш молоді» досліджувані прагнуть орієнтуватись на обсяги виконаної роботи, ніж на

витрачений на це час. Але це також свідчить про схильність досліджуваних третьої групи до більш ретельного виконання праці.

Досягнення заздалегідь обговореного з керівництвом результату виявилось у цілому не важливим регулятором організаційної поведінки досліджуваних першої ($7,36 \pm 2,12$), другої ($6,80 \pm 3,77$) і третьої ($5,15 \pm 3,05$) груп досліджуваних. Це означає, що досліджувані в цілому готові працювати, не усвідомлюючи повністю кінцевої мети роботи (наприклад, на конвеєрі), та не потребують узгодження та обговорення результатів роботи.

Фактор мінімізації зусиль виявився важливим для здобувачів вищої освіти з усіх груп. У той самий час, з часом прагнення до комфортних умов праці знижується, середні показники першої ($16,66 \pm 5,02$), другої ($13,00 \pm 5,16$), та третьої груп ($10,08 \pm 4,11$) статистично достовірно відрізняються, що демонструє прагнення фахівців початківців мінімізувати свої зусилля на роботі, уникати складних завдань, створювати комфортні умови діяльності.

Можливість дотримання власних принципів у виконанні професійної діяльності достовірно важливіша для здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня, у порівнянні з першою ($12,20 \pm 3,90 > 7,73 \pm 3,14$; $p \leq 0,001$) та третьою групами досліджуваних ($12,20 \pm 3,90 > 10,50 \pm 3,23$; $p \leq 0,05$). Варто зазначити, що здобувачі вищої освіти першої та третьої груп у цілому можуть поступатись власними переконаннями та принципами задля справи, у той час як для досліджуваних другої групи жорсткість переконань більш важлива.

Для усіх трьох груп досліджуваних робота слугує важливим джерелом самооцінки, підтримуючи її. Середній показник за шкалою соціального обличчя у першій ($13,64 \pm 4,21$), другій ($14,08 \pm 4,80$) та третій групах ($15,88 \pm 5,05$) сформований на високому рівні, а статистично значущих відмінностей не виявлено. Це вказує на прагнення до ідентифікації з образом професіонала та недорозвиненість у них компенсаторних механізмів збереження самооцінки.

Закономірним, на наш погляд, є те, що підтримка неформальною групою виступає більш потужним мотиватором праці для студентів бакалаврату, у

порівнянні з другою ($13,01 \pm 3,90 > 10,10 \pm 4,46$; $p \leq 0,001$) та третьою групами ($13,01 \pm 3,90 > 10,70 \pm 3,09$; $p \leq 0,001$). Досліджувані першої групи більшою мірою прагнуть встановити товариські стосунки з колегами, і без їх підтримки почувають себе менш комфортно. У той самий час, в інших групах показник даного регулятора також сформований на високому рівні.

Позитивна оцінка збоку офіційних структур (керівників) меншою мірою мотивує до професійної діяльності досліджуваних третьої групи, у порівнянні з другою ($13,30 \pm 3,95 > 7,60 \pm 2,12$; $p \leq 0,001$) та першою групами ($15,90 \pm 4,44 > 7,60 \pm 2,12$; $p \leq 0,001$) досліджуваних. Тому важливими мотиваторами праці більш молодих досліджуваних слід вважати позитивну оцінку керівництвом, публічні заохочення тощо.

Шкала причетності до влади відображає схильність працівників займати у колективах місця, наближені до керівників чи неофіційних лідерів, входити до «близького кола» людей, які можуть впливати на стан справ. Виявилось, що досліджувані усіх груп ($8,45 \pm 4,22$; $9,90 \pm 4,07$; $9,11 \pm 3,38$ відповідно для першої, другої та третьої груп, середні показники виражені на низькому рівні) орієнтуються на відсторонену від керівників позицію, не прагнучи зав'язувати з ними товариські стосунки.

Констатовано, що досліджувані першої ($8,73 \pm 4,05$), другої ($7,30 \pm 1,80$) та третьої груп здобувачів вищої освіти ($8,99 \pm 2,91$) не схильні підтримувати та поділяти традиції, які діють в організаціях (середні значення низького рівня). Така відстороненість позиції може бути наслідком частих змін місця роботи, нестабільності професійного життя досліджуваних.

Виявлено, що здобувачі третього (освітньо-наукового) рівня вищої при виборі місця роботи більше орієнтуються на безпечність праці, на відміну від досліджуваних першої ($13,20 \pm 4,80 > 6,30 \pm 1,99$; $p \leq 0,001$) та другої груп досліджуваних ($13,20 \pm 4,80 > 7,15 \pm 2,71$; $p \leq 0,001$). У першу чергу це стосується не прагнення безпеки як такої, а орієнтації на те, що збереження власного здоров'я більш важливе, ніж досягнення цілей трудової діяльності, що

викликає надмірну обережність, схильність уникати важкої та понад нормованої праці аспірантами.

Перспективи стабільного становища у колективі приблизно однаковою мірою цікавлять досліджуваних першої ($9,64 \pm 3,18$), другої ($11,01 \pm 3,99$) та третьої групи ($10,34 \pm 3,67$). Респонденти в цілому виявились прихильниками передбачуваного, звичного стану справ у колективі, не схвалюючи інноваційних чи організаційно-штатних змін.

Середній показник за шкалою «нові горизонти, перспективи» достовірно вищий у студентів другої групи, ніж першої ($13,05 \pm 3,30 > 6,64 \pm 2,09$; $p \leq 0,001$) та третьої ($13,05 \pm 3,30 > 5,44 \pm 2,76$; $p \leq 0,001$) груп досліджуваних. Прагнення новизни у професійній діяльності притаманне досліджуваним другої групи здобувачів, що, на нашу думку, є природним, адже саме у цей період перед майбутніми фахівцями зазвичай відкриваються нові перспективи. Цікаво, що більшість досліджуваних цієї групи вказали на те, що згідні працювати з частими відрядженнями, а бакалаври та аспіранти на це, як правило, не погоджувались. Причини цього найрізноманітніші, наприклад, втома від сім'ї у другій групі досліджуваних.

Кар'єрні перспективи виявились важливими мотиваторами праці для досліджуваних другої ($14,21 \pm 3,81$) та третьої вікових груп ($14,80 \pm 4,26$), і малозначущими – для студентів-бакалаврів ($9,36 \pm 5,12$). Це пояснюється фактичною закритістю «кар'єрних ліфтів» для молодих людей віком до 25 років, які це усвідомлюють. У поєднанні з попередньою шкалою можна зробити цікаве узагальнення: виявляється, що досліджувані студенти магістратури прагнуть і кар'єри і новизни у професійній діяльності, що є нормальним явищем, адже керівна посада сама по собі є новим видом роботи. У той самий час, досліджувані аспіранти, переважно не маючи досвіду керівної діяльності, прагнуть кар'єрного зростання, але не прагнуть новизни.

Встановлено, що здобувачі вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня, обираючи місце роботи, більшою мірою орієнтуються на розміри офіційного заробітку, ніж досліджувані першої групи

($14,48 \pm 4,02 > 12,18 \pm 3,42$; $p \leq 0,05$). Загалом, показник матеріального інтересу на однаково високому рівні сформований у всіх групах досліджуваних, що демонструє значущість розміру заробітної платні, декларованої працедавцями для аспірантів.

Виявлено, що для здобувачів вищої освіти усіх груп мало значущим є те, щоб колеги працювали на одному рівні з ними, з однаковим напруженням. Найменше це цікавить досліджуваних аспірантів, виявлені статистично значущі відмінності при порівнянні з першою ($9,45 \pm 3,16 > 7,40 \pm 3,10$; $p \leq 0,05$) та другою ($9,00 \pm 4,00 > 7,40 \pm 3,10$; $p \leq 0,05$) групами досліджуваних. Це вказує на певну байдужість досліджуваних третьої групи до стану справ у колективі.

Середній показник збереження змісту трудової діяльності, як регулятора поведінки в організації, на високому рівні виражений у третій групі досліджуваних. Він достовірно вищий, ніж у другій ($12,77 \pm 3,20 > 7,15 \pm 3,26$; $p \leq 0,001$) і першій групах ($12,77 \pm 3,20 > 8,08 \pm 2,90$; $p \leq 0,001$). Це означає, що більш молоді фахівці готові фактично виконувати обов'язки, не обговорені заздалегідь при прийомі на роботу, і не вважають це значущим, на відміну від більш досвідчених фахівців, для яких важливим чинником обрання місця роботи є перспектива виконання однієї і тієї самої діяльності. Ймовірно, що питання перепідготовки або перекваліфікації для здобувачів магістратури та аспірантури є менш прийнятним, ніж для бакалаврату.

Для досліджуваних третьої групи здобувачів вищої освіти достовірно важливішим є також збереження стабільності трудового навантаження, у порівнянні з студентами бакалаврату ($13,04 \pm 4,03 > 6,60 \pm 2,47$; $p \leq 0,001$) та магістрів ($13,04 \pm 4,03 > 9,20 \pm 3,17$; $p \leq 0,001$), у яких середні показники сформовані на низькому рівні. Встановлені відмінності вказують на те, що для бакалаврів (особливо віком до 25 років), загалом не важливим є дотримання працедавцем часових умов праці, за умови грошового винагородження вони готові працювати понад норми, на відміну від осіб, які навчаються на аспірантурі.

Останній показник опитувальника демонструє налаштованість працівників на отримання заробітку, не пов'язаного із офіційним прибутком, від очікування додаткового преміювання за високі показники праці, до нелегального та тіньового заробітку за місцем роботи. Виявлено, що можливість більш високих заробітків, ніж передбачено у трудовому договорі, є важливим мотиватором для усіх респондентів, а особливо з першої ($15,73 \pm 5,22$) та третьої ($17,33 \pm 5,09$) груп досліджуваних, середні показники яких достовірно вищі, ніж у досліджуваних другої групи ($12,02 \pm 4,30$) при $p \leq 0,05$. Автор методики зауважує, що дана шкала висвітлює схильність людини до пошуків нелегального заробітку (наприклад, корупційного), або використання робочого місця для виконання дохідної роботи, не пов'язаної з цілями організації. Бачимо, що такі налаштування характерні для студентів бакалаврату та аспірантів. Перші з них демонструють в цілому низьку лояльність до перспективної організації (висловлюються на кшталт «... буду працювати і одночасно шукати більш високооплачувану роботу», «... хотілося б таку роботу, де є лівак» тощо), а другі більш схильні займатись власними справами на робочому місці, використовувати ресурси організації для власного прибутку (наприклад, автомобілі чи комп'ютерну техніку).

Узагальнюючи викладене щодо основних мотиваційних регуляторів організаційної поведінки здобувачів першого (бакалаврського), другого (магістерського) та третього (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти, можна зробити наступні висновки:

– здобувачі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: мінімізація зусиль та комфортність робочого місця ($16,66 \pm 5,02$); підтримка самооцінки за рахунок позитивної оцінки керівництвом ($15,90 \pm 4,44$); перспективи високих неофіційних заробітків ($15,73 \pm 5,22$); підтримка самооцінки за рахунок значущості праці ($13,64 \pm 4,21$); підтримка самооцінки неформальною групою у колективі ($13,01 \pm 3,90$); високий офіційний зарібок ($12,18 \pm 3,42$). Для бакалаврів високо значущими є переконання про: сприятливість соціально-психологічного клімату у майбутній організації, авторитетне і позитивно

налаштоване керівництво, високі офіційні та неофіційні прибутки, можливість деякий час працювати не з повною віддачею сил;

– здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти: перспективи кар'єрного зростання ($14,21 \pm 3,81$); соціальна значущість праці, підтримка самооцінки за її рахунок ($14,08 \pm 4,80$); наявність владних, організаційно-розпорядчих повноважень і взагалі можливість впливати на колег ($13,93 \pm 4,64$); високі офіційні прибутки ($13,45 \pm 4,09$); підтримка самооцінки за рахунок позитивного ставлення керівництва ($13,30 \pm 3,95$); наявність перспектив і новизни в роботі ($13,05 \pm 3,30$); стабільність організації ($13,01 \pm 3,71$); можливість виконувати роботу не з повною віддачею сил ($13,00 \pm 5,16$); відповідність роботи власним принципам і переконанням ($12,20 \pm 3,90$); можливість отримання неофіційного заробітку ($12,02 \pm 4,30$). Констатовано наявність більшої кількості значущих мотиваторів праці у цій групі, у порівнянні зі студентами бакалаврату (11 регуляторів сформованих на високому рівні, порівняно з 6 у попередній групі досліджуваних). Для здобувачів вищої освіти даної групи важливими чинниками обрання місця роботи є переконання про: наявність в організації кар'єрних перспектив і шляхів реалізації себе як керівника, стабільність організації в часі та незмінність її основних цілей і цінностей, наявність в роботі елементів новизни та джерел для саморозвитку;

– здобувачі третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти: ймовірність незапланованих трудовим договором прибутків ($17,33 \pm 5,09$); престижність праці та її соціальна значущість ($15,88 \pm 5,05$); перспективи кар'єрного зростання ($14,80 \pm 4,26$); високий офіційний заробіток ($14,48 \pm 4,02$); винагорода переважно за витрачені зусилля та час праці, а не її результат ($14,02 \pm 4,40$); стабільність організації ($13,55 \pm 3,70$); висока нормативність діяльності ($13,10 \pm 4,3$); стабільність трудового навантаження ($13,04 \pm 4,03$) та змісту праці ($12,77 \pm 3,20$); збереження здоров'я на роботі ($13,20 \pm 4,80$); наявність владних повноважень та можливості впливати на інших людей ($12,02 \pm 3,88$). Значна кількість мотиваційних регуляторів праці, що досягла високого рівня значущості у цій групі аспірантів, свідчить про наявність у них

стійкої сукупності добре структурованих вимог до майбутнього місця роботи: стабільність, передбачуваність та безпечність праці для власного здоров'я, надійність організації та незмінність її штатної структури і функцій, високі офіційні та неофіційні заробітки, можливість не перенапружуватись в ході професійної діяльності.

Процеси глобалізації, інтеграції, інтернаціоналізації та інноваційних змін у сучасному світі ставлять здобувачів вищої освіти перед необхідністю бути постійно готовим до викликів та переміщень у соціальному просторі, швидко адаптуватися до стрімких змін, гнучко взаємодіяти з найрізноманітнішими культурними й соціальними суб'єктами та системами. Зростаюча кількість і складність інформаційних потоків вимагають від кваліфікованого фахівця вміння оперативно й адекватно оновлювати власні знання. Безперервна зміна умов і якості професійної діяльності спонукає фахівця неодноразово підвищувати рівень освіти і кваліфікації, змінювати місце роботи тощо.

Отже, професійна мобільність є запорукою успішної реалізації професійного шляху молоді людини в сучасному суспільстві. Основою розвитку професійної мобільності виступає загально всебічний розвиток особистості з обов'язковою професійною мотиваційною установкою в обраній здобувачем вищої освіти сфері діяльності. Професійна мотивація відіграє роль ключового чинника регуляції професійної мобільності особистості.

Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо розроблення і впровадження методики забезпечення формування професійної мотивації здобувачів вищої освіти в період навчання у закладх вищої освіти.

2.2. ПРОБЛЕМА МАНІПУЛЯТИВНОСТІ ЯК ЗДАТНОСТІ ДО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ

Дослідження методів маніпулювання і теоретичні узагальнення в даній сфері стали проводитися в другій половині ХХ ст. Так, П. Лазерсфельд проаналізував поведінку виборців, які перебувають під впливом передвиборчих методів маніпулювання. Основна частина досліджень К. Ховланда зосереджена

на вивченні факторів, які впливають на ефекти масової комунікації. Проблему «соціальної технології» вивчав К. Манхейм, маючи на увазі під цим терміном сукупність методів, що впливають на поведінку людини і службовців засобом соціального контролю. Г.М. Маклюен розглядав питання, пов'язані з впливом технічних засобів інформаційного зв'язку на культуру, свідомість людей.

Аналізуючи відповідну літературу з дослідження феномена маніпуляції, без сумніву можна сказати, що тлумачення терміну маніпуляції є різними. Ряд дослідників розуміють маніпуляцію як тип соціального впливу, соціально-психологічний феномен, що представляє собою прагнення змінити сприймання або поведінку інших людей за допомогою прихованої, обманної або насильницької тактики (Гребінь, 2015), (Орбан-Лембрик, 2004).

Зокрема, психічні складові маніпуляцій, в яких розкривалися особливості свідомості та підсвідомості людини в умовах різних дій, досліджувалися в працях З. Фрейда, Г. Лебона, С. Московіче, Г. Тарда, С. Сигеле, В. Бехтерева, К.-Г. Юнга та інших класиків психології. Особливої уваги заслуговують роботи сучасних авторів, що зачіпають проблеми маніпуляції: Е. Морозов, Р. Почепцов, В. Королько, Р. Чалдіні та ін..

Цілі маніпуляції можуть бути не лише прагматичними, але і захисними: вона може грати роль психологічного захисного механізму, що оберігає особу від втрати самоповаги, зниження самооцінки і т.п.. Як стверджують західні психологи, жінки традиційно вважаються покiрнішими і поступливішими, вони краще пристосовуються і менш схильні до маніпуляції.

Тепер ми можемо змалювати внутрішньоособистісний мотиваційний фон, з якого виділяються маніпулятивні фігури.

Отже, як витоки маніпуляції, одночасно присутнє в кожному з нас, утворюючи внутрішньоособистісні рівні, кожен з яких вносить свій програмуючий внесок до нашої поведінки. Ці рівні можна сприймати як рівні «Я». Точніше було б сказати, як точки відліку, в які ми зазвичай потрапляємо і виявляємося перед необхідністю орієнтації на іншій семантичній території. Кожна така позиція передбачає свої вимоги, свої зобов'язання, свої інтереси.

Ідентифікуючись із зайнятою позицією, ми переймаємо на себе ці вимоги, зобов'язання, солідаризуємося з інтересами. І вважаємо, що це «я повинен», «мені потрібно», «я хочу» і т.п. (Гребінь, 2015), (Орбан-Лембрик, 2004), (Присяжнюк, 2008), (Руда, 2012).

Культурне «Я» презентує людині самого себе як типового представника роду людського, як носія і продовжувача традицій, що забезпечує спадкоємність поколінь. У глибоких культурних пластах особистості, які утворюють її архетипічний фундамент, у безпосередньому зіткненні і взаємопроникненні присутні цінності любові й хитрості, співчуття та боротьби (Гребінь, 2015), (Орбан-Лембрик, 2004).

Безліч соціальних «Я» відображають одночасну віднесеність людини до декількох груп людей. Наприклад, «я – хлопчик», «я – школяр», «я – українець». Як істота соціальна, людина несе в собі безліч кланових інтересів і устремлінь — від державних та класових до родинних і діадних. Кожне таке маленьке «Я» включається в загальну метушню по досягненню своєї мети. До загальнокультурного дозволу на хитрість додається соціальна підтримка задуму – установка на боротьбу: прагнення досягти неодмінно власної мети, ігнорування інтересів партнера, ставлення до нього як до засобу. Загальнолюдські цінності спрацьовують в основному по відношенню до «своїх». Витіснена сторона людяності, проте, продовжує жити, даючи несподівані (часто гіпертрофовані) сплески альтруїстичних поривів, бурхливої любові, надмірної ніжності тощо, компенсуючи жорсткість соціальної дійсності (Присяжнюк, 2008), (Руда, 2012), (Петрик, Остроухов, Штоквиш, 2006).

Міжособистісне «Я» визначає, яка людина в стосунках з іншими: «сорочка-парубок», «стриманий», «лихий лобур», «круті кулаки», «відмінний від інших», «правильний у всьому» і т.

Внутрішньоособистісні «Я» – це багатоголосий хор намірів, устремлінь, бажань, сумнівів, побоювань, надій та інших спонукачів. Частина з них виходить з невротичних потреб: прагнення домінувати, бажання таємно контролювати, самостверджуватися за рахунок іншого й тому подібне; інша частина – з високих

людських спонукань. Безліч інших партій у цьому хорі виконують інкорпоровані адепти соціальних потреб.

Таким чином, на кожному рівні (міжособистісному та внутрішньому «Я»), а також у кожній частині всередині цих рівнів є свої приватні або часткові інтереси, устремління.

Соціально-психологічна адаптація особистості – це така, що здійснюється на рівні особистісних механізмів і не зводиться до конформізму. Конформістська поведінка, як вираження відповідної соціальної настанови, є тільки однією з можливих адаптивних стратегій, здійснюється за допомогою різних змішаних адаптивних комплексів і виражається в різноманітних поведінкових формах. Соціально-психологічна адаптація особистості може мати неконформістський і творчий характер, тоді як конформістська поведінка в деяких ситуаціях може бути неадекватною, що приводить до формування таких рис й настанов особистості, які унеможливають її гнучку адаптацію. Зокрема, свідомо здійснювана конформістська стратегія може стати передумовою виникнення перманентних внутрішніх конфліктів особистості (Чернілевський, Томчук, 2006)

Не всі потреби людини сприяють правильному функціонуванню його організму й психіки і його соціально-психологічній адаптації. Якщо брати крайній випадок, то в особистості може бути навіть така потреба (вона може бути як гіпертрофованою природженою («природньою»), так і соціогенною), на шляху до задоволення якої, індивід втрачає себе. Виходячи із цього А. Налчанджян пропонує ще одну класифікацію потреб і мотивів особистості:

а) потреби й мотиви, адаптивні в даному соціальному середовищі;

б) потреби й мотиви, прагнення до задоволення яких у даному соціальному середовищі приводить до дезадаптації особистості. Їх можна назвати дезадаптивними потребами й мотивами поведінки людини (Орбан-Лембрик, 2004), (Присяжнюк, 2008).

У ході дослідження були використані наступні теоретичні методи: аналіз, порівняння, узагальнення, класифікація; психометричні: МАК-шкала, методика діагностики соціально-психологічної адаптації Роджерса-Даймонд,

багаторівневий особистісний опитувальник (МЛО) «адаптивність» (Шкали 3-го рівня: поведінкова регуляція (ПР), комунікативний потенціал (КП) і моральна нормативність (МН)), проєктивна методика «Автопортрет». В обробці результатів емпіричного дослідження були використані кореляційний аналіз за критерієм Пірсона, порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента.

У дослідженні взяли участь студенти II-IV курсів гуманітарного та педагогічного факультетів Мукачівського державного університету. Загальна кількість учасників дослідження становить 100 осіб, з них 50 – студенти гуманітарного факультету, 50 – студенти педагогічного факультету. Вік учасників дослідження – від 18 до 22 років.

Інтерпретацію результатів дослідження почнемо з методики діагностики схильності людини до маніпулювання іншими. Результати дослідження графічно представлені на рис. 1.

У процесі обробки та аналізу результатів дослідження нами був здійснений аналіз, завдяки якому нашу досліджувану групу було розбито на три підгрупи. Перша підгрупа умістила 24% респондентів від усієї вибірки, показник схильності до маніпуляції склав 50 і нижче балів – низький рівень макіавеллізму. Друга підгрупа – 66% від усієї групи, показник за шкалою схильності до маніпуляції склав від 51 до 65 балів – середній рівень макіавеллізму. Третя підгрупа – 10% від усієї вибірки студентів, показник за шкалою схильності до маніпуляції склав від 66 і вище балів – високий рівень макіавеллізму.

Отримані результати свідчать про те, що для більшості (66%) студентів характерний середній рівень макіавеллізму. Тобто їм можуть бути властиві риси як низького, так і високого рівня макіавеллізму: вони схильні демонструвати як свої сильні, так і свої слабкі сторони. Такі люди можуть бути сором'язливі, ввічливі, не користуватися грубими висловами в мові і в той же час можуть бути критичні, прямолінійні та наполегливі в досягненні своєї мети. У певних ситуаціях їм притаманні агресивність, напористість і якості лідера, що виступають у поєднанні з добротою, щирістю та жалісливістю.

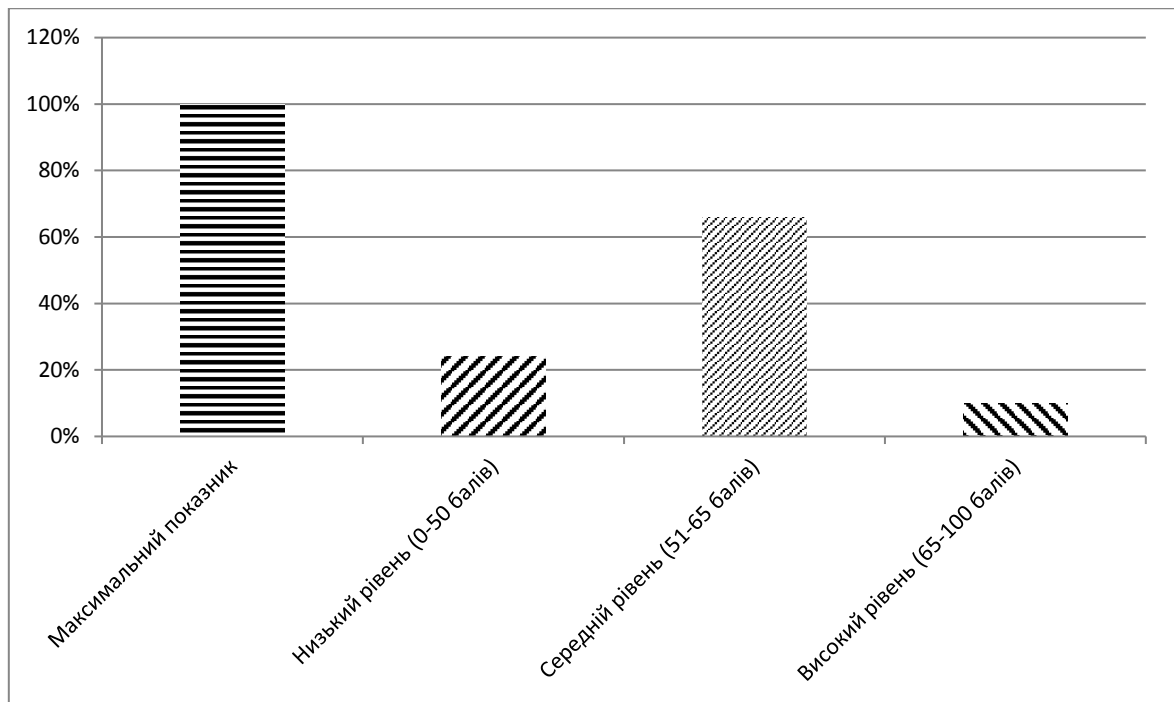


Рис. 1. Рівень вираженості схильності студентської молоді до маніпулювання іншими.

У роботі орієнтуються як на себе, так і на партнера: проявляють співчуття, поступливість, розуміння, але мають особливу думку, відмінну від більшості, прагматичні й спрямовані на результат.

У вирішенні проблемних ситуацій потребують допомоги, прагнуть до тісної співпраці з людьми, але не втрачають, при цьому, відчуття власної першості, незалежність і прагнення до суперництва.

У сфері міжособистісних стосунків проявляють довіру до людей, щирість у спілкуванні – якості «слабкого макіавелліста». Якості ж «сильного макіавелліста» проявляються у саморефлексії, наявності внутрішніх конфліктів, пихатості, любові до лестошів і честолюбстві.

Низькі бали серед 24% студентів можуть свідчити про боягузливість і нерішучість у ситуаціях, які потребують швидкого та серйозного вирішення. Але їм притаманна чесність, сентиментальність та надійність, що робить їх гарними друзями та товаришами.

Такі люди дуже легко піддаються впливу інших, чим найчастіше й користуються виражені макіавеллісти.

Характерними рисами таких невпевнених людей є невміння відмовляти в необґрунтованому проханні й невміння вимагати те, що може належати їм по праву, взагалі, їм дуже важко вдається відстоювати свої права. У них проявляється тяжкість у вираженні позитивних і негативних емоцій. Людям з низькими показниками схильності до маніпулювання іншими складно установлювати контакти з оточуючими через свою надмірну сором'язливість.

Високі бали за шкалою макіавеллізму в 10% студентської молоді передбачають: прагнення говорити правду, критичність, прямолінійність, наполегливість у досягненні мети; домінантність, якості лідера, агресивність, напористість, особистісну силу, любов до змагання; зневагу до соціальних схвалень, тенденцію мати особливу думку, відмінну від думки більшості, спрямованість на результат, прагматичність; упевненість, відчуття власної першості, незалежність, прагнення до суперництва; саморефлексію, наявність внутрішніх конфліктів, загальний негативний емоційний фон; пихатість, любов до лестощів, честолюбство та вміння пристосовуватися в будь-якій ситуації.

Висока схильність до маніпулювання як особистісна характеристика в цілому відображає невіру суб'єкта в те, що більшості людей можна довіряти, що вони альтруїстичні, незалежні, володіють сильною волею. Такі суб'єкти більш ефективно обманюють інших, у міжособистісному спілкуванні вони частіше використовують лестощі та в цілому успішніше впливають на інших людей.

Люди, що демонструють високі показники за Мак-шкалою, при вступі в контакт з іншими схильні триматися емоційно відчужено, відокремлено, орієнтуватися на проблему, а не на співрозмовника, відчувати недовіру до оточуючих. Такі суб'єкти, на відміну від випробуваних з низькими показниками, мають більш часті, але менш глибокі контакти зі своїми друзями та сусідами.

Крісті та Гейс назвали високий рівень макіавеллізму «синдромом емоційної холодності», тому що соціальна відстороненість є основною характеристикою подібних людей.

Разом з тим результати експериментів чітко показують, що на відміну від людей з низькими показниками за шкалою макіавеллізму, люди з високими

значеннями оцінок за Мак-шкалою більш комунікабельні і переконливі незалежно від того, кажуть вони співрозмовнику правду чи брешуть. У порівнянні з випробуваними, які отримали низькі оцінки за шкалою макіавеллізму, суб'єкти з високими оцінками більш точні й чесні в сприйнятті й розумінні себе та інших.

У спілкуванні макіавеллісти, як правило, предметно орієнтовані: у соціальних взаємодіях вони більш цілеспрямовані, конкурентноздатні та направлені, насамперед, на досягнення мети, а не на взаємодію з партнерами.

Будь-якому яскраво вираженому макіавеллісту хочеться виглядати в очах оточуючих, наприклад, розумним і неогоїстичним. Природно, що в комунікативних ситуаціях саме такими вони і намагаються себе показати.

Як було вказано вище, людям з низькими показниками за Мак-шкалою більш властиві позитивні риси, як, наприклад, чесність і надійність, зате яскраво виражені макіавеллісти володіють великим умінням і поведінковими навичками приховування нестачі подібних якостей особистості.

Для порівняння та виявлення взаємозв'язку особливостей соціально-психологічної адаптації з різними рівнями макіавеллізму ми порівняли значення за інтегральними показниками наступних методик: «Методика діагностики соціально-психологічної адаптації Роджерса-Даймонд» та багаторівневого особистісного опитувальника (МЛО) «Адаптивність», на основі Т-критерію Стьюдента та кореляційного аналізу.

В результаті проведення математико-статистичного аналізу за допомогою програми «SPSS», можна вести мову про наступні тенденції.

Таблиця 1.

Порівняння показників соціально-психологічної адаптації студентської молоді з різними рівнями макіавеллізму за результатами методики діагностики соціально-психологічної адаптації Роджерса-Даймонд та багаторівневого особистісного опитувальника «Адаптивність»

Інтегральні показники	Sig. (2-tailed)
Адаптація	,012
Визнання інших	,038

Емоційна комфортність	,016
Поведінкова регуляція та нервово-психічна стійкість	,007
Комунікативний потенціал	,001
Морально-етична нормативність	,000
Група адаптаційних здібностей	,000

В результаті аналізу за t-критерієм Стюдента (табл. 2) ми можемо спостерігати статистично значиму відмінність (при $p \leq 0,05$) за такими інтегральними показниками, як: «адаптація», «визнання інших», «емоційна комфортність», «поведінкова регуляція та нервово-психічна стійкість», «комунікативний потенціал», «морально-етична нормативність» та «група адаптаційних здібностей».

Такі дані можуть свідчити про те, що у студентів зі схильністю до маніпулювання меншою мірою проявляються такі інтегральні показники як: «адаптація», «прийняття інших», «емоційний комфорт», «поведінкова регуляція та нервово-психічна стійкість», «комунікативний потенціал» та «морально-етична нормативність». А у молоді з високим рівнем макіавеллізму спостерігаються менш розвинуті здібності до ефективної соціально-психологічної адаптації, наявна висока ймовірність проявів дезадаптивної поведінки (низька мотивація до навчання, занижена самооцінка, проблеми міжособистісного спілкування). Таким студентам важко адаптуватися до нових умов навчання, проживання. Виникають труднощі в побудові взаємин з однолітками та педагогічним колективом, наявна неможливість адекватно оцінити своє місце й роль у колективі. Може бути характерною певна схильність до нервово-психічних зривів.

Також слід зазначити, що студенти з високим рівнем макіавеллізму мають високі бали за інтегральним показником «група адаптаційних здібностей». Вони відносяться до третьої групи адаптаційних здібностей – групи заниженої адаптації. Виходячи з цього, можна також припустити, що для цієї групи є характерним може бути і те, що процес адаптації протікає важко. Ця група має ознаки явних акцентуацій характеру та деякі ознаки психопатії, а психічний стан можна

охарактеризувати як граничний. Можливі нервово-психічні зриви, тривалі порушення функціонального стану. Студенти цієї групи мають низьку нервово-психічну стійкість, конфліктні, можуть допускати делінквентні вчинки.

Такі ж самі тенденції підтверджені й при порівняльному аналізі особливостей соціально-психологічної адаптації студентської молоді з різними рівнями макіавеллізму, завдяки методу ANOVA (табл. 2).

Таблиця 2.

Порівняння показників соціально-психологічної адаптації студентської молоді з різними рівнями макіавеллізму за результатами методики діагностики соціально-психологічної адаптації Роджерса-Даймонд та багаторівневого особистісного опитувальника «Адаптивність»

Інтегральні показники	Рівень мак			Sig
	Низький	Середній	Високий	
Адаптація	69,68	63,79	62,36	,041
Комунікативний потенціал	5,05	4,19	3,86	,015
Морально-етична нормативність	5,26	4,21	3,93	,003
Група адаптаційних здібностей	2,42	2,90	2,93	,000

Можна спостерігати статистично значущу відмінність (при $p \leq 0,05$) за такими інтегральними показниками, як: «адаптація» (вис. (62,36) – низьк. (69,68)), «комунікативний потенціал» (низьк. (5,05) – сер. (4,19); низьк. (5,05) – вис. (3,86)), «морально-етична нормативність» (низьк. (5,26) – сер. (4,21); низьк. (5,26) – вис. (3,93)) та «група адаптаційних здібностей» (низьк. (2,42) – сер. (2,90); низьк. (2,42) – вис. (2,93)).

За допомогою дисперсійного аналізу (ANOVA) нами було виявлено статистично значущу різницю (при $p \leq 0,05$) в наступних інтегральних показниках між особами з різним рівнем схильності до маніпулювання:

Статистично значущу відмінність (при $p \leq 0,05$) було виявлено в показниках рівня адаптації. Особи з високим рівнем схильності до маніпулювання менше схильні до ефективної соціально-психологічної адаптації.

Статистично значущу відмінність (при $p \leq 0,05$) було виявлено в показниках рівня комунікативного потенціалу. Особи з високим рівнем схильності до маніпулювання більшою мірою схильні мати труднощі в побудові взаємин з однолітками та педагогічним колективом.

Статистично значущу відмінність (при $p \leq 0,05$) було виявлено в показниках рівня морально-етичної нормативності. Особи з високим рівнем схильності до маніпулювання не можуть адекватно оцінити своє місце і роль у колективі, не прагнуть дотримуватися загальноприйнятих норм поведінки.

Статистично значущу відмінність (при $p \leq 0,05$) було виявлено в показниках рівня групи адаптаційних здібностей. Високі бали говорять про те, що особи з високим рівнем схильності до маніпулювання належать до групи заниженої адаптації, для якої є характерним важке протікання процесу адаптації.

Таким чином, ці результати вказують на те, що студентам з високим рівнем схильності до маніпулювання меншою мірою властиві особливості таких інтегральних показників як: «адаптація», «комунікативний потенціал», «морально-етична нормативність» та «група адаптаційних здібностей».

Тобто, знову ж таки, можна казати про складнощі в соціально-психологічній адаптації, проблеми в побудові міжособистісних стосунків з оточуючими, неадекватність самооцінки й оцінки зовнішнього світу.

Проведений кореляційний аналіз за критерієм Пірсона рівня макіавеллізму та показників особливостей соціально-психологічної адаптації особистості виявив наступні статистично значимі взаємозв'язки:

Виявлено прямі кореляційні взаємозв'язки:

1) між рівнем макіавеллізму та «прагненням до домінування» ($r = 0,233$ при $p \leq 0,05$): являється підтвердженням загальноприйнятої думки про те, що у маніпулятора наявна потреба в домінуванні над іншими людьми, зверхнє ставлення до оточуючих. Маніпулятор дуже любить керувати і не може без цього.

2) між рівнем макіавеллізму та «групою адаптаційних здібностей» ($r = -0,378$ при $p \leq 0,01$): виражені макіавеллісти належать до групи заниженої адаптації. Можна сказати, що такі люди самотні, фрустровані, тривожні,

агресивні, ригідні та не задоволені своїми соціальними досягненнями;

3) між рівнем макіавеллізму та «визнанням інших» ($r = -0,283$ при $p \leq 0,01$): не довіряють нікому. У глибині своєї натури не довіряють людській природі взагалі. Ділять людей на 2 великі категорії: ті, кого контролюють, і ті, хто контролює;

4) між рівнем макіавеллізму та «емоційною комфортністю» ($r = -0,233$ при $p \leq 0,01$): чим вище рівень макіавеллізму, тим більше емоційного дискомфорту відчуває людина. Може виникати внаслідок того, що маніпулятори із зусиллям і неякісно виражають основні емоції контакту: гнів, страх, образу, довіру і любов. Тому вони вдаються або до блокованих, або до неповних емоцій (тривога, гіркота, обурення, сором'язливість).

Таблиця 3.

Взаємозв'язок у показниках соціально-психологічної адаптації студентської молоді з різними рівнями макіавеллізму за результатами методики діагностики соціально-психологічної адаптації Роджерса-Даймонд та багаторівневого особистісного опитувальника «Адаптивність»

Інтегральні шкали	Показник	
	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)
Адаптація	-,250*	,012
Визнання інших	-,283**	,004
Емоційна комфортність	-,233*	,020
Прагнення до домінування	,233*	,020
Поведінкова регуляція та нервово-психічна стійкість	-,234*	,019
Комунікативний потенціал	-,320**	,001
Морально-етична нормативність	-,393**	,000
Група адаптаційних здібностей	-,378**	,000

* Значимість 0,05 (2-tailed).

** Значимість 0,01 (2-tailed).

Також виявлено обернені кореляційні взаємозв'язки:

5) між рівнем макіавеллізму й «поведінковою регуляцією та нервово-

психічною стійкістю» ($r = -0,234$ при $p \leq 0,05$): особам з високим рівнем макіавеллізму властиві нервово-психічна нестійкість у стресі та більший ризик дезадаптації, також проявляється нездатність особистості регулювати своє взаємодію з середовищем діяльності. В основі дефіциту поведінкової регуляції лежить неадекватна самооцінка особистості;

б) між рівнем макіавеллізму та «комунікативним потенціалом» ($r = -0,320$ при $p \leq 0,01$). Гнучкість – одна з найважливіших умов взаєморозуміння в міжособистісному спілкуванні, вміння використовувати різну поведінку залежно від вимог контексту. Виражені макіавеллісти більш ригідні. Вони переконані, що маніпуляція – найефективніший спосіб. Не здатні до емоційної залученості у взаємовідносинах, використовують стереотипні форми емоційного реагування;

7) між рівнем макіавеллізму та «морально-етичною нормативністю» ($r = -0,393$ при $p \leq 0,01$): з підвищенням рівня макіавеллізму відбувається все більша орієнтація на досягнення власних цілей, жорстке відстоювання своїх позицій у дискусіях, а також орієнтація на пошук різних можливостей в ситуації. Все це, як ми можемо розуміти, не є проявленням високих морально-етичних якостей. Інакше кажучи, виражені макіавеллісти ігнорують соціальну мораль, коли вона заважає досягти бажаного результату;

8) між рівнем макіавеллізму та «адаптацією» ($r = -0,250$ при $p \leq 0,05$): чим більше людина схильна до маніпулювання, тим менше вона адаптована. На нашу думку низька адаптація є результатом інтеграції вищезазначених чинників.

Таким чином, низька оцінка значущості своєї діяльності і небажання встановлювати глибокі міжособистісні контакти, в зв'язку з низьким прийняттям інших, веде до емоційного дискомфорту. Це в свою чергу може призвести до відчуття суб'єктивного нездоров'я. Бажання домінувати та постійний зовнішній контроль викликають напругу, сприяючи підсиленому ігноруванню соціальної моральності задля досягнення бажаного результату.

Результати проведеного аналізу за методикою «Автопортрет» представлені на рис. 2.

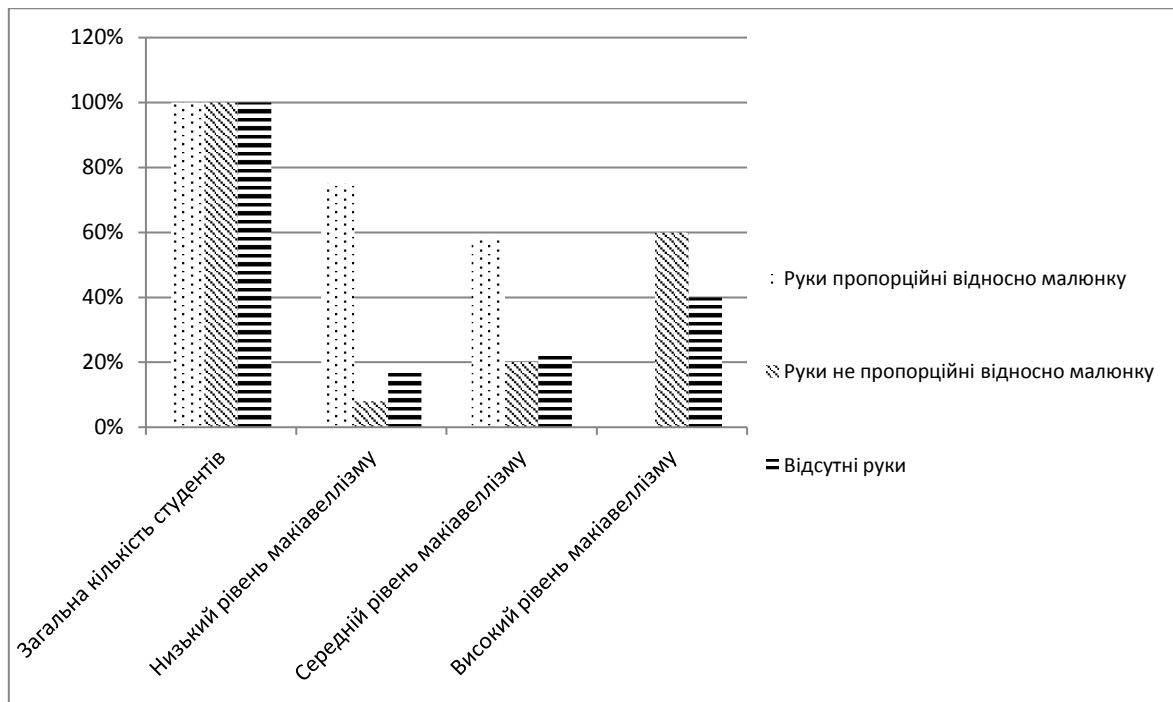


Рис. 2. Рівень вираженості елемента «руки» у студентської молоді з різними рівнями схильності до маніпулювання іншими.

Як ми бачимо на даній гістограмі, зі 100% учасників, у яких було виявлено низький рівень макіавеллізму, 75% мають пропорційні руки відносно малюнку, 8% студентів мають непропорційні руки й у 17% малюнках відсутні руки взагалі. Такий результат свідчить про те, що переважній більшості людей характерна залученість в контакт з навколишнім світом, психологічна рівновага й адекватність самооцінки.

Зі 100% людей з середнім рівнем схильності до маніпулювання, 58% мають пропорційні відносно малюнку руки, 20% мають непропорційні руки й у 22% студентів на малюнках руки відсутні. Можна сказати, що в цієї групи переважній кількості студентської молоді також характерна залученість в контакт з навколишнім світом, психологічна рівновага й адекватність самооцінки.

Зі 100% людей, у яких було виявлено високий рівень макіавеллізму, в 40% випадках відсутні на малюнку руки, а 60% намалювали маленькі руки відносно пропорційності до загального малюнку. Це може свідчити про притаманні всім «високим макіавеллістам» неефективність, психологічну слабкість та почуття неадекватності.

Всі ці фактори з упевненістю можна назвати ведучими до соціальної дезадаптації – при можливому зовнішньому благополуччі, в наявності очевидний внутрішній дискомфорт. Але у зв'язку з низькими значеннями виявлених кореляцій, ми схильні говорити лише про тенденції маніпулятивної поведінки ставати соціально-психологічно дезадаптивною. Але, тим не менше, дані, отримані під час нашого дослідження, підтверджують наступне: особам з високим рівнем схильності до маніпулювання властиві низькі показники з адаптованості; особам з високим рівнем схильності до маніпулювання властиві низькі показники з морально-етичної нормативності.

Таким чином, макіавеллізм досить повно проаналізовано у вітчизняній і зарубіжній літературі. Маніпуляцію розуміємо, як вид психологічного впливу, майстерне виконання якого веде до прихованого збудження в іншій людині намірів, що не співпадають з її актуально існуючими бажаннями. Особливість маніпуляції полягає в прагненні приховати істинні наміри. Тому для всіх, окрім самого маніпулятора, маніпуляція виступає швидше як результат реконструкції, тлумачення тих або інших його дій, а не безпосередній розсуд. Механізми маніпуляції ґрунтуються на владних стосунках і починають набувати значення, коли одна людина змушує іншу щось зробити відповідно до своєї волі. Соціально-психологічна адаптація – це процес інтенсивного пристосування до умов соціального середовища, під час якого відбувається наближення цілей, ціннісних орієнтацій групи і особистості, засвоєння норм, традицій, групової культури. Вона існує в умовах певних адаптаційних можливостей особистості і залежить від здатності зробити певні внутрішні перетворення для того, щоб співвіднести свої мету, настанови, бажання, інтереси з метою, бажаннями, інтересами інших. Адаптацію слід вважати ефективною в разі адекватного сприймання особистістю себе і своїх соціальних зв'язків.

Використані в нашому дослідженні методики: методика МАК-шкала, методика діагностики соціально-психологічної адаптації Роджерса-Даймонд, багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» та проєктивна методика «Автопортрет» дають нам можливість зробити висновок, що студентам

з високим рівнем схильності по маніпулюванню іншими властиві низькі інтегральні показники соціально-психологічної адаптації. У студентів зі схильністю до маніпулювання меншою мірою проявляються особливості таких інтегральних показників як: «адаптація», «визнання інших», «емоційна комфортність», «поведінкова регуляція та нервово-психічна стійкість», «комунікативний потенціал», «морально-етична нормативність» та «група адаптаційних здібностей». Тобто, у людей з високим рівнем макіавеллізму невеликі здібності до ефективної соціально-психологічної адаптації, присутня ймовірність проявів дезадаптивної поведінки (низька мотивація до навчання, занижена самооцінка, проблеми міжособистісного спілкування). Таким студентам важко адаптуватися до нових умов навчання, проживання. Виникають труднощі у побудові взаємин з однолітками та педагогічним колективом, наявна неможливість адекватно оцінити своє місце й роль у колективі. Також, може бути характерною певна схильність до нервово-психічних зривів.

У подальших дослідженнях з вказаної проблеми, на наш погляд, слід більш детально дослідити роль макіавеллізму в соціально-психологічній адаптації у представників різних професій, зайнятися поглибленим вивченням факторів, які заважають становленню достатнього рівня соціально-психологічної адаптації особистості, схильної до маніпулювання іншими та розробкою новітніх програм покращення соціально-психологічної адаптації у людей з високим рівнем макіавеллізму.

2.3. ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У ЗВО: ОПАНУВАННЯ У СИТУАЦІЇ ОЦІНЮВАННЯ

Оцінка в широкому значенні цього поняття займає одне із домінуючих місць в організації діяльності і розвитку особистості, дозволяючи проектувати, співвідносити, перетворювати діяльність, мотивувати і виховувати особистість, супроводжувати її розвиток і визначати формування в процесі професійного становлення. Цікавість до проблеми оцінки знайшла місце в роботах багатьох класичних вчених, перш за все охопивши сферу педагогіки, педагогічної і вікової

психології (А. Амонашвілі, Г. Ананьєва, С.Максименка, Л.Рубінштейна, С.Костюка, В. Дубровіна), але проблема оцінювання не обмежується вказаними науковими сферами. Ситуації оцінювання супроводжують людину на протязі всього життя, пронизуючи міжособистісну, навчальну, професійну та інші сфери життя (Данилюк, 2015, Корнієнко, 2012, 2014, 2011).

Психологічний аналіз ситуацій оцінювання через виділення їх змістових характеристик, вивчення особливостей стратегій опанування, їх ситуаційних і особистісних детермінант, здатні вирішити протиріччя не тільки на практичному рівні, але і збагатити сучасну науку новими фактами відносно проблеми опанувальної поведінки особистості при зіткненні з певним типом нормативних стресорів – ситуацій оцінювання.

Ускладнення соціально-економічного життя країни, підвищена конкурентність соціального середовища, складні сучасні технології висувають вимоги, що деколи перебільшують можливості й ресурси людини, формуючи потребу суспільства в особливому типі особистості професіонала – стійкої, толерантної, соціально активної, автономної, можливої протистояти сильному тиску неблагополучних соціальних факторів.

В рамках такого погляду на природу відношень особистості і середовища особливий науковий інтерес викликає поведінка особистості по відношенню до важких життєвих обставин, що неминуче виникають в процесі життєдіяльності. В сучасній науці індивідуальний спосіб опанування особистості з важкою, кризовою ситуацією позначається поняттям опанування або копінг-поведінка.

Таким чином актуальність дослідження обумовлена розбіжностями між актуальністю і ступенем розробленості проблеми опанувальної поведінки у різних життєвих ситуаціях, та її особистісних детермінант в ситуаціях оцінювання, як особливому класі взаємодії особистості і середовища, зумовлених і опосередкованих суспільно значимою діяльністю суб'єкта.

На наш погляд, штучний поділ особистості і ситуації особливо утруднено на емпіричному рівні, оскільки дослідження особистісних детермінант поведінки практично завжди припускає врахування ситуативного фактору, а

проте ситуація принципово не може розглядатися поза рис особистості. Таким чином, можна сказати, що методичним принципом для нас виступає принцип трансакції, взаємного заломлення властивостей особистості і особливостей ситуації (Корнієнко, 2011).

Метою нашого дослідження є визначення особистих детермінант опанувальної поведінки в особливому класі ситуацій – ситуаціях оцінювання.

Будуючи дизайн нашого дослідження ми спиралися на здобутки класиків копінгу – Р. Лазауруса і С. Фолкман, а саме їх бачення копінг-стилів, які втілюють дихотомічну зв'язку особистість-ситуація, які можуть містити такі параметри як зрозумілість, однозначність, віддаленість, темпоральні характеристики, факти оцінювання. Дослідники досліджують когнітивне оцінювання як процес, у підсумку якого подія категоризується, як «загроза», «виклик» чи «втрата». Традиція, завдяки уявленню про смисл, дозволяє глибше трактувати цей процес (Дементий, 2004, 2006). Саме виділення наявності оцінювання у окремий пласт із передбаченням існування особистісних детермінант поведінки в даному класі ситуацій і визначено основою нашого дослідження.

Основні підходи до розуміння копінг-поведінки переважно розроблені зарубіжними дослідниками (Р. Лазаурус, С. Фолкман, С. Карвер, К. Шулер, Е. Венінгтон, Р. Мус, С. Кобас, Р. Кеслер). Разом з тим не слід забувати, що явища, пов'язані з тими, які називаються «копінгом», мають вже досить тривалу історію вивчення у радянській психології (дослідження Р. Лурія, К. Платонова, М. Теплова, С. Мерліна) і в наш час продовжуються роботами (А. Китаєв-Смик, К. Нартова-Бочавер, Ю. Бохонкова, О. Чала, М. Родіна, О. Чеканська, О. Похлестова, Л. Крюкова, Л. Адаменко, Б. Подобіна, І. Дементій) (Данилюк, 2015, Дементий, 2004, 2006)

Особливий інтерес зі сторони вітчизняних психологів в останній час викликає комплекс ситуацій, що позначаються поняттям «життєві труднощі», «стресогенні життєві події». До числа такого роду подій слід віднести негативні і травматичні життєві події, кризи, лихо, катастрофи, тобто ті ситуації, які

виступають в якості неочікуваних стресорів, негативним наслідком яких являється можливість втрати людиною певних цінностей.

Разом з тим не менш актуальним являється вивчення очікуваних, типових важких ситуацій, що закономірно виникають, обумовлені логікою руху особистості в часі, що дозволяє вивчити не тільки особистісні детермінанти, але і стилі опанувальної поведінки в найбільш поширених життєвих ситуаціях (Корнієнко, 2011).

Серед типових важких ситуацій, які мають особливу суб'єктивну значимість, що представляють потенційну загрозу для соціального і психологічного благополуччя суб'єкта, на наш погляд, виступають ситуації оцінювання, що спрямовані на визначення рівня розвитку конкретних якостей, властивостей у оцінюваної особистості, оцінку її дій або результатів діяльності, а також встановлення відповідності (готовності, компетентності) тої чи іншої соціальної ролі або зразку (Анциферова, 1994).

Опанування у ситуації екзамену визначається наявністю факту оцінювання, яке процедурально інакше у порівнянні з іншими важливими життєвими ситуаціями, як от: захворювання, яка принципово змінює всю модель опанування особистості. Таким чином ситуація оцінювання не змінює перманентно життєвий простір особистості проте висуває свої критерії ефективності до неї. У ряді інших важких чи життєво важливих ситуаціях непродуктивні, уникаючі стратегії як відволікання, можуть надати якійсь продуктивний, хоча і нетривалий ефект, то в ситуації екзамену будь-які уникаючі стратегії принципово не ефективні і не можуть продуктивно вирішувати ситуацію, як от стратегія продуктивного вирішення проблем (Димений, 2006, Корнієнко, 2012).

Д. Зайцева, Ф. Сібгатулліна, В. Апакова, також дотримуються зазначеної точки зору й стверджують, що у разі здійснення інтелектуальних задач стратегія вирішення проблеми є найбільш продуктивною як для здобувачів закладів вищої освіти, так для викладачів.

У свою чергу результати дослідження І. Дементія, що підтверджують

пріоритетність проблемного вирішення екзаменаційної ситуації студентами, доводять низьку ступінь вираженості в даній ситуації стратегій «покірності долі», «дистанціювання, відходу від проблеми» (Дементий, 2015, 2021, 2006, 2004).

Таким чином, накопичення особистістю досвіду поведінки в стресогенних ситуаціях типу екзамену, дозволяє віддавати перевагу активній поведінці, а не пасивній, яка також може бути доцільно використана в інших типах ситуацій, наприклад, при хронічних стресових впливах. А. Кітаєва-Смик, стверджує, що досвід активного опанування складними життєвими ситуаціями позитивно впливає на поведінку у подібних ситуаціях у майбутньому, а обсяг суб'єктивної важливості зазначеної ситуації прямо пропорційно визначає засвоєння програми конструктивної поведінки (Корнієнко, 2012, Korniienko, 2020).

Так, дослідження взаємозв'язку особистісних особливостей студентів і вибору форм опанування у ситуації екзамену надало можливість Д. Тері зробити наступний висновок: існує зв'язок між обраними опанувальними стратегіями та репрезентацією у свідомості (сприйняттям) ситуації оцінювання, із параметрами стресогенності, важливості, контролем та особистісними детермінантами, як от локус контролю, самоприйняття, самооцінка, самоконтроль тощо (Данилюк, 2015).

Якщо здобувачі мають високу самооцінку, інтернальний локус контролю, вважають іспит особистісно значимою ситуацією – вони більш схильні до вибору більш конструктивних, проблемно-орієнтованих способів опанування. Це підтверджують дослідження І.Анциферової, яка доводить, що інтернали, які більш впевненні в своїх можливостях контролювати ситуації власного життєвого простору – більш схильні сприймати такі ситуації, як певний «виклик», можливість «спробувати свої сили», випробувати себе. Це змінює роль невдач, які у такому випадку, сприяють саморозвитку і зміні самого себе для більш адекватної відповідності ситуації, для особистісного зростання (Дементий, 2021, Корнієнко, 2011)

Крім самооцінки, більшість дослідників індикаторами копінг-поведінки, в тому числі в ситуаціях екзамену, вважають наявність в особистості різних типів

переконань щодо здатності впливати, контролювати і видозмінювати власний життєвий простір, що втілюється у здатності займати інтернальну або екстернальну позицію. Так, результати дослідження Д. Террі, що дозволяють встановити зв'язок між локусом контролю та обраними студентами копінг-стратегіями в ситуації іспиту, підтверджуються багаторічними дослідженнями І.Дементій.

Методи дослідження Для розв'язання поставленої мети було використано комплекс теоретичних, емпіричних та статистичних методів, а саме: теоретичний аналіз і систематизація науково-теоретичних та методичних джерел; організаційні методи: метод порівняння, емпіричні методи: «Шкала особистісної тривоги» А.М. Прихожан, «Тест життєстійкості» Д. О. Леонт'єва, «Анкета оцінки копінг-стратегій» К. Карвер. Одержані дані підлягали обробці прийомами математичної статистики: застосовано кореляційний аналіз. Для обробки даних було використано програмне забезпечення SPSS 21.0 for Windows та Microsoft Excel.

Результати дослідження. Отриманні результати нашого дослідження доводять високий рівень стресогенності ситуацій оцінювання протягом екзаменаційної сесії у всіх здобувачів. Здобувачі, за результатами опитування, сприймають ситуацію іспиту, як стресогенну, таку, яка примушує реагувати на неї станом тривоги. Як ми можемо спостерігати із результатів, згодом, після здачі всіх іспитів, показники емоційного стану стабілізуються і нормалізуються. Визначене цим закінчення впливу стресора доводить ситуативність екзаменаційної тривожності та механізмів її розгортання (З. Фройд, К. Хорні, Д. Спілберг) (Рис.1).

Отримані результати показують наявність певної тенденції зміни рівня тривоги по мірі збільшення строку навчання, а саме вищі показники за шкалою особистісної тривоги до і після сесії були отримані на групі студентів другого курсу (62%), а нижчі – на групі студентів магістрів (32%).

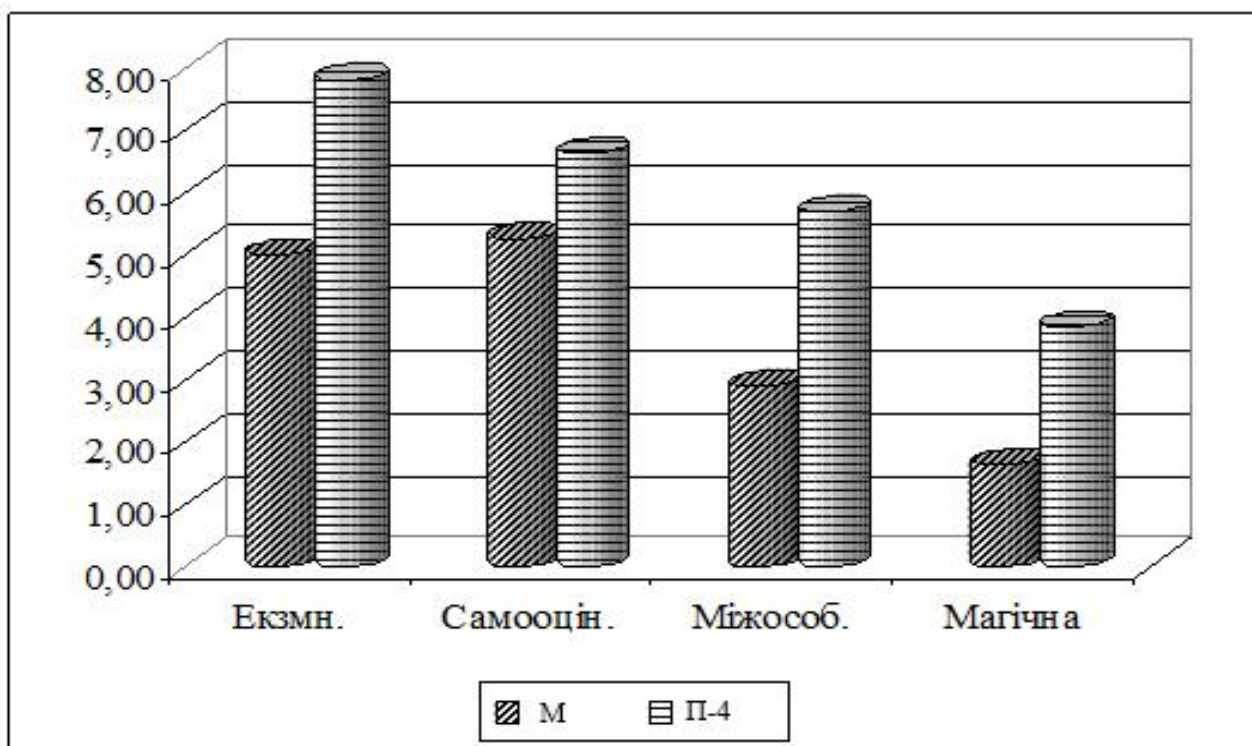


Рис. 1. Результати дослідження за «Шкалою особистісної тривоги» М. Прихожан (до сесії)

В даному випадку наші результати підтверджують результати інших вчених про розгортання тривожності у ситуації екзамену. А. Гапонова, наприклад, пояснює відсутність динаміки дисфункціональних станів здобувачів старших курсів їх більшим досвідом здачі екзаменів (Корнієнко, 2011). Завдяки цьому досвіду здобувачі і виробляють оптимальні стратегії поведінки.

Отримавши результати під час сесії ми бачимо, що вищі показники тривожності у здобувачів-магістрів (Рис. 2). Дані результати ілюструють ступінь суб'єктивної і громадської значимості кваліфікаційних випробувань для здобувачів, успішне подолання яких виступає в якості критерію готовності до нової соціальної позиції.

Група магістрів за результатами нашого дослідження і бесідами повністю усвідомлює базові функції оцінки (контрольну, виховну) яка часто показує відношення до неї як до індикатору успішності людини з точки зору суспільства.

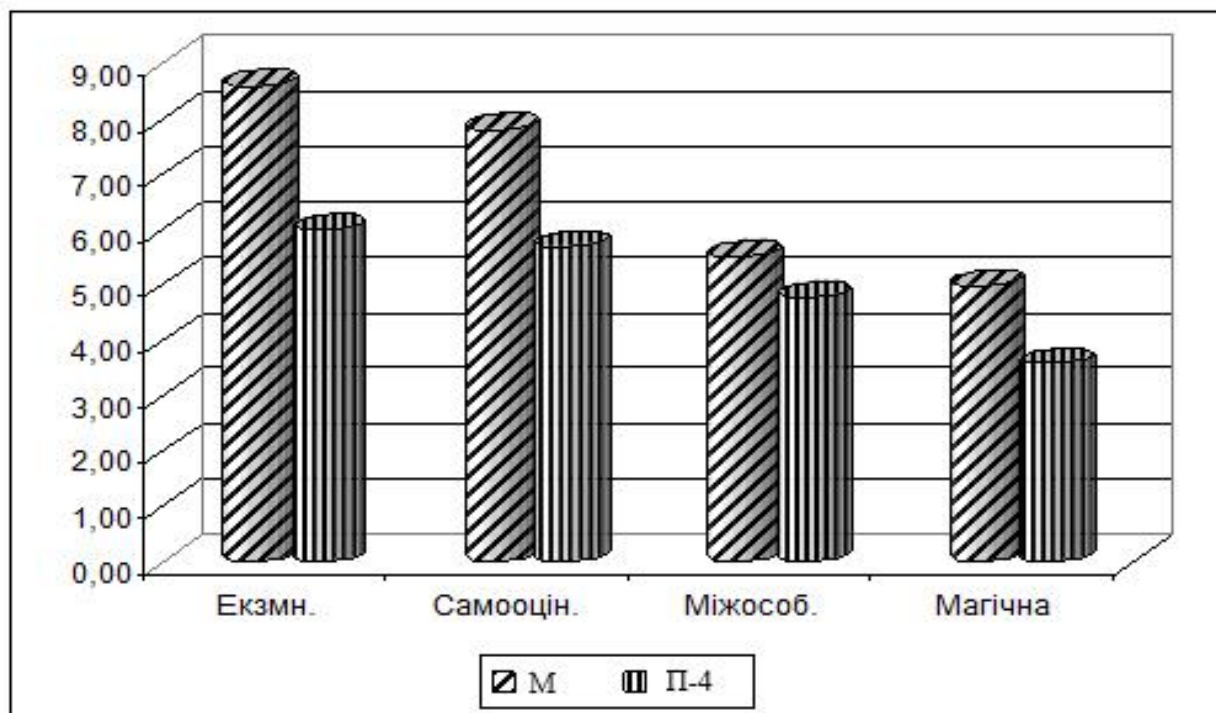


Рис. 2. Результати дослідження за «Шкалою особистісної тривоги» М.Прихожан (під час сесії)

Після завершення екзаменаційного періоду як у здобувачів магістерського рівня, так і другого курсу суттєво знизився рівень особистісної тривожності у ситуації екзамену (22%), що свідчить як про її ситуативний характер, так й ситуативні механізми її функціонування (Рис. 3). Нормалізація емоційного стану здобувачів може бути пов'язана з завершенням екзаменаційної сесії, тобто з закінченням впливу стресору.

Таким чином з віком ступінь стесогенності ситуації екзамену знижується, не дивлячись на те, що здобувачі магістерського рівня на вищому рівні бачать в ситуації іспиту певну загрозу для особистісної самоповаги і реалізації власного рівня домагань.

Результати нашого дослідження підтверджують, що не дивлячись на вікові особливості сприйняття екзамену здобувачами, для більш старших респондентів вона так чи інакше має суттєву особистісну значимість.

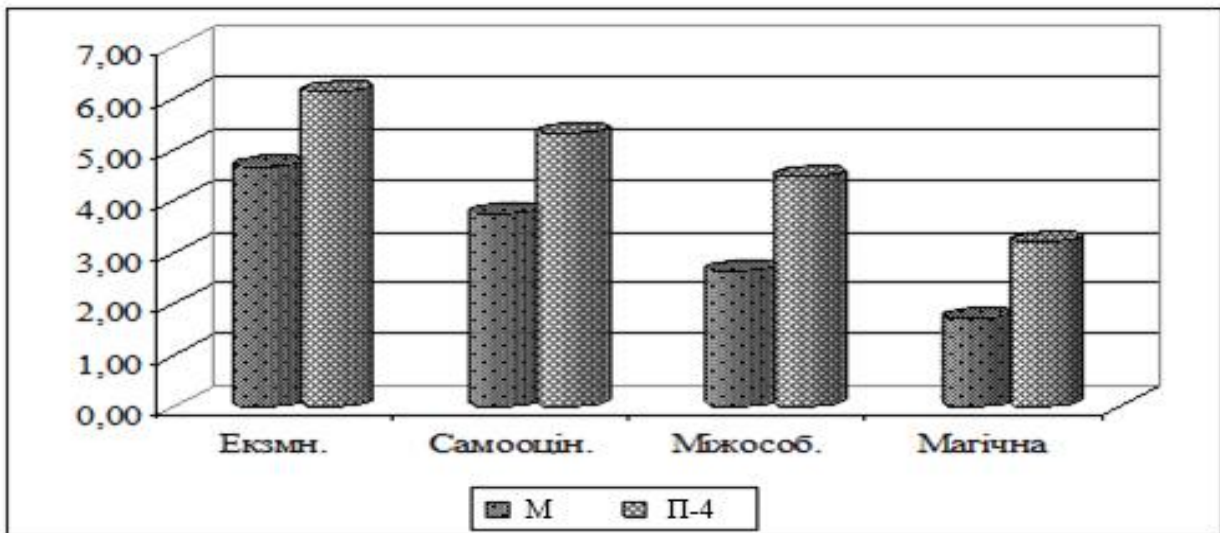


Рис. 3. Результати дослідження за «Шкалою особистісної тривоги» М.Прихожан (після сесії)

Для вивчення виявлення копінг-стратегій, які використовує індивід в стресовій ситуації була застосована «Анкета оцінки копінг-стратегій» С.Карвер. Цю методику ми використали для оцінки ситуативних стратегій опанувальної поведінки (реакцію на окрему ситуацію або реакцію в даний момент часу), тобто ми мали змогу визначити, які стратегії поведінки вибирають здобувачі до, під час і після ситуації оцінювання.

Опанувальна поведінка виникає в будь-якій ситуації, яка виявляється значимою для особистості. Іншими словами, копінг «запускається» ситуацією, а закінчується тоді, коли ситуація втрачає своє значення як подразник.

Одним з проблемних питань є оцінка ефективності опанувальних стратегій. Стратегії копінг-поведінки можуть бути корисними в одній ситуації і зовсім неефективними в іншій, ідентична стратегія може бути ефективною для одної і зовсім неефективною для іншої особистості.

Ефективною вважається така копінг-стратегія, використання якої покращує стан людини, але виникає питання чи буде ця стратегія ефективною при вирішенні тієї проблеми для якої її обрали (в нашому випадку розглядається ситуація оцінювання).

Розуміючи, що параметри ситуації в більшій мірі визначають особливості поведінки особистості, у нашому дослідженні ми фокусувалися на вивченні саме

соціально-ситуативного контексту опанування, через визначення змістовних характеристик, кола і рівня стесогенності ситуації оцінювання. Результати отримані за допомогою «Анкети оцінки копінг-стратегій» С. Карвер, дозволяють підтверджувати, що профіль копінг-поведінки ситуації оцінювання для здобувачів різних курсів скоріше схожий. Проте, є і певні відмінності.

Так, до сесії в якості переважаючих копінг-стратегій у здобувачів другого курсу провідним є пошук громадської підтримки, активний копінг, планування вирішення проблеми, а здобувачі-магістри більш схильні до фокусу на емоціях, звернення до релігії, позитивного трактування і особистісного зростання (Рис. 4), що свідчить про те, що у використанні копінг-стратегій існує певна вікова динаміка.

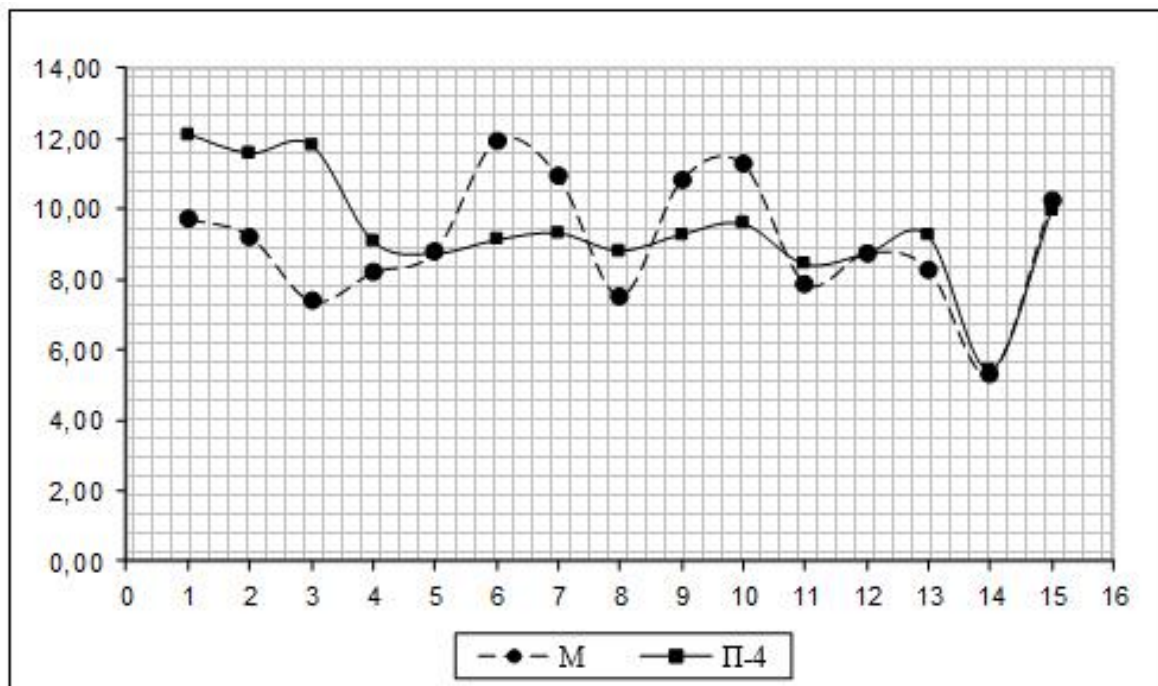


Рис. 4. Результати дослідження за «Анкетною оцінкою копінг-стратегій» К. Карвера (до сесії)

Вибір стратегій опанувальної поведінки визначається багатьма факторами. По-перше, параметрами особистості та особливостями ситуації, що провокують опанувальну-поведінку. По-друге – соціальними, культурними, статевими та іншими параметрами.

Звернення до релігії спрямоване на уникнення взаємодії з реальністю, яке супроводжується більш активною участю у релігійній діяльності.

Планування – думки про те, як протистояти джерелу стресу, планування спроб активного копіngu.

Найменш вираженою стратегією у студентів другого і магістрів є використання алкоголю і наркотиків. Це може бути зумовлено тим, що досліджувані всі свої зусилля спрямовують на вирішення проблеми, а не на її уникнення чи забування за допомогою використання різних психотропних речовин, що є безперечно позитивно.

Під час сесії здобувачі другого і магістри використовують майже однакові стратегії поведінки, що і до передекзаменаційного періоду, тобто другокурсники: активний копіng, пошук громадської підтримки, планування; магістри – звернення до релігії, фокус на емоціях, позитивне трактування і зростання. Але, на відміну від до екзаменаційного періоду на сесії рівень показників значно підвищився (+ 27%).

Здобувачі другого курсу використовують більш активні поведінкові стратегії, при яких вони прагнуть використовувати всі наявні особистісні ресурси для пошуку можливих способів ефективного вирішення проблеми; а здобувачі-магістри, хоч також використовують активні поведінкові стратегії, про те вони спрямовані на ефективне вирішення проблеми за допомогою самозміни суб'єкта опанування, та на тимчасову розрядку напруги, яка викликана стресовою ситуацією (Рис. 5). Такий вибір стратегій опанувальної поведінки може бути зумовлений тим, що ми досліджуємо сформовану особистість, яка вже вибрала певну стратегію поведінки та намагається дотримуватися її.

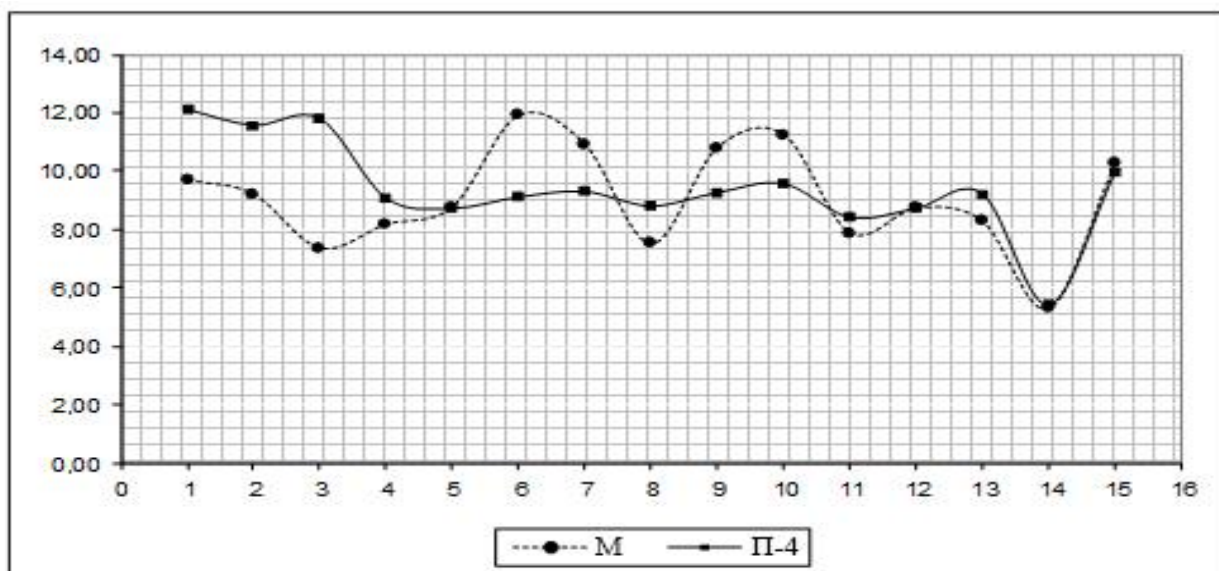


Рис. 5. Результати дослідження за «Анкетною оцінкою копінг-стратегій» С. Карвера (під час сесії)

Після екзаменаційного періоду досліджувані використовували зовсім інші стратегії-поведінки, ніж до чи під час екзаменаційного часу. Стратегії, які обиралися на даному періоді між студентами майже схожі, хоч відрізняються рівнем вираженості. Так, обиралися такі стратегії поведінки як: позитивне трактування і ріст (здобувачі другого курсу – 12,22, здобувачі магістри– 9,27); стримування (здобувачі другого курсу – 12,22, здобувачі магістри– 7,14); прийняття (здобувачі другого курсу – 11,62, здобувачі магістри – 9,39). Результати дослідження свідчать про те, що після закінчення екзаменаційного періоду здобувачі як другого курсу, так і магістри вилучають користь із ситуації через особисте зростання або розгляд її в більш сприятливому світлі, визнають той факт, що стресова ситуація вже відбулася (Рис. 6).

Стимування – шляхом стримування спроб копінгу до того моменту, коли вони будуть корисні. Прийняття – визнання факту, що стресова ситуація сталася, реальна і її не можна змінити.

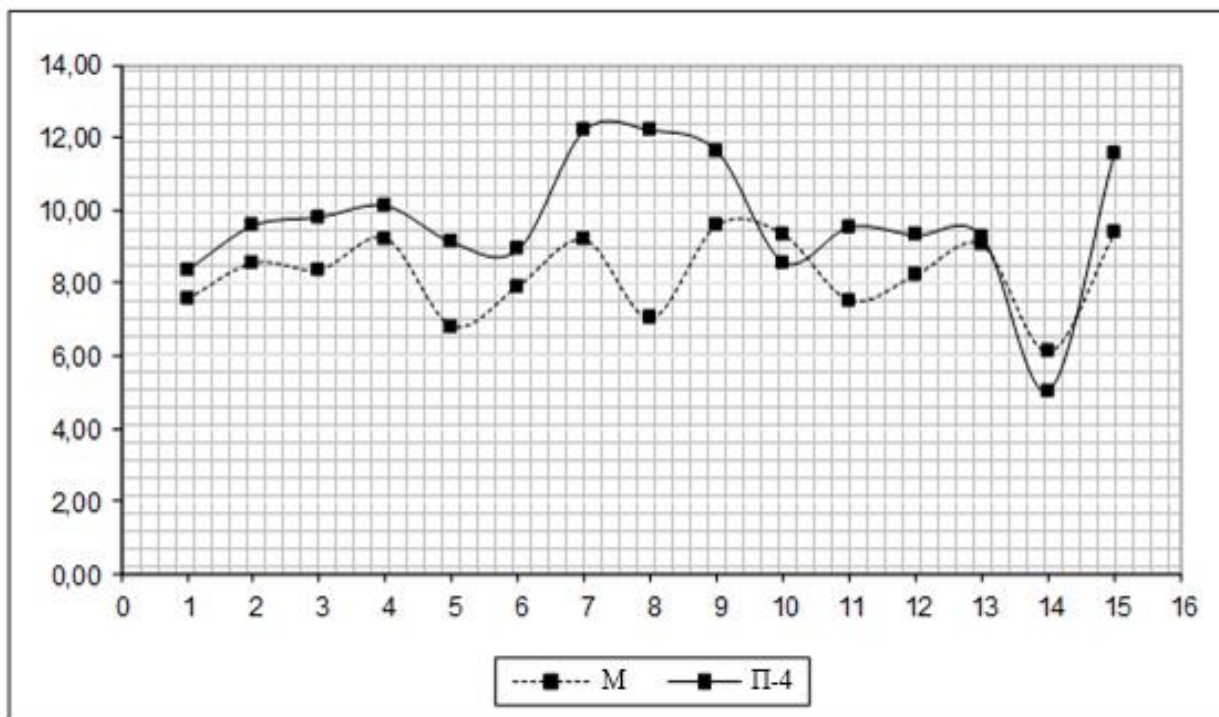


Рис. 6. Результати дослідження за «Анкетою оцінки копінг-стратегій» С. Карвера (після сесії).

Отже, можна стверджувати, що при зіткненні з труднощами ситуацій оцінювання, особистість орієнтується на їх вирішення за допомогою як активних когнітивних так і поведінкових стратегій копінг-поведінки, таких як активний копінг, позитивне трактування і ріст, пошук активної громадської підтримки. Відкинутими при цьому є стратегії поведінкового відсторонення, відмови, використання алкоголю і наркотиків.

Дослідження стратегій опанувальної поведінки, використовуваних здобувачами, показало, що емоційно-орієнтовані копінг-стратегії слугують безпосередньому емоційному вирішенню, зняттю негативних відчуттів, а стратегії, орієнтовані на проблему – спрямовані на зміну реальної ситуації. Крім того, було встановлено, що люди з високою тривожністю частіше використовують емоційні стратегії опанувальної поведінки (уникнення, звинувачення), які пов'язані із зниженням самооцінки, погіршенням адаптації до захворювань, а високий рівень психологічної зрілості людей, відчуття власної значущості, висока самооцінка обумовлює використання проблемно-орієнтованих стратегій опанування.

Для того, щоб визначити можливості особистості опанувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість, не знижуючи при цьому продуктивність діяльності було застосовано «Тест життєстійкості».

Життєстійкість це система переконань про себе, про світ, про взаємовідносини зі світом. Це диспозиція, що включає в себе три порівняно автономних компоненти: залученість, прийняття ризику, контроль. Виразність цих компонентів і життєстійкості в цілому перешкоджає виникненню внутрішньої напруги в стресових ситуаціях за рахунок стійкого опанування зі стресом і сприйняття його як менш значимого.

Для збереження здоров'я і оптимального рівня працездатності і активності в стресогенних умовах важливо вираженість всіх трьох компонентів.

Результати тесту життєстійкості дозволяють оцінити здатність і готовність людини активно і гнучко діяти в ситуації стресу і труднощів або її вразливість до переживань стресу.

Для досліджуваних другого курсу і здобувачів-магістрів показники життєстійкості практично ідентичні. Так, у магістрів середнє значення показника життєстійкості становить – 57,99, а у другокурсників – 57,32. Отримані результати свідчать про стійкі переживання досліджуваних своїх дій і відбуваються довкола як цікавих і радісних (залученість) результатів особистісного вибору так, і, ініціативи (контроль), і важливого стимулу до засвоєння нового (прийняття ризику).

Під час сесії показники дещо різняться. Так у студентів другого курсу вищі показники за шкалою залученості (36,69), що свідчить про уявлення студентів в те, що відбувається дає максимальний шанс знайти щось достойне і цікаве для них, та за шкалою контролю (32,08), що представляє собою переконаність у тому, що боротьба дозволяє вплинути на результат того, що відбувається, нехай навіть цей вплив не абсолютний і успіх негарантований. У здобувачів-магістрів вищі показники за шкалою прийняття ризику (19,65). Оскільки здобувачі-магістри мають більший досвід здачі екзаменів вони переконані в тому, що все

те, що з ними трапляється, сприяє їх розвитку за рахунок знань, які отриманні в результаті досвіду – неважливо, позитивного чи негативного

Після сесії отримані результати схожі з результатами під час екзаменаційного періоду, хоча і різняться рівнем вираженості тих чи інших показників, тобто у другого курсу переважає залученість (27,56) і контроль (23,44), а у магістрів – прийняття ризику (20,57).

Випробувані з високими показниками життєстійкості частіше говорили, що самі вибирають напрями і стратегії власної поведінки (компонент контролю), і відчують, що отримують важливий досвід у всьому, що з ними відбувається.

Важливо, що життєстійкість впливає не тільки на оцінку ситуації, але і на активність людини в подоланні цієї ситуації (вибір копінг-стратегій).

Для визначення взаємозв'язку між шкалами опитувальників було застосовано кореляційний аналіз. Ми розрахували коефіцієнт кореляції за Пірсоном для всіх опитувальників застосованих в дослідженні. Для інтерпретації результатів нами було виділено тільки значимі кореляції ($p < 0,05$), які представлені у таблиці 1.

Закономірним було те, що високий кореляційний зв'язок було отримано між показниками шкал особистісної тривоги М. Прихожан та теста життєстійкості О. Леонт'єва.

За результатами кореляційного аналізу, складові тривожності мають достатньо тісний взаємозв'язок з показниками опанування. Так, коефіцієнт кореляції між екзаменаційною і самооцінковою тривожністю ($r=0,660$); між екзаменаційною тривожністю і міжособистісною ($r=0,563$); екзаменаційна і магічна тривожність мають відносно нижчий коефіцієнт кореляції ($r=0,477$). Отримані результати надають можливість стверджувати, що тривожність може бути результатом внутрішньо-особистісних конфліктів, порушень у формуванні самооцінки, наявності у ній протиріч між високими намаганнями та сильною невпевненістю у собі, своїх силах тощо.

Результати кореляційного аналізу

Шкали	Шкали	r-Пірсона
Екзаменаційна	Самооцінювальна	0,662
Екзаменаційна	Міжособистісна	0,585
Екзаменаційна	Магічна	0,444
Самооцінювальна	Міжособистісна	0,688
Самооцінювальна	Магічна	0,555
Міжособистісна	Магічна	0,686
Захопленість	Контроль	0,764
Захопленість	Життєстійкість	0,867
Контроль	Прийняття ризику	0,588
Контроль	Життєстійкість	0,865
Прийняття ризику	Життєстійкість	0,735
Захопленість	Прийняття ризику	0,567

Спільним для обох груп психологів є тісний зв'язок між екзаменаційною тривожністю та міжособистісною ($r=0,513$) і самооцінювальною тривожністю ($r=0,660$). Це є свідченням особливостей переживання тривожності в студентському віці, коли досліджуваний переживає стресову ситуацію. Тривожність як психічний стан пов'язана і з самооцінюванням себе та свого місця в системі соціальних зв'язків. У нетривожних досліджуваних в структурі тривожності виявлений зв'язок із страхом невідповідності очікуванням оточуючих, що підтверджує значущість переживання власної соціальної компетентності.

Отримані результати дозволяють висновувати, що студентського життя є для високотривожних досліджуваних суттєвим чинником розвитку низької життєстійкості як особистісної якості.

Переживання соціального стресу у респондентів знижується, після того як стресова ситуація стає менш значимою. Ці результати можуть свідчити про

уникання тривожними студентами ситуацій, які вимагають підвищеної активності. Це підтверджує подібна тенденція у зв'язках магічної тривожності та переживанням проблем у стосунках з оточуючими ($r=0,682$), самим собою ($r=0,505$) та власне з екзаменаційною шкалою ($r=0,469$). Іншими словами потреба бути успішним та компетентним блокується передусім в ситуаціях оцінювання, водночас уникання цих ситуацій, “відхід” від них знижує і переживання соціального стресу. Ця тенденція є характерною ознакою наявності мотивації уникання невдач у тривожних досліджуваних.

Отже, здобувачі з низьким рівнем тривожності виявляють цілий спектр зв'язків, які дозволяють характеризувати їх як більш соціально орієнтованих на успіх, на самовираження та самоприйняття себе, як більш зацікавлених відповідати очікуванням оточуючих та займати значуще місце у міжособистісних стосунках. Здобувачі з підвищеним рівнем тривожності мають значно менш структуровану систему зв'язків з додатковими шкалами використаних методик, що може свідчити про негативний вплив підвищеної тривожності на соціальну активність та “центрацію” їх на окремих ситуаціях студентського життя (передусім, пов'язаних з оцінюванням знань).

Нетривожні респонденти, навпаки, базуються на мотивації досягнення успіху, незадоволення цієї потреби і пов'язано в них з підвищенням самооціночної та міжособистісної тривожності.

За «Тестом життєстійкості» корелюють такі шкали як: захопленість і контроль ($r=0,761$), захопленість і життєстійкість ($r=0,857$), захопленість і прийняття ризику ($r=0,557$), контроль і прийняття ризику ($r=0,593$), контроль і життєстійкість ($r=0,861$), прийняття ризику і життєстійкість ($r=0,725$). Таким чином результати тесту життєстійкості дозволяють оцінити можливість і готовність здобувача продуктивно діяти в ситуації невизначеності.

Отримані дані дають змогу стверджувати, що саме життєстійкість дозволяє особистості винести стан тривоги, протистояти стресовим ситуаціям і конструктивно опанувати. Вираженість її трьох автономних компонентів в цілому перешкоджає виникненню особистісної напруженості в стресових

ситуаціях за рахунок конструктивного копіювання і сприйняття їх як менш значимих.

Найбільш значимі кореляції були проінтерпретовані нами наступним чином: шкала захопленість і контролю позитивно корелюють одна з одною ($r=0,761$), тобто досліджуваний відчуває, те що вибираючи власну діяльність, свій шлях переконаний в тому, що ті події, які відбуваються дають максимальний шанс знайти щось достойне і цікаве для нього. Тобто, контролюючи свою діяльність він отримує задоволення від власних дій і вчинків; шкала захопленості і прийняття ризику позитивно корелюють одна з одною ($r=0,557$), це пояснюється активним засвоєнням знань з власного досвіду і подальшим використанням останніх за рахунок задоволення результатами своєї діяльності; шкала контролю позитивно корелює з шкалою прийняття ризику ($r=0,593$) тому, що боротьба дозволяє вплинути на результат того, що відбувається, нехай навіть цей вплив не абсолютний і успіх негарантований.

Найбільш значимі кореляції були проінтерпретовані нами наступним чином: шкала захопленості і контролю позитивно корелюють одна з одною ($r=0,761$), тобто досліджуваний відчуває, те що вибираючи власну діяльність, свій шлях переконаний в тому, що ті події, які відбуваються надають можливість знайти щось достойне і цікаве для нього. Тобто, контролюючи свою діяльність він отримує задоволення від власних дій і вчинків; шкала захопленості і прийняття ризику позитивно корелюють одна з одною ($r=0,557$), це пояснюється активним засвоєнням знань з власного досвіду і подальшим його використанням за рахунок задоволення результатами своєї діяльності; шкала контролю позитивно корелює з шкалою прийняття ризику ($r=0,593$). Особистість переконана в тому, що все те, що з нею трапляється, сприяє її розвитку за рахунок знань, які отриманні в результаті досвіду – неважливо, позитивного чи негативного. Така поведінка, дозволяє суб'єкту з допомогою усвідомлених дій засобами, адекватними особистісними особливостям і ситуації, впоратися із стресом або важкою життєвою ситуацією. Це свідомо поведінка, спрямована на активну взаємодію з ситуацією – зміна ситуації; шкала захопленості і

життєстійкості, шкала прийняття ризику і життєстійкості, шкала контролю і життєстійкості позитивно корелюють одна з одною ($r=0,857$, $r=0,725$, $r=0,861$), це є підтвердженням того, що життєстійкість пов'язано з стійким переживанням особистості своїх дій, вчинків і подій, які відбуваються навколо неї, як «цікавих і веселих» (захопленість). Таким чином, рівень стресу впливає не на саму життєстійкість, а на її прояв у діяльності, як конкретний варіант підходу до вирішення проблеми.

Основною ціллю проведеного нами емпіричного дослідження виступило визначення особливостей і особистісних детермінант копінг-поведінки в ситуаціях оцінювання (на прикладі ситуації екзамену). Необхідні теоретичні посилення для вивчення особливостей поведінки особистості в ситуаціях оцінювання склали теоретичні узагальнення, які дозволили нам інтегрувати окремі наукові факти про роль оцінки в життєдіяльності людини, відобразити методологічні і емпіричні проблеми вивчення ситуацій і важливих життєвих подій, систематизувати основні підходи до проблеми вивчення копінг-поведінки.

Узагальнення емпіричних результатів дозволяє констатувати наступне.

Дослідження ситуацій, які ми віднесли до класу оцінювання, показало їх неоднорідність, не дивлячись на суттєву схожість емоційних і поведінкових показників, що, в свою чергу, виступає основою вивчення змістових характеристик не тільки типових, але і менш поширених ситуацій, які включають оцінку в якості основоположного компоненту.

Виявлення протиріч між обраними копінг-стратегіями в ситуаціях оцінювання (на прикладі ситуації екзамену) і відсутністю в повному обсязі відповідних детермінацій з боку особистості суб'єкту професійного розвитку, відкриває можливості розширення арсеналу психологічних засобів впливу як на структуру особистості, так і на параметри ситуації задля забезпечення більш успішного професійного становлення майбутнього професіонала.

Копінг-поведінка виникає в якійсь-небудь конкретній ситуації, яка є значимою для особистості. Іншими словами, копінг запускається ситуацією, а

закінчується тоді, коли ситуація втрачає свою значимість як подразник. Копінг-поведінка реалізується шляхом застосування копінг-стратегій (Ацыферова, 1994).

У використанні стратегій опанувальної поведінки доведена наявність вікової динаміки. Із збільшенням курсу навчання збільшується вірогідність використання конструктивних опанувальних стратегій вирішення проблем.

Виділені нами в процесі дослідження проблеми доказують потенційну глибину і перспективність вивчення ситуацій оцінювання і специфіки поведінки особистості майбутніх професіоналів в них. Перспективою подальших досліджень є вивчення як зміна моделі іспиту, зміна параметрів ситуації може вплинути на суб'єктивне сприйняття стресу здобувачами, що у перспективі дозволить побудувати спеціально програму підтримки здобувачів ЗВО фахівцями психологічних служб закладів.

2.4. РОЗВИТОК САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Сьогодні суттєво зростають вимоги суспільства до підготовки професіоналу. Кризові виклики сучасності вносять свої корективи у професійну діяльність, яка характеризується динамічністю, напруженістю, емоційною насиченістю. Стати висококваліфікованим фахівцем означає вирішити проблему самоусвідомлення, самоідентифікації та самореалізації. Означені проблеми повинні вирішуватися вже на етапі професійного навчання. Адже становлення особистості, як майбутнього професіоналу, починається і активно реалізовується у процесі навчання у закладах вищої освіти (Черненко, Кравченко, 2016). На цій основі формується професійне мислення, професійне спілкування, професійно-навчальний досвід.

Сьогодні студентське життя окрім звичайних напружених ситуацій (навчання, заліково-екзаменаційна сесія), повне надзвичайних і стресових ситуацій: COVID, військовий стан. Інтенсивність, напруженість, страх сучасного життя провокує на психологічному рівні виникнення сильних емоційних реакцій,

здатних привести до формування виражених і тривалих стресових станів. Для сучасного студента, як і будь-якої людини взагалі, окрім звичайних стресів (в наслідок накопичення повсякденних проблем), нашаровуються проблеми пов'язані з ковідом, з військовим станом, зі страхом за власне життя, за життя рідних та близьких (Щербан, Гоблик, 2020). У таких умовах молода людина повинна не тільки боротися зі стресом, але й здобувати нові знання. Готуватися до виконання професійних функцій.

Прийняття особистістю професійного світу не зводиться тільки до виконання професійних функцій. Фокус повинен бути спрямований спочатку на самого себе (на власне пізнання, розуміння), на свій розвиток, а після на себе у професії, на професійний розвиток. Таким чином, можна виокремити наступні важливі категорії «самосвідомість» та «самоідентифікація». Самосвідомість – це здатність особистості усвідомлювати саму себе, свою «Я концепцію», власні цінності, інтереси, переживання та поведінку. Під терміном «самоідентифікації» розуміють процес постійного порівняння себе з іншим об'єктом (реальним або уявним), процес емоційно-когнітивного ототожнення себе з іншим суб'єктом (який є зразком), процес соціалізації особистості, який впливає на розвиток його самосвідомості. Одним із важливих рівнів формування ідентичності, який притаманний сучасному студенту, є соціально-професійний рівень самоідентифікації. Важливим показником розвитку самосвідомості особистості є її самоідентифікація. Таким чином, самоідентифікація не можлива без самосвідомості. Ці процеси взаємодоповнюють та взаємодетермінують розвиток один одного. Потрібно звернути увагу, що усвідомлюючи себе у професії, ми формуємо свою професійну самосвідомість. Професійна самосвідомість пов'язана із поняттям професійної самоідентифікації. Процес професійного навчання є важливим для кожного із зазначених процесів. Саме у процесі професійного навчання формується професійна самосвідомість та професійна самоідентифікація (Щербан, Гоблик, Липей, 2021), (Щербан, Щербан, 2017), (Щербан, Фельцан, 2017).

Актуальним питанням самосвідомості та самоідентифікації особистості займалися багато відомих науковців, а саме: Е. Еріксон, М. Бураже, Р. Торстендаль, М. Малатеста, М. Вебер, К. Макдональд, Л. Шнейдер та інші. Є багато ґрунтовних досліджень українських дослідників В. Зливков, Н. Кривоконь, В. Панок, Н. Чепелева та інші. На окрему увагу заслуговують результати досліджень із зазначеної проблеми, які враховують виклики сучасності (Коваленко, 2020), (Adedoyin, Soykan, 2020), (Bakar, Shah, Qingyu, 2020), (Jamaludin, Supriatna, Burhani, 2020). У даних дослідженнях враховано теоретичні положення, отримані у дослідженнях відомих психологів:

- онтогенетичний аспект професійної самосвідомості та ідентичності (Д. Завалишина, Є. Зеєр, О. Маркова, Д. Сьюпер та ін.);
- мотиваційно-ціннісні критерії професійної діяльності та професійного навчання (В. Шахов, І. Андрійчук та ін.);
- професійна самооцінка, самовизначення та рівень домагань (Ж. Вірна, Х. Дмитренко-Карабин, О. Романишина та ін.);
- професійна ідентичність через призму належності до студентської спільноти (І. Мартинюк, І. Андрійчук та ін.).

Теоретико-методологічною основою дослідження стали: концепції професійного становлення особистості (А. Деркач, А. Маркова, Л. Шнейдер та ін.); теоретичні підходи з питань ідентичності та її структури (А. Ватерман, Е. Еріксон, Дж Мід, Н. Іванова), професійне становлення майбутніх психологів (О. Бондаренко, Ж. Вірна, В. Панок, Л. Терлецька та ін.). Підсумовуючи підкреслимо, що питання самосвідомості та професійної самоідентичності є у полі уваги багатьох науковців. Тим не менше, виклики сучасності (ковід, агресія з боку росії) вносять свої корективи у процес не тільки професійного навчання, але і формування самосвідомості. Важливим є питання впливу самосвідомості на розвиток професійної ідентифікації. Саме сьогодні, постає нагальна потреба дослідження зазначеного впливу з врахуванням особливостей сучасності. Численні дослідження підкреслюють, що уявлення студентів про еталонний взірець професіонала сам по собі ще не забезпечує відповідного рівня розвитку

в них образу «Я» як одного із аспектів професійної самосвідомості в процесі їх професійної підготовки (Шахов, 2019). Саме тому це стимулювали нас до вивчення даного феномену.

Мета роботи є вивчення феномену самосвідомості студентів у процесі професійного навчання, емпіричне дослідження психологічних особливостей самосвідомості студентів. Об'єкт дослідження – самосвідомість студентів. Предмет дослідження: психологічні особливості розвитку самосвідомості студентів у процесі професійного навчання у закладах вищої освіти.

Методи дослідження: Для розв'язання поставленої мети було використано комплекс теоретичних, емпіричних та статистичних методів, а саме:

- теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення представлених у науковій літературі матеріалів;
- емпіричні: спостереження, психодіагностичні опитувальники та тести: методика «Q-сортування» В. Стефансона, тест-опитувальник ставлення до себе (В. В. Столін), тест егоцентричних асоціацій (ЕАТ), тест самоакцептації, методика дослідження самоповаги;
- статистичні: здійснено кореляційний аналіз, за допомогою програмного забезпечення SPSS, з використанням коефіцієнта кореляції Пірсона, яка допомогла з'ясувати, які з шкал корелюють на статистично значимому рівні (0,05 та 0,01), для виокремлення гендерних відмінностей використано статистичний аналіз за критерієм U-Манна-Уїтні.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Мукачівського державного університету. У дослідженні взяли участь 250 студентів (130 студентів першого курсу, 120 випускників бакалаврів).

Результати дослідження. Узагальнюючи теоретичні та емпіричні дослідження проблеми розвитку самосвідомості та професійної самоідентифікації доцільно зазначити, що професійна самосвідомість ґрунтується на самосвідомості особистості. Тобто, професійна «Я концепція» ґрунтується на загальній «Я концепції» і охоплює етапи: професійне

самовизначення; навчання професійним функціям, професійним ролям; соціалізація у професійне середовище; постійна оцінка себе як фахівця. Професійну «Я концепцію» складають наступні змістові компоненти: когнітивний (знання про свої здібності, про професійні функції); емоційний (відношення до себе у професії, відношення до професії); поведінковий (налагодження комунікації та взаємовідносин).

Вивчення психологічних особливостей розвитку самосвідомості та професійної самосвідомості юної особи протягом навчання у закладах вищої освіти є важливим саме для самих закладів. Адже знання цих особливостей допоможе якісно сформувану готовність до майбутньої практично-професійної діяльності, тобто сформувану у студента професійну ідентифікацію. Спеціаліст, який готовий до професійної діяльності буде успішним у професії, у власній самореалізації. Розглядаючи це питання, необхідно врахувати, що сьогодні більшість студентів поєднують навчання та реальну практичну діяльність. Таке суміщення прискорює процес професійної ідентифікації, але надає особливостей навчальному процесу у закладі вищої освіти. Таким чином, університет повинен не тільки організувати навчальний процес, але і враховувати уже наявність певних сформованих професійних навиків. Також необхідно враховувати, що процес професійної самосвідомості та ідентифікації, як і професійне навчання у закладах вищої освіти є залежний від викликів сучасності – ковіду та війни. Важливим у цьому процесі є врахування особистісно-психологічних змін молоді особистості: внутрішні зміни відбуваються шляхом розвитку професійної ідентичності, що сприяє професійній самореалізації. Враховуючи психологічні особливості розвитку самосвідомості студентів, заклад вищої освіти зможе організувати якісну професійну підготовку для своїх здобувачів, які будуть необхідні державі у післявоєнному відновленні. Тобто, знаючи психологічні особливості самосвідомості, можна визначити детермінанти розвитку професійної самосвідомості та професійної самоідентифікації. Своєчасна реалізація потенціалу особистості виступає рушійною силою процесу усвідомлення особистістю власної сутності і виявлення її в професійній

діяльності, сприяючи самореалізації (Старинська, 2017). З метою вивчення психологічних особливостей формування та розвитку самосвідомості студентів підібрано методично-діагностичний інструментарій зазначений вище.

З метою вивчення власного «Я», тобто «Я концепції» здобувачів вищої освіти використано методику Q-сортування (Q-sort) В. Стефансона. Дана методика слугує і своєрідним показником рівня розвитку самосвідомості особистості досліджуваного. Результати діагностики демонструють, що всі досліджувані студенти (як першокурсники так і випускники) демонструють однаково позитивні тенденції у розвитку самосвідомості. А саме, отримано високі показники за шкалами: «комунікативність», «уникнення боротьби», «залежність». Хоча у першокурсників ці показники трохи вищі (комунікативність - 70%, уникнення боротьби - 64% та залежності - 58%), ніж у випускників (комунікативність - 64%, уникнення боротьби - 60% та залежності - 56%). Отримані результати шкали комунікації підтверджують дослідження багатьох психологів щодо психологічних особливостей студентів. А саме, для молоді важливим є спілкування, яке є основою їх соціалізації. Першокурсники є більш конформними, тобто більше підлаштовуються під соціальне оточення (лише 36% готові відстоювати свою думку). Результати отримані на вибірці випускників розділилися рівномірно по 50%: половина готова відстоювати свою позицію, половина надає перевагу спокійній і неконфліктній взаємодії з оточенням. Цікавими є отримані результати за шкалами «залежність» та «незалежність»: з віком збільшуються показники «незалежності» і, очевидно, зменшуються показники «залежності». Вважаємо це свідченням того, що студенти дорослішають, стають більш відповідальними та самостійними. Передбачається і подальше збільшення цих показників.

Узагальнюючи отримані результати за методикою Q-сортування (Q-sort) В. Стефансона можна виокремити наступне: першокурсники є більш залежними від оточення, легко йдуть на контакт і є більш конформними; випускники чітко віддалені від зони впливу інших, є більш зосередженими на собі, цікавляться

своїм внутрішнім світом, прагнуть осмислити своє життя та місце у цьому світі, критично ставляться до інших, відстоюють свою самостійність та інтереси.

Наступною діагностичною методикою використано тест-опитувальник В. В. Століна, за допомогою якого досліджено психологічні особливості самовідношення студентів.

Отримані результати демонструють суттєву різницю у показниках шкал залежно від віку студентів. Найбільша різниця присутня за показниками таких шкал:

- шкала I, яка відповідає за самоповагу: лише 36% першокурсників мають хороше ставлення до себе та вірять у власні сили; у випускників цей показник значно вищий – 54%, тобто більшість з них до себе ставиться позитивно;

- шкала III, яка відповідає за очікування позитивного чи негативного ставлення до себе та оточуючих. А саме, лише 30% першокурсників очікують на позитивне ставлення до себе з боку оточуючих. Це досить тривожний показник, робимо припущення, що ці результати вплинула успішність у навчання під час дистанційної форми. Очевидним є факт не ефективності такої форми, саме для першокурсників. У випускників ці показники є кращими - 74%. Це свідчить і про уміння старших навчатися самостійно, і про їх більш оптимістичні думки щодо ставлення з боку оточуючих;

- шкала 2, яка пов'язана з шкалою III, яка характеризує самокерівництво: 48% у першокурсників та 70% у випускників. Такі результати також підтверджують, що випускники-бакалаври мають більш стійкий навик самоорганізації та самонавчання, тобто є більш самостійними;

- шкала 6, яка пов'язана з самоінтересом: 48% студентів першого курсу мають виражений інтерес до себе; 82% студентів четвертого курсу проявляють самоінтерес. Отже, студентів цікавить пізнання своєї особистості, причому з віком та з набуттям професійної ідентифікації така зацікавленість зростає;

- шкала 7, яка відповідає за саморозуміння: цікаво, що 72% першокурсників демонструють розуміння себе; щодо випускників ця кількість значно менша (46% респондентів). Тобто більша частина молодших студентів досить добре розуміє

себе, свої мотиви, інтереси. Адже, у них ще не проявляється кризова ситуація (пов'язана з професійною ідентифікацією) як у випускників.

Показники результатів за наступними шкалами демонструють вияв однакових тенденцій і у молодших та старших студентів:

- шкалі S, яка вимірює інтегральне почуття «за» або «проти» власного «Я»: 66% першокурсники і 72% випускники. Тобто, більша частина всіх студентів задоволені власним «Я»;

- шкала II, яка відповідає за аутосимпатію: у першокурсників – 72%, а у випускників – 78%. Такі результати також підтверджують позитивне ставлення респондентів до самих себе;

- шкала IV, яка діагностує «Дзеркальне Я», має також високі показники: 60% і 56%;

- наступні чотири шкали схожі за отриманими результатами з попередніми шкалами: шкала 1 (72% першокурсники і 66% випускники); шкала 3 (78% і 56%); шкала 4 (66% і 54%); шкала 5 (54% і 74%).

Узагальнюючи можемо виокремити наступні тенденції розвитку самовідношення студентів. Виокремлено позитивну тенденцію зростання показників як у першокурсників, так і у випускників за шкалами S, II, IV, 1, 3, 4, 5. Це є свідченням того, що більшість студентів (як молодших, так старших) проявляють інтерес власного пізнання, розуміють свої мотиви, інтереси, поведінку, цінують та поважають себе, є достатньо незалежними у судженнях. Зафіксована динаміка у показниках засвідчує, що студенти активно переборюють кризу професійної ідентифікації.

Наступні результати отримані на підставі діагностування за методика «Тест егоцентричних асоціацій». Порівнюючи отримані результати на різних за віком вибірках можна підкреслити, що випускники є більш егоцентричні (дуже високий рівень егоцентризму – випускники 28%, першокурсники - 16%; високий рівень – випускники 62%, першокурсники 32%). Першокурсники є більш залежними від думки оточення, тому більшість з них старається досягти успіху у навчанні, щоб

відповідати чийось вимогам. Інтерес випускників є більш професійно спрямований, детермінований професійної ідентифікацією особистості.

Заслуговують на увагу отримані результати розподілені за показником статі (див. рис.1 та рис. 2).

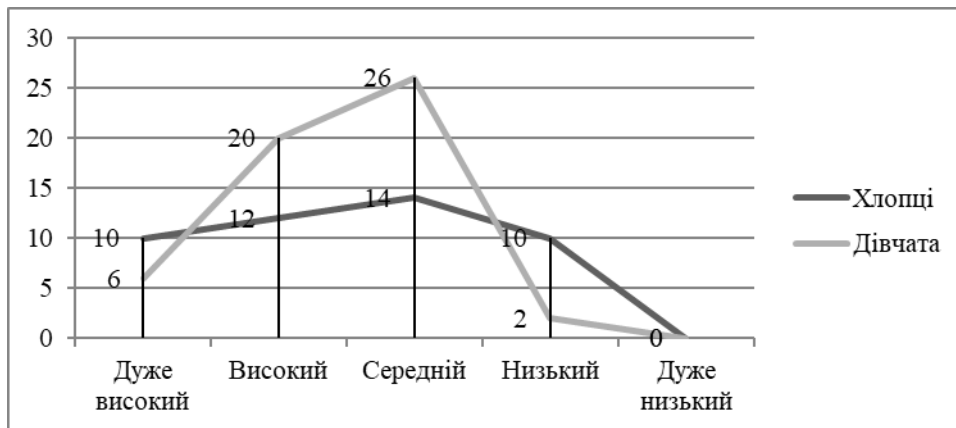


Рис.1. Результати дослідження за методикою ЕАТ, 1 курс (%)

Отримані результати доводять, що рівень егоцентризму у юнаків та дівчат відрізняється: дуже високий показник рівня егоцентризму переважає серед молодих чоловіків – 10%, в той час як у дівчат лише 6%. Можна припустити, що юнаки, прагнуть стати лідерами. Про те, у більшій кількості дівчат переважають високий та середній рівень егоцентризму – 20% і 26%, в той час як частини юнаків ці показники значно нижчі – 12% і 14%. Тому, можна зробити висновок, що серед першокурсників найбільш егоцентричними є саме дівчата. Скоріш за все, це обумовлено бажанням виділитися серед інших, привернути до себе увагу.

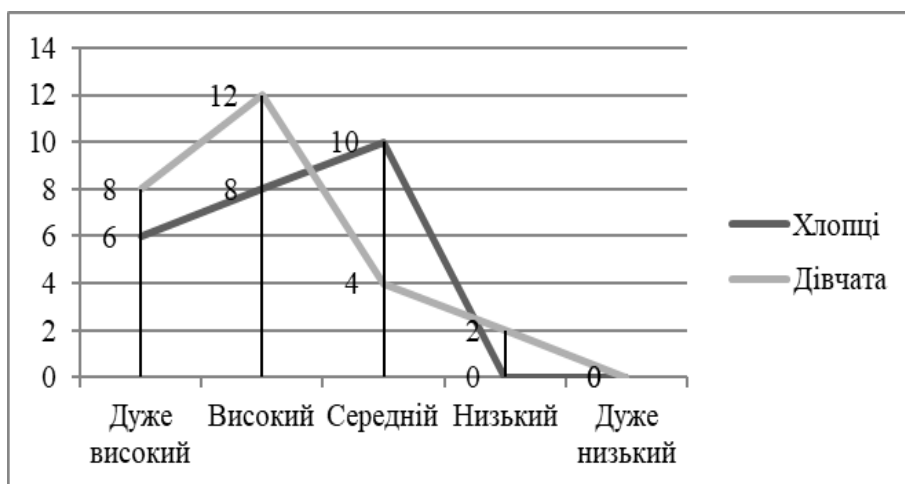


Рис.2. Результати дослідження за методикою ЕАТ, випускники (%)

Результати, отримані при діагностиці випускників доводять, що у дівчат найвищі показники за дуже високим (8%) та високим (12%) рівнями егоцентризму, а у юнаків ці показники нижчі – відповідно 6% і 8%. Про те, у студентів - хлопчаків найвищі показники за середнім рівнем егоцентризму – 10%, а у студентів - дівчат - 4%. Отже, у дівчат четвертого курсу рівень егоцентризму значно перевищує норму, ніж у юнаків. Безумовно, це може свідчити про наявність якихось внутрішніх проблем у досліджуваних, що призводить до демонстративності у поведінці та агресивному ставленні до оточення, пов'язаному з внутрішньою ранимістю та наявністю переживань, пов'язаних з першим коханням та бажанням всім подобатися. Але це лише припущення, і проблеми дівчат з високим рівнем егоцентризму можуть мати зовсім інше джерело походження, або ж бути наслідком нещирості під час відповідей на завдання методики. В той же час нормальний і адекватний рівень егоцентризму переважає у хлопчиків, що свідчить про відносно гармонійний розвиток особистості та, в цілому, адекватну «Я-концепцію» молодих юнаків.

Фундаментом «Я концепції» особистості є самоповага. Тому особливо цікавими були результати діагностичного дослідження самоповаги. Отримані результати вважаємо позитивними, оскільки повністю відсутній показник низького рівня самоповаги як у молодших так і у старших студентів. Тобто, загалом досліджувані здобувачі освіти поважають себе. Найвищі результати отримані саме за показником середнього рівня самоповаги: першокурсники - 86%, випускники – 60%. Отже, більшість здобувачі вищої освіти мають хороше, позитивне ставлення до себе. Вважаємо, що зниження показників самоповаги у випускників пов'язане із професійною ідентифікацією, з підготовкою до виконання професійних функцій. У випускників зростає самоінтерес та бажання знайти своє місце у професії.

З таким психологічним феноменом як «самоповага» пов'язаний феномен «самоакцептації». Визначальною рисою самоакцептації є наявність позитивного настановлення щодо себе, яке здебільшого формується передусім під впливом зовнішніх акцептуючих настановлень щодо індивіда у процесі його неперервної

соціалізації в різних умовах. З метою дослідження позитивної установки студентів на себе використано тест самооцептації. Отримані результати дослідження концептуально підтвердили результати попереднього тестування, а саме встановлено: домінування середнього, нормального рівня самооцептації (у першокурсників - 55%, у випускників - 70%); у більшості досліджуваних позитивне ставлення до себе перебуває у нормі; високий рівень самооцептації притаманний 25% першокурсникам та 10% випускникам. Респонденти, які продемонстрували високі показники самооцептації – задоволені собою, своєю зовнішністю, приймають свій характер, відповідально ставляться до виконуваних справ, мають хорошу соціальну поведінку. Цікавими є результати щодо учасників тестування, які продемонстрували низькі показники самооцептації, кількість таких респондентів є однаковою (20%) незалежно від віку (що для першокурсників, що і для випускників). Для молодших студентів це є досить тривожним результатом, оскільки у них ще не так сильно розвинена самосвідомість і, відповідно, їм набагато важче усвідомити джерело дискомфорту. Можливо, це пов'язане з переходом з першого курсу до випуску та відповідного збільшення навчального навантаження та вимог викладачів. Щодо результатів першокурсників. Вважаємо, що вони детерміновані особистою потребою у змінах у власному житті, у стосунках з оточуючими. Наші припущення потребують ґрунтовнішого та ретельнішого дослідження.

Узагальнюючи результати проведеного діагностування підкреслимо, що розвиток самосвідомості першокурсників відрізняється від розвитку самосвідомості у випускників. На першому курсі відбувається усвідомлення своєї відмінності від ровесників, утвердження почуття належності до світу дорослих. Оскільки першокурсники знаходяться ще на початку шляху професійного навчання та професійної ідентифікації, то і їх показники, звичайно, демонструють тенденцію у бік конформності та залежності від інших, бажанні справити хороше враження на нових викладачів, виділитися серед своїх однолітків кращими оцінками та поки що пониженому рівні егоцентризму у хлопчиків і підвищеному у дівчаток. Випускники вже відчують себе більш дорослим, усвідомлюючи

свою індивідуальність, більш готовими до виконання професійних функцій. Суттєво знижується їх залежність від ровесників, вони вже активно відстоюють свою думку. Старших студентів характеризує підвищений інтерес до власного внутрішнього світу, інших людей, самоаналізу, самовиховання, професійного зростання.

Для узагальнення та аналізу отриманих емпіричних результатів здійснено кореляційний аналіз. За допомогою програмного забезпечення SPSS сформовано кореляційну матрицю, з використанням коефіцієнта кореляції Пірсона.

Таблиця 1

Узагальнені показники кореляції Пірсона

Шкала 1	Шкала 2	R	P
Залежність. Q- сортування	Комунікативність. Q-сорт.	0,581	0,01
	Прийняття боротьби. Q- сортування	-0,537	0,01
	Шкала S. Столін	-0,574	0,01
	Шкала II. Столін	-0,455	0,01
	Тест ЕАТ	-0,434	0,01
	Самоповага. Тест самоакцептації	-0,459	0,01
	Прийняття своєї зовнішності. Тест самоакцептації	-0,480	0,01
	Шкала соціальної поведінки. Тест самоакцептації	-0,338	0,01
	Стать	-0,413	0,01
Прийняття боротьби Q- сортування	Шкала S. Столін	0,345	0,01
Шкала S. Столін	Тест ЕАТ	0,354	0,01
	Прийняття своєї зовнішності. Тест самоакцептації	0,364	0,01
Тест ЕАТ	Шкала соціальної поведінки. Тест самоакцептації	0,327	0,01
Самоповага. Тест самоакцептації	Прийняття своєї зовнішності. Тест самоакцептації	0,497	0,01

Виокремлено найбільш значимі кореляційні зв'язки між шкалами:

- позитивний зв'язок - «залежність» та «комунікативність»; «прийняття боротьби» та «шкала S»; «шкала S» та «прийняття своєї зовнішності» та «егоцентричних асоціацій»; «егоцентричні асоціації» та «соціальна поведінка»; «самоповага» та «прийняття своєї зовнішності»;

- негативний зв'язок - «залежність» та «прийняття боротьби»; «залежність», «шкала S» та «шкала II»; «залежність» та «егоцентричні асоціації»; «залежність» та «самоповага»; «прийняття своєї зовнішності» та «Соціальна поведінка».

Шкала «Залежність» корелює із шкалою «Комунікативність» ($R=0,581$, $P=0,01$). Такий результат свідчить про те, що при підвищенні рівня залежності студентів від інших людей, умов, думок, рівень розвитку комунікативності буде збільшуватися. За даною методикою (Q-сортування) чітко прослідковується тенденція до залежності як внутрішнє прагнення індивіда до прийняття групових стандартів і цінностей, як соціальних, так і морально-етичних. Спостереження та статистичні дані доводять про підтвердження такої взаємозалежності. Адже коли людина, стає залежним від певної групи, починає підкорятися її правилам, часто стає більш комунікабельним, адже прагне показати себе як впевнену особистість, щоб затвердити свій статус у тій чи іншій групі, це все супроводжує підвищення рівня комунікативності. Особливо це яскраво виражено у першокурсників. Очевидно це пов'язано з процесом адаптації до нового життя, нового соціального середовища.

Шкала «Залежність» має від'ємний кореляційний зв'язок із шкалою «Прийняття боротьби» (Q-сортування) ($R=-0,537$, $P=0,01$). Взаємозв'язок вище перерахованих ознак, можна пояснити тим, що активне прагнення особистості брати участь у груповому житті, домагатися більш високого статусу в системі міжособистісних взаємин спостерігається тоді, коли юна особа, яка піддається впливу, свідомо починає не сприймати правила поведінки, які не стосуються їхнього соціального утворення, яке вважається правильним, тут може з'являється так званий протест до навколишнього середовища. Це свідчить про те, що при підвищенні залежності, рівень прийняття боротьби буде знижуватися.

Виявлено від'ємну кореляцію між шкалою «Залежність» та шкалами «Шкала S» ($R=-0,574$, $P=0,01$), «Шкала II» В. Століна ($R=-0,455$, $P=0,01$). Отриманий результат доводить твердження: при збільшенні рівня залежності юнаків буде зменшуватися їх внутрішньо недиференційоване «проти» самого себе, а також відчуття бачення в собі переважно недоліків, низьку самооцінку,

готовність до самозвинувачення, при цьому спостерігається схвалення себе в цілому і в істотних деталях, довіру до себе і позитивну самооцінку, адже існує гордість до належності певній соціальній групі. Та навпаки, при втраті залежності від інших, можливе зниження позитивного самоствавлення та підвищення внутрішньої боротьби до самого себе.

Шкала «Залежність» від'ємно корелює із шкалою «Егоцентричних асоціацій» ($R=-0,434$, $P=0,01$). Дана кореляція пояснюється тим, що для людини соціальне оточення відіграє важливу роль, і коли людина активна в соціумі, або ж залежить від думки оточуючих, її рівень егоцентричних асоціацій буде знижуватися, адже не завжди соціальне оточення, в якому знаходиться індивід відповідає його особистісним цінностям, хоч часто вони схильні ховати справжніх себе. Це вказує на те, що збільшення значення залежності, призводить до зниження егоцентризму, зокрема заниження самооцінки, або її неадекватне підвищення, бажання не виділятися серед інших членів групи тощо.

Між шкалою «Залежність» та шкалами «Самоповага» ($R=-0,459$, $P=0,01$), «Прийняття своєї зовнішності» ($R=-0,480$, $P=0,01$) та «Соціальна поведінка» ($R=-0,338$, $P=0,01$) існує від'ємний кореляційний зв'язок. Взаємозв'язок цих шкал можна пояснити тим, що реакція залежності від будь чого впливає на формування самоповаги, соціальної поведінки та сприйняття себе зовні. Оскільки бажана залежність, формує позитивну самоповагу, адже допомагає людині отримати те, що хочеться, і дати високу оцінку собі, при цьому соціальна поведінка проявляється відповідно до тих правил, які існують в групі до якої належить конкретна людина. Це і супроводжує формування прийняття своєї зовнішності, у позитивному або негативному полюсі. При цьому, як соціальна поведінка, так і залежність від когось або чогось суспільством часто не сприймається. Звідси випливає, що підвищення залежності, призводить до зниження рівня соціальної поведінки, самоповаги та прийняття себе в соціумі в цілому. Також спостерігається кореляція між шкалами «Залежність» та «Стать» ($R=-0,413$, $P=0,01$), що говорить про гендерні відмінності в проявах та бажанні залежати від певних цінностей чи людей.

Шкала «Прийняття боротьби» корелює із «Шкалою S» В. Століна ($R=0,345$, $P=0,01$). А «Шкала S» в свою чергу має кореляційний зв'язок із шкалами «Прийняття своєї зовнішності» ($R=0,354$, $P=0,01$), та «Егоцентричних асоціацій» ($R=0,364$, $P=0,01$). Прийняття боротьби виражає активну діяльність, для того щоб досягти більш високого статусу в системі міжособистісних стосунків. Це свідчить про те, що якщо людина буде сприймати боротьбу із змінами зовнішнього середовища, вона буде сприймати себе внутрішньо такою, якою є насправді, тим самим проявляти позитивне самоствавлення. При цьому така властивість буде супроводжуватися сприйняттям не тільки внутрішніх якостей, а і своєї зовнішності загалом. Хоча рівень егоцентризму буде підвищуватися, що можна пояснити наявністю певних проблем, невмінням виражати свої почуття, неправильним сприйняттям власного «Я», адже студенти часто є егоїстичними у своїх діях і вчинках, що може спричинювати дискомфорт для оточуючих. Тому з цією проблемою необхідно всім працювати, щоб подолати кризові ситуації та допомогти молодим особам соціалізуватися.

Існує позитивний кореляційний зв'язок між шкалами «Егоцентричних асоціацій» та «Соціальна поведінка» ($R=0,327$, $P=0,01$). Це говорить про те, що соціальна поведінка залежить від рівня егоцентризму особистості. Егоцентризм - нездатність чи невміння індивіда поставити себе на місце іншої людини, проявити емпатію та розуміння до неї. Сприйняття своєї точки зору як єдиної правильної. Але низький рівень прояву егоцентризму дає можливість людині адаптуватися соціумі та гармонійно в ньому існувати, в хороших і комфортних стосунках із оточенням.

Виявлено кореляцію між шкалою «Самоповага» та шкалою «Прийняття своєї зовнішності» ($R=0,497$, $P=0,01$). Взаємозв'язок цих шкал можна пояснити тим, що підвищення рівня самоповаги, супроводжується підвищенням рівня сприйняття своєї зовнішності. Самоповага - це почуття яке відображає суб'єктивну емоційну оцінку власної значущості, а також ставлення індивіда до себе як до особистості. Включає як думку про себе так і пов'язані з цим емоції (наприклад, радість/відчай, гордість/сором). Воно також відбивається на

поведінці (наприклад, наполегливість/поступливість, впевненість/сумнів). Якщо особистість поважає себе, вважає себе важливою для соціуму, то вона схильна до позитивного самосприйняття.

Підсумовуючи слід відмітити, що студентський період характеризується нестійкістю суджень, як особистих так і професійних, імпульсивністю при сильному бажанні приймати власні рішення, наполягти на своєму. Великий вплив референтної групи, підсилюється заклопотаністю своєю фізичною привабливістю для протилежної статті (особливо на першому курсі).

З метою оцінки відмінностей у аспекті віку та гендерних відмінностей нами було використано непараметричний метод порівняння вибірок, а саме критерій U-Манна-Уїтні. Емпіричне значення критерію відображає, наскільки співпадають ряди значень вимірюваних ознак за різними шкалами методик, які були нами застосовані у дослідженні (таблиця 2).

Таблиця 2

Результати порівняння респондентів за критерієм U-Манна-Уїтні

Шкали	U Манна-Уїтні	W Вілкоксона	Z	Асимпт. знч. (двохстороння)
Шкала Ш. Столін	690,500	1965,500	-3,897	0,000
Відношення інших	853,000	2148,000	-2,664	0,008
Самоприйняття	932,500	2207,500	-2,227	0,026
Самозвинувачення	966,500	2241,500	-1,987	0,047
Самоінтерес	842,000	2117,000	-2,873	0,001
Саморозуміння	765,500	2040,500	-3,411	0,001
Прийняття характеру	944,000	2219,000	-2,144	0,032
Ставлення до виконаних справ	886,500	2161,500	-2,549	0,011
Загальна самооцінка	873,000	2148,000	-2,606	0,009

«Шкала S» на рівні значимості $p=0,000$ у випускників має середній ранг (51,67). Це значення є більшим, ніж у першокурсників (49,33). Вважаємо даний факт детермінований тим, що випускники більш активні у процесі професійної ідентичності. Як наслідок, вони мають вже сформовані професійні цінності та

пріоритети, схильні сприймати себе такими якими вони є. Першокурсники лише починаються аналізувати себе у професії, тобто професійна ідентифікація розмита, тому їм властиво мати більше сумнівів до професії, не завжди сприймати у професії, їм притаманна низька або неадекватно завищена самооцінка, тощо.

За шкалою «Відношення до інших» на рівні значимості $p=0,008$, у респондентів випускників середній ранг (58,04) є більший, ніж у першокурсників (42,96). Це доводить факт, що досліджувані мають високий рівень очікуваного відношення від інших, бажання позитивного сприйняття себе оточенням, бо саме це допомагає їм самостверджуватися. Особливо виразно це проявляється у випускників, оскільки вони починатимуть свою професійну діяльність і тому очікують оцінки від інших авторитетних осіб. Хоча і першокурсникам притаманні достатньо високі показники, адже вони проходять процес адаптації у новому соціальному середовищі.

За цією ж методикою за шкалою «Самоприйняття» на рівні значимості $p=0,026$, у першокурсників середній ранг вищий (56,85), ніж у досліджуваних випускників (44,15). Самоприйняття - безумовне позитивне ставлення суб'єкта до власних особистісних надбань незалежно від їх оцінки оточуючими людьми. Таке розуміння самоприйняття не заперечує факт функціонування негативних утворень і їх негативного емоційного оцінювання. Отриманий результат можна пояснити тим, що випускники більш реалістичні, причому мають сумніви щодо практичних навиків виконання своїх трудових функцій. Першокурсники, в основному реалізують свої амбіції щодо зайняття своїх позицій у новій соціальній групі.

З'ясовано наявність статистичних відмінностей на рівні значимості $p=0,047$ за шкалою «Самозвинувачення», у респондентів першого курсу середній ранг менший (44,83), ніж у випускників (56,17). Хоч і є відмінності у проявах, на жаль обидві групи респондентів схильні до звинувачення себе, це може бути пов'язано з неможливістю досягти певної мети, або невмінням адаптуватися до нової системи навчання (основою якої є самонавчання), нерозумінням як навчання у

закладі вищої освіти сприятиме формуванню професійних навиків. Самозвинувачення у випускників пов'язуємо із сумнівами щодо набуття професійних навиків та умінь, з аналізом навчання у закладі вищої освіти та власними помилками у здобутті професійних знань.

Також виявлено відмінності за шкалою «Самоінтерес» на рівні значимості $p=0,001$, у респондентів першого курсу середній ранг є нижчий (42,34), ніж у випускників (58,66), та за шкалою «Саморозуміння» на рівні значимості $p=0,001$, де середній ранг у першокурсників набагато вищий (60,19), ніж у досліджуваних студентів четвертого курсу (40,81). За цими шкалами отримано досить цікаві дані. Можемо припустити, що молодші студенти більш впевнені у собі, у своїх бажаннях, цінностях, оскільки вони ще певною мірою є загальними не професійними, в той же час як старші студенти. у зв'язку із завершенням професійного навчання, більш розгублені, менш впевнені у власній готовності до реальної практичної діяльності.

За методикою для визначення рівня самоакцептації особистості існують відмінності за шкалою «Прийняття характеру» на рівні значимості $p=0,032$, у першокурсників середній ранг більший (52,57) ніж у випускників (44,38). Цей факт обґрунтовуємо тим, що студенти першого курсує на стадії соціальної адаптації, зайняття свого місця у новій соціальній групі, тобто вони більш вмотивовані на соціалізацію, яка потребує прийняття себе, свого характеру. Тоді як студенти четвертого курсу, вже сприймають себе через призму професійних якостей, професійних вимог до особистості.

За шкалою «Ставлення до виконаних справ» на рівні значимості $p=0,011$, у респондентів першого курсу середній ранг більший (57,77) ніж у четвертокурсників (43,73). Такий показник можемо пов'язати з індивідуальними особливостями досліджуваних, що говорять про відповідальне ставлення до виконання справ.

Шкала «Загальна акцептація» також говорить про наявність значимих відмінностей між досліджуваними, зокрема на рівні значимості $p=0,009$, у респондентів першого курсу середній ранг більший (58,04), ніж у випускників

(42,96). Даний результат вказує на узагальнення вище сказаного, тобто на те, що першокурсники більш егоцентричні спрямовані на соціальну адаптацію та ідентифікацію, випускники більш спрямовані на професію та професійну ідентифікацію.

Таблиця 2

Порівняння результатів за показником статті (критерій U-Манна-Уїтні)

Шкала	Статистика U Манна-Уїтні	Статистика W Уїлкоксона	Z	Асимпт.знч. (двохстороння)
Залежність	668,000	1796,000	-4,015	0,000
Комунікативність	949,500	2077,500	-2,059	0,039
Прийняття боротьби	872,000	2303,000	-2,599	0,009
Шкала S	948,000	2379,000	-1,059	0,039
Прийняття зовнішності	835,000	2266,000	-2,888	0,004

Відмінності за статевою належністю спостерігаються за шкалою «Залежність» методики Q-сортування Стефансона, на рівні значимості $p=0,000$. У респондентів жіночої статі середній ранг (61,40) є більший, ніж у юнаків (38,21). Це може бути пов'язано з тим, що дівчата більше прислуховуються до думки інших значимих дорослих, стосовно оцінки себе та своїх дій. А юнаки проявляють менш залежну поведінку, через те, що для них не важлива оцінка своїх вчинків з боку оточення. За цією ж методикою також виявлено відмінності між респондентами за шкалою «Комунікативність» на рівні значимості $p=0,039$. У респондентів жіночої статі середній ранг (56,08) є більший ніж у підлітків чоловічої статі (44,20). Вказаний результат доводить, що дівчата є більш комунікабельними, ніж хлопці. Це може бути пов'язано з тим, що процес дорослішання відрізняється за гендерною ознакою, жіноча стать більш швидко розвивається і дозріває, як внутрішньо, так і зовні.

Спостерігаються гендерні відмінності і за шкалою «Прийняття боротьби» на рівні значимості $p=0,009$, у респондентів чоловічої статі середній ранг (58,45) є більший ніж у студентів - дівчат (43,45). Це свідчить про більш впевнену поведінку хлопців, або їх вимогливість до світу та людей, що оточують. Тоді виходячи з показників, можемо сказати, що дівчата частіше сприймають світ

таким яким він є, не бажаючи змінити щось, висловлюючи невелику кількість протестів.

Існують відмінності у проявах за показниками «Шкали S» та показниками методики самоставлення В. Століна на рівні значимості $p=0,039$, а саме, у респондентів чоловічої статі середній ранг (56,83) є більший, ніж у студентів - дівчат (44,89). При цьому, з'ясовано наявність статистичних відмінностей за шкалою «Прийняття своєї зовнішності» на рівні значимості $p=0,039$, у респондентів чоловічої статі середній ранг (42,75) набагато менший, ніж у студентів жіночої статі (52,05). Отже, отриманий результат доводить, що внутрішньо диференційоване ставлення «за» до самого себе переважає у юнаків, в той час, як дівчатам притаманне ставлення «проти» самого себе.

Висновки. Студентський період є дуже важливим в онтогенезі особистості взагалі, і для розвитку самосвідомості зокрема. Формування самосвідомості протягом професійного навчання у закладі вищої освіти має свої особливості та специфіку. Становлення особистості студента як майбутнього фахівця супроводжується «професіоналізацією» психологічних процесів і станів, розвитком професійної самосвідомості, «дозріванням» майбутнього фахівця. Дослідження генези професійної самосвідомості необхідно розглядати як інтегративний психологічний феномен – усвідомлення особистістю як суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

Професійне становлення особистості - це цілісний динамічно розгорнутий у часі процес формування професійних намірів до повної реалізації себе в діяльності. Основним протиріччям професійного становлення є протиріччя між сформованими властивостями особистості та об'єктивними вимогами провідної діяльності, значення якої полягає в тому, що вона зумовлює подальший розвиток особистості. Реалізуючи себе у провідній діяльності, особистість поступово змінюється, що призводить до перебудови мотивів провідної діяльності, формуванню нових властивостей особистості.

Джерелом формування самосвідомості студентів та розвитку професійної самоідентифікації є вирішення протиріччя між досягнутим рівнем розвитку

особистості і вимогами, які ставить колектив, суспільство, навчальна діяльність до системи вже сформованих знань, навичок, а також до індивідуально-психологічних властивостей особистості. Тому становлення самосвідомості особистості студента має власну освітню траєкторію і траєкторію особистісного зростання.

Самосвідомість – це пізнання себе як особистості, це емоційне ставлення до себе. Професійна самосвідомість – це пізнання себе як професіоналу, це емоційне ставлення до себе у майбутній професії. Формою прояву професійної самосвідомості є: власні професійно-навчальні інтереси, мотиви, самоповага, самооцінка, комунікативність, окремі психологічно-поведінкові прояви. Розвиваючись професійна самосвідомість має ряд етапів, про те професійна підготовка повинна бути спрямована не тільки на навчання, але і на те, щоб у випускника був сформований більш зрілий рівень професійної самосвідомості. Для того, щоб успішно здійснити це необхідно чітко розуміти зміну цінностей, інтересів, мотивів, самовідношення, самооцінки та інших поведінкових проявів. Критерієм розвитку професійної самосвідомості є професійна ідентифікація.

Рівень розвитку самосвідомості у першокурсників та випускників відрізняється та має свої психологічні особливості.

Узагальнення емпіричних результатів дозволяє констатувати наступне.

Виокремлено позитивну тенденцію зростання показників самосвідомості як у першокурсників, так і у випускників. Це є свідченням того, що професійне навчання у закладі вищої освіти сприяє розвитку самосвідомості та професійної самоідентифікації. Більшість студентів (як молодших, так старших) проявляють інтерес до власного пізнання, розуміють свої мотиви, інтереси, поведінку, цінують та поважають себе, є достатньо незалежними у судженнях. Зафіксована динаміка у показниках засвідчує, що студенти, у більшості, активно розвивають свою самосвідомість та переборюють кризу професійної ідентифікації.

Узагальнюючи результати проведеного діагностування підкреслимо, що розвиток самосвідомості першокурсників відрізняється від розвитку самосвідомості у випускників.

На першому курсі відбувається усвідомлення своєї відмінності від ровесників, має місце чітке утвердження почуття належності до світу дорослих. Оскільки першокурсники знаходяться ще на початку шляху професійного навчання та професійної ідентифікації, то і їх показники, звичайно, демонструють тенденцію розвитку спрямовану до конформності та залежності від інших, бажанні справити хороше враження на нових викладачів, виділитися серед своїх однолітків, можливо за рахунок кращих оцінок. Першокурсники є достатньо вмотивованими, добре розуміють себе, свою поведінку, переконані у правильності зробленого вибору. Про те, слід звернути увагу на наступні показники студентів: 36% мають хороше ставлення до себе та вірять у власні сили; 30% очікують на позитивне ставлення до себе з боку оточуючих. Це досить тривожний показник. Індивідуальне опитування засвідчило, що на ці результати вплинула успішність навчання під час дистанційної форми. Очевидним є факт не ефективності такої форми, саме для першокурсників. Студенти на початку професійного навчання потребують більше підтримки з боку викладачів. Першокурсники починають аналізувати себе у професії, їм притаманні сумніви щодо професії, часто мають або знижену або завищену самооцінку себе у професії.

Випускники демонструють наступні показники самосвідомості. Вони вже відчують себе більш дорослим, усвідомлюючи свою індивідуальність, більш готовими до виконання професійних функцій. Суттєво знижується їх залежність від ровесників, вони вже активно відстоюють свою думку. Старших студентів характеризує підвищений інтерес до власного внутрішнього світу, інших людей, самоаналізу, самовиховання, професійного зростання. Випускники демонструють вміння самоорганізовуватися, навчатися самостійно. Активно проявляють інтерес до професії, до здобуття практичних навиків. Випускники мають вже чітко сформовані професійні цінності та пріоритети.

У дослідженні також виявлено і гендерні психологічні особливості. Дівчата є більш: залежними від думки інших стосовно себе та своїх дій; конформними у поведінці (висловлюють менше протестів); ініціативними у комунікації; чітке

диференційоване ставлення «проти» самих себе. Юнаки є більш: незалежними у поведінці (оцінка своїх вчинків з боку інших для них не є такою важливою); егоцентричними, прагнуть бути лідерами; чітко диференційоване ставлення «за» до самих себе; обережні та вибіркові у спілкуванні.

Отже, у представленому дослідженні розкрито та доповнено психологічні особливості щодо понять «самосвідомості», «професійної самосвідомості» «ідентичності», «професійної ідентичності», обґрунтовано роль самосвідомості як однієї із детермінант професійної самоідентичності студентів у процесі професійного навчання.

Отримані результати в процесі емпіричного дослідження, можуть стати досить допоміжним інструментом щодо організації навчального процесу для студентів, а також послугувати для розробок рекомендацій та тренінгових програм щодо формування та розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців.

Перспективи подальшого дослідження полягають у виокремленні детермінант та апробації механізмів розвитку самосвідомості та професійної самосвідомості майбутніх фахівців на етапі їх професійного навчання.

2.5. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Динамічні суспільні перебудови вимагають від фахівця прогресивного руху, в результаті якого відбувались би якісні перетворення особистості, удосконалення розумових та духовних потенцій особистості, розгортання її індивідуальності. Важливим чинником розбудови сучасної України виступають конкурентноспроможні фахівці, здатні до особистісного і професійного зростання. Сучасному суспільству потрібна особистість із почуттям власної гідності, високим рівнем самосвідомості, яка прагне до саморозвитку та самовдосконалення, до подальшої безперервної освіти протягом усього життя.

Професійний саморозвиток забезпечує не тільки адаптацію, а й успішне функціонування професіонала в умовах постійних змін, завдяки йому

відбувається формування творчості, інноваційного мислення, рефлексивної діяльності, прогнозування і проектування власної професійно-особистісної освіти та розвитку.

Виклад основного матеріалу, обґрунтування результатів дослідження. Саморозвиток особистості у різних аспектах досліджували: І. Бех, С. Кузікова; А. Маслоу; Г. Черняєва та ін.; педагогічних: Л. Бондаренко; Н. Кічук, Е. Кокарева; М. Костенко; С. Некрасова; Е. Остапенко; Г. Полоз; В. Семиченко; Т. Стрільєвич; Г. Топчій; П. Харченко; О. Цокур; та ін.

На думку сучасних дослідників, особистісний і професійний саморозвиток необхідно розглядати у тісному взаємозв'язку, оскільки професійний розвиток є продовженням загального розвитку людини. Саморозвиток є одночасно і процесом, і інтегральною властивістю, і станом людини професіонала. Як інтегративний творчий процес свідомого становлення саморозвиток, вважає М. Чобітько, має специфічні етапи, або стадії: процеси самоактуалізації, самовдосконалення та самореалізації (Чобітько, 2004).

Професійний саморозвиток трактують як цілеспрямований процес удосконалення професіоналізму майбутнього фахівця з метою вироблення чи удосконалення професійних якостей, активізації здібностей, набуття нових знань, умінь і навичок, необхідних для фахової діяльності і самореалізації у майбутній професійній діяльності.

Професійний саморозвиток виступає базовою складовою професійної компетентності майбутнього фахівця і характеризується як безперервний, цілеспрямований процес особистісного та професійного зростання, спрямований на підвищення рівня власної професійної компетенції шляхом удосконалення професійно значущих якостей, умінь і навичок та реалізації творчих здібностей відповідно до соціальних вимог з метою досягнення значних результатів у майбутній професійній діяльності. Складовими елементами професійного саморозвитку визначають самопізнання, самовизначення, самоорганізацію, самовиховання, самоактуалізацію, самовдосконалення.

В. Семиченко підкреслює (Семеченко, 2010), що в системі професійної діяльності завдання активізації саморозвитку особистості має особливе значення, оскільки від неперервного зростання та вдосконалення фахівців безпосередньо залежить і розвиток суспільства, й благополуччя його громадян, саме неперервний професійний розвиток і саморозвиток можуть забезпечити відповідність фахівця і потребам безпосередньої діяльності, і вимогам суспільства. Організація неперервного професійного саморозвитку має, на думку В. Семиченко має подвійну зумовленість: соціальну – задоволення потреби суспільства у кваліфікованих фахівцях як основи його стабільності й міжнародного визнання; особистісну – конкурентоспроможність фахівця на ринку праці, що забезпечує не лише матеріальний статок, а й можливість отримати певний соціальний статус, самореалізуватися в особистісно значущій діяльності. Науковець стверджує, що нині темпи змін в суспільстві настільки стрімкі, що офіційна система професійного розвитку вже не може задовольнити зростаючих потреб ринку праці й самого фахівця, тому важливою умовою соціального й особистісного добробуту є неперервний професійний саморозвиток особистості, її прагнення постійно вдосконалюватися, підвищувати рівень професійної майстерності.

Слід відмітити, що професійний розвиток майбутнього фахівця забезпечується насамперед існуючою в суспільстві системою професійної освіти, яка спрямована на формування якостей, набуття кваліфікацій, необхідних для успішного виконання відповідних професійних функцій. Крім процесу навчання, професійні компетентності (знання, уміння, навички, цінності, інші функціональні характеристики, їхня профілізація тощо) формуються шляхом включення у відповідну практичну діяльність (Кремень, 2009).

На думку К. Соцького під професійним саморозвитком слід розуміти цілеспрямований, свідомий процес підвищення здобувачем рівня своєї професійної компетентності і розвитку професійно важливих якостей і можливостей, що відповідають соціальним вимогам до професійної діяльності, який здійснюється на основі самопізнання, самоактуалізації, самореалізації,

самовиховання, самоосвіти, самоконтролю і забезпечує працівнику успіх у професії і житті (Соцький, 2014).

Поділяємо погляди С. Кузікової, яка вважає, що саморозвиток особистості відбувається переважно в контексті професійної діяльності, наповнюється її змістом, а професійна спрямованість є чинником особистісного зростання, тому вивчення особливостей формування суб'єкта особистісного саморозвитку неможливе поза контекстом його професійного становлення (Кузікова, 2011).

Саморозвиток характеризується як неперервний процес, який триває упродовж професійної діяльності і стає у такий спосіб формою підвищення професіоналізму. Бажання і прагнення до саморозвитку та безпосередня діяльність особистості щодо реалізації завдань програми саморозвитку в певній мірі стає результатом постійного підвищення вимог до характеристик професійної діяльності, що надходять з боку суспільства. (Барчій, 2019) Саморозвиток – це усвідомлений і керований особистістю процес, в результаті якого відбувається вдосконалення фізичних, розумових і моральних потенцій людини, розгортання її індивідуальності. Найважливішим чинником саморозвитку особистості можна вважати самопізнання, на основі якого людина має можливість самовизначатися у своїй діяльності, займатися власним самовдосконаленням та реалізувати на практиці свої особистісні можливості. Саморозвиток особистості потребує педагогічного управління цим процесом. Педагогічний процес завдяки індивідуальному підходу й творчому ставленню дає змогу створити зовнішні та внутрішні умови для саморозвитку здобувача. Вирішення зазначеної проблеми великою мірою зумовлене наявністю в майбутніх фахівців внутрішньої мотивації до постійного самовдосконалення особистісних якостей, а відповідно, потреби в самовдосконаленні. Феномен саморозвитку – це обов'язково внутрішній, мотиваційний процес, спрямований на досягнення конкретної мети, як свідоме самовдосконалення (Кремень, 2009).

Стимулювання професійно особистісного саморозвитку здобувача в соціально-педагогічному аспекті виступає як цілеспрямована система взаємодії об'єкта, суб'єкта стимулювання та умов середовища, в результаті якого

розвивається і збагачується потреба студентів у самовихованні. Об'єктом стимулювання є всі здобувачі, в ролі суб'єкта стимулювання виступають соціальні інститути, наставники, педагогічний колектив. Важливим компонентом системи стимулювання є єдність мети, методів, принципів, змісту, організаційних форм, методів і засобів діяльності педагогів, спрямованих на саморозвиток особистості відповідно до його індивідуальних здібностей. Ефективність особистісного саморозвитку залежить від опори на провідну мету навчання. Велика частина здобувачів характеризується наявністю усвідомленого ставлення до своєї майбутньої професії. Вони достатньо самокритичні і прагнуть удосконалювати себе в різних напрямках – виробити в собі якості, необхідні для майбутнього фахівця оволодіти навиками правильної поведінки в суспільстві; фізично і розумово удосконалюватися.

Характерними причинами недоліків в професійно-особистісному саморозвитку є відсутність досвіду самопізнання і самовиховання, яких студенти набувають в сім'ї, школі, в ході попередньої діяльності, недостатня увага до стимулювання процесу самовиховання і практичного навчання. Професійно-особистісний саморозвиток спрямований на вдосконалення своєї особистості відповідно до вимог обраної професії. Як і будь-яка інша діяльність, професійно-особистісний саморозвиток має у своїй основі складну систему мотивів і джерел активності. Професійний саморозвиток зумовлюється потребою в самозміні та самовдосконаленні. Дана потреба впливає з протиріччя між вимогами, що ставляться суспільством, та наявним рівнем професіоналізму і підтримується власними джерелами активності.

Під час навчання у закладі вищої освіти майбутніх фахівців необхідно озброїти прийомам та методам професійного самовиховання.

Професійне самовиховання передбачає проектування, організацію і здійснення заходів, спрямованих на вдосконалення особистості та професійно значущих якостей. Здатність до професійного самовиховання допомагає майбутньому фахівцю ефективно організувати самостійну підготовку до професійної діяльності та сприятиме досягненню майстерності.

Самовиховання розпочинається з самопізнання, самоаналізу, усвідомлення своїх успіхів і невдач, аналізу власних переживань, психічних станів. Даному процесу сприяють сформовані рефлексивні вміння, які дають змогу об'єктивно аналізувати власні думки і вчинки.

Самопізнання – процес цілеспрямованого отримання інформації про розвиток якостей своєї особистості. Головне правило самопізнання – шукати в собі істинне «Я». Самопізнання важливе для самовдосконалення, тобто формування себе відповідно до власних намірів, ідеалів. Саме самопізнання є умовою адекватного (такого, що відповідає можливостям особистості) оцінювання самої себе. Займаючись саморозвитком, на основі самоаналізу варто виявити ті особливості свого характеру, що заважають успішно навчатися, ефективно працювати та комунікувати. Одним з елементів самопізнання є вивчення власної спрямованості, здібностей, темпераменту, особливостей і мотивів поведінки, вчинків.

У психолого-педагогічній літературі виокремлюють три основні методи пізнання власного «Я»:

1) вербального (здійснюється за допомогою мовлення) і невербального (міміка, жести тощо) зворотного зв'язку. Людина отримує оцінку своєї поведінки з боку батьків, друзів, знайомих, педагогів. У дорослому віці цей метод застосовувати важче, оскільки люди частіше керуються міркуваннями чемності, такту і рідко висловлюють власну думку про вчинки інших, особливо коли ця думка негативна;

2) порівняння. Як правило, людина порівнює себе з друзями, однокурсниками, братами, сестрами, колегами та іншими людьми, з якими перебуває у близьких стосунках. Однак до цього методу варто підходити обережно, оскільки результати самопізнання під час порівняння залежать від багатьох чинників: особистості, з якою людина себе порівнює; думки колективу, у якому вона перебуває; суспільної ролі, яку вона виконує, тощо;

3) самопостереження. Суть цього методу полягає в тому, що людина спостерігає за своїми діями, вчинками, думками, почуттями і оцінює їх, здійснює

самоаналіз і самооцінювання. Самоспостереження є необхідною передумовою контролю особистості за власною поведінкою та діяльністю.

Самопізнання сприяє створенню цілісної картини особистості. Знання типологічних властивостей своєї нервової системи (сила, врівноваженість, рухливість) полегшує людині роботу над собою, оскільки дає змогу будувати програму самовиховання з урахуванням працездатності, врівноваженості, емоційної стабільності, рухливості, пластичності чи ригідності нервових процесів. Знання своїх особистісних особливостей (екстраверсія, інтроверсія, нейротизм), деяких рис характеру (лідерство, вміння переборювати труднощі, лабільність, соціальна дистанція), рівня розвитку організаторських і комунікативних умінь допоможуть створити і скоректувати програму професійно-особистісного саморозвитку.

Професійний саморозвиток дає змогу студенту створити свій психологічний портрет – карту особистості, її можна розглядати і як керівництво з організації самопізнання (що вивчати?), і як матеріал для подальшого аналізу своїх особистісних якостей (оцінка рівня розвитку). Вона дає змогу оцінити свої сильні і слабкі сторони, зрозуміти свої можливості, тобто створити мотивацію (Біла, 2007).

Основними складовими процесів професійного розвитку і саморозвитку як і його частини виокремлено:

- визначення вимог у термінах компетентностей, які висуваються до певного виду професійної діяльності;
- діагностування якостей (компетентностей), що їх має конкретна особа;
- визначення напрямів і шляхів розвитку/саморозвитку, виходячи з бажаного результату і наявних якостей, сформульованих у термінах компетентностей;
- складання програми розвитку та саморозвитку для конкретної особи;
- визначення форм і засобів реалізації програми;
- реалізація програми;

- оцінювання (діагностування) отриманих результатів на кожному етапі розвитку та саморозвитку;
- внесення коректив у поточний перебіг подій;
- оцінювання загальних результатів виконання програми, за необхідності, її коригування чи заміна;
- визначення нових перспектив і напрямів розвитку та саморозвитку (Дідик, 2010).

Суттєвою передумовою ефективності процесу професійного самовиховання майбутніх фахівців є:

- постійне врахування суб'єктами виховання важливості, необхідності та складності цього процесу у виховній роботі закладу вищої освіти;
- наявність необхідних психолого-педагогічних знань і практичного досвіду науково-педагогічних працівників (кураторів) з питань організації самовиховання здобувачів; системного психолого-педагогічного впливу на самовиховання здобувачів;
- перетворення здобувачів на суб'єктів самовиховання;
- творче поєднання процесу самовиховання з активною навчально-пізнавальною діяльністю та організацією культурно-просвітницької роботи і дозвілля;
- надання цьому процесу гуманного, національного і особистісного спрямування.

До найважливіших внутрішніх передумов, які визначають ефективність самовиховання здобувачів, варто зарахувати:

- потреби й мотиви, що спонукують до роботи над собою;
- переконання, розвинуту самосвідомість і самокритичність, які дають змогу об'єктивно оцінити свої переваги, позитивні якості й вади;
- наявність почуття самоповаги та гордості за належність до обраного навчального закладу, яке вимагає не відставати від інших студентів і бути серед найкращих;

- певний рівень розвитку вольових якостей, звичок самооцінки, самоконтролю і саморегулювання, які надають процесові самовиховання цілеспрямованості та різнобічності;
- оволодіння теорією самовиховання та методикою роботи над собою;
- свідома установка на позитивний результат самовиховання;
- психологічна готовність до активної, системної роботи із самовиховання (Некрасова, 2012).

Необхідність забезпечити готовність особистості фахівця до неперервного професійного саморозвитку упродовж терміну професійної діяльності визначає необхідним завданням закладу вищої освіти налагодження системи неперервного управління процесом формування механізмів саморозвитку особистості.

Дослідниця В. Фрицюк, наголошує на необхідності формування компетентності професійного саморозвитку та визначає «компетентність професійного саморозвитку майбутнього учителя» як інтегровану здатність особистості, що поєднує знання щодо професійного саморозвитку, уміння, навички, досвід професійного саморозвитку, ціннісні орієнтації на професійний саморозвиток, позитивне ставлення до саморозвитку (Фрицюк, 2017).

Професійний саморозвиток майбутнього фахівця – процес тривалий та безперервний, він розпочинається із профорієнтаційної роботи під час навчання у школі на допрофесійному етапі, продовжується на етапі професійної підготовки у закладах вищої освіти і триває у безперервній освіті упродовж усього професійного шляху особистості. Рушійними силами професійного саморозвитку особистості є задоволення її професійних, соціальних, ціннісних потреб, які стають стійкими професійними мотивами (Фрицюк, 2016).

Підтримуємо думку сучасних вітчизняних дослідників, що на етапі професійної підготовки закладається готовність до професійного саморозвитку. Здатність до професійного саморозвитку фахівця зумовлюється сформованою професійною перспективою розвитку, що повинна відповідати ціннісним орієнтаціям особистості, а також наявністю навичок саморозвитку.

Для створення передумов становлення саморозвитку в майбутніх педагогів, на наш думку Смолюк А.І., варто виділити три складові готовності здобувачів до професійного саморозвитку:

- позитивне ставлення до професії педагога та реалізації педагогічної діяльності;
- професійно важливі якості та мотиви професійної діяльності, а також внутрішнє прагнення студента до професійного саморозвитку;
- знання, вміння, навички професійного саморозвитку, які виступають засобами саморозвитку (Смолюк, 2017).

Л. Подоляк, розглядаючи професійне зростання студентів як динамічний, неперервний процес розгортання їхнього особистісного потенціалу, потенційних можливостей, заснованих на внутрішній потребі в освіті, як процес удосконалення особистості студента: загальнокультурних і фахових знань; системи інтелектуальних і практичних умінь і навичок; досвіду творчої діяльності; розвинених особистісних і професійно значущих якостей, важливою умовою його ефективності визначає умотивованість діяльності (Подоляк, 2006). Так, професійна мотивація дозволяє студентам активно прагнути до поповнення професійних знань, опанування професійними вміннями, вдосконалення професійних якостей і здібностей, до неперервного самовдосконалення, спонукає і спрямовує діяльність особистості з опанування фахом.

Розвиток потреби в постійному самовдосконаленні потребує чіткого усвідомлення мети своєї діяльності, значущості професії, а також сформованість самоосвітньої та професійної компетентностей. Ефективність даного процесу забезпечується розробленою індивідуальною програмою вдосконалення, контролем з боку викладачів, постійним самоконтролем за її здійсненням.

Ефективність майбутньої професійної діяльності для здобувача залежить не тільки від набутих професійних знань і умінь, але і від сформованої готовності до професійного саморозвитку. Центральною фігурою перетворень сучасної вищої школи є викладачі, відкриті до педагогічних інновацій, які вільно володіють інтерактивними технологіями навчання, є не просто носіями

сукупності знань та способів їхньої передачі, а й орієнтовані на розвиток особистості здобувача, побудову його індивідуальної освітньої траєкторії та саморозвиток в процесі власної професійної діяльності.

Дослідники даної проблеми підкреслюють, що професійний саморозвиток - є свідомою діяльністю, спрямованою на удосконалення своєї особистості відповідно до вимог професії, а, отже, орієнтованої на підвищення якості професійної освіти. Деякі науковці розглядають професійний саморозвиток як окрему складову системи самостійної роботи майбутніх фахівців поряд із самовихованням, самоосвітою та самоактуалізацією, а інші вважають, що самовиховання, самоосвіта, самовдосконалення є засобами професійного саморозвитку.

Нами було здійснено емпіричне дослідження особистісного розвитку майбутніх психологів другого, третього та четвертого курсів.

Важливий фундамент професійної успішності психолога складають його професійно-особистісні якості. Тому з метою вивчення індивідуально-психологічних особливостей особистості майбутніх психологів нами було обрано 16 RF особистісний опитувальник Р.Кеттела (модифікований, форма С). Згідно методики Р.Кеттела, комунікативність та товариськість найбільше проявляється у здобувачів другого та четвертого курсів, а у здобувачів третього курсу дана якість майже вдвічі менше розвинута, проте саме здобувачі третього курсу у спілкуванні проявляють більшу емоційність та життєрадісність.

Здобувачі другого та третього курсу проявляють більшу залежність та підпорядкованість, а в здобувачів четвертого курсу більш наявна тенденція до домінування, владності. Це може бути пов'язано з їх віковим розвитком, а саме навчання на більш старших курсах формує меншу соціальну залежність, і як наслідок більше проявляється неконформістська поведінка. На цю тенденцію вказують також дані інших методик, а саме методики діагностики міжособистісних взаємин Т. Лірі.

Відповідно до результатів дослідження така особистісна ознака як впевненість найбільше проявляється у здобувачів другого та третього курсів, у

здобувачів четвертого курсу наявна тенденція як до впевненості, так і до тривожності. Наявна тенденція може бути пов'язана із закінченням навчання, що спрямоване на отримання диплому. Проте слід зазначити, що в процесі дослідження за цією методикою було виявлено те, що в здобувачів переважають дещо низькі показники інтелекту, що становить професійну загрозу діяльності психолога. Також в здобувачів переважає спрямованість на практичність, тобто наявна недостатність творчого підходу до діяльності. Майбутні психологи, причому на всіх курсах, проявляють в'ялість, спокій, низьку мотивацію, що є проблематичним, адже незацікавленість у власній професійній діяльності може призвести до поганого виконання власних професійних функцій.

До значущих професійно-особистісних якостей психолога-практика належить емпатія, або емоційна чутливість, яка виявляється в здатності до співпереживання. Для того аби визначити рівень емпатійності майбутніх психологів ми використали методику діагностики рівня емпатії І. Юсупова.

Узагальнені результати показників рівня емпатії можна представити у таблиці 1.

Таблиця 1

Показники емпатії за методикою І.Юсупова

Рівень	Курс		
	2	3	4
високий	25	10	20
середній	75	80	80
низький	-	10	-

Аналізуючи отримані дані можна сказати, що більшість здобувачів другого курсу: а саме 75% мають середній рівень емпатії, тобто в них нормальний рівень емпатійності у міжособистісних відносинах, який властивий більшості людей. У більшості здобувачів третього курсу наявний також середній рівень емпатійності, що складає 80%, також у 10% осіб є високий рівень, та в 10% здобувачів третього курсу простежуються низькі значення емпатійності. Щодо здобувачів четвертого курсу, то тут у 80% респондентів простежується середній

рівень емпатії. Отже, було встановлено, що переважаючим рівнем вияву схильності до емпатії у трьох групах є середній рівень, що характерний для більшості людей. Також певну частину займає й високий рівень, що вказує на підвищену емоційну чутливість, проте не виключенням є й низький рівень емпатійності. Для розвитку емпатійних здібностей потрібно удосконалювати комунікативні навички, особливо вміння слухати іншого, перефразувати, відображати і віддзеркалювати емоції. Досить корисними є тренінги асертивності, відповідні ігри та вправи на підвищення рівня емпатії.

Згідно результатів дослідження, за методикою самоствавлення, в деяких здобувачів виявлено коло несформованості особистісних ознак самоствавлення. В значній частині опитуваних не виражена самоповага, аутосимпатія, а навпаки наявне самозвинувачення, зайва критичність до себе, також студенти-психологи очікують негативного ставлення до себе з боку інших, що може вплинути на професійну діяльність та спілкування майбутнього спеціаліста.

За допомогою методики діагностики міжособистісних взаємин Т.Лірі можна визначити переважаючий тип ставлення до оточення та наявні особистісні якості майбутніх психологів. В ході дослідження було виявлено, що:

- в майбутніх психологів другого курсу переважає помірний рівень авторитарності, помірний рівень егоїстичності, високий рівень агресивності, помірний рівень підозрливості та підпорядкування; досить яскраво виражена тенденція до екстремального рівня альтруїзму. Тобто для здобувачів характерним є гіпервідповідальність, певна нав'язливість у своїй допомозі та підвищена активність, на що вказує середнє значення за даним октаном 11,76. Таким чином, характеризуючи групу можемо сказати, що в здобувачів переважають фактори домінування та дружелюбності (товариськості) – на це вказують середнє арифметичне за даним октаном (I), що сягає 8,23 та середнє дружелюбності є 9,52.

- в майбутніх психологів третього курсу найбільше переважає високий рівень залежності (середнє 9,45) та доброзичливості (товариськості). Також в 45% здобувачів наявний екстремальний рівень підпорядкування, це вказує на те,

що здобувачі схильні до підпорядкування, покірні, мають слабку волю, пасивні. Отже, зробивши математичні розрахунки ми можемо сказати, що в даного курсу переважає тенденція до підпорядкування та товариськості – це підтверджується і середніми значеннями групи, які за фактором підпорядкування дорівнюють 10,9 та дружелюбність сягає 9,25.

- в майбутніх психологів четвертого курсу переважає високий рівень доброзичливості (товариськість), на що вказує середнє значення 9,45 та помірний рівень підпорядкування, що складає 75%. Таким чином, група характеризується адекватним рівнем як залежності (середнє 6,3), так і домінантності, також прослідковується помірний рівень егоїстичності (середнє 7,35).

З метою вивчення локусу контролю особистості було проведено методику дослідження рівня суб'єктивного контролю (РСК). Проаналізувавши результати дослідження вияву локусу контролю, можна зробити висновок про зростання з кожним наступним курсом показників інтернальності, тобто формування більшої відповідальності за події та власну поведінку, пошук причин в собі, в процесі навчання та розвитку як професійного, так і особистісного.

Для дослідження зв'язку між показниками індивідуально-особистісних характеристик за методикою Р.Кеттела та міжособистісних взаємин за методикою Т.Лірі було проведено кореляційний аналіз за коефіцієнтом кореляції Пірсона.

Провівши кореляційний аналіз було виявлено, що показники індивідуально-особистісних характеристик та показники характеристик особистості, які стосуються міжособистісних відносин корелюють між собою. Також корелюють і безпосередньо шкали в середині однієї методики.

Таблиця 2

Кореляційний зв'язок між шкалами методики «Діагностика міжособистісних відносин Т.Лірі»

Шкала 1	Шкала 2	R	P
Авторитарність	Егоїстичність	0,445	0,01
Товариськість	Альтруїстичність	0,456	0,01
Залежність	Покірність	0,475	0,01

Як ми бачимо, шкала «авторитарності» прямо корелює з шкалою «егоїстичності» за методикою Т.Лірі ($r=0,445$ при $p=0,01$), тобто зі збільшенням авторитарності, владності, збільшується й показники егоїстичності, себелюбності, незалежності. Також пряма кореляція спостерігається і за показниками шкали залежності та покірності ($r=0,475$ при $p=0,01$), тобто чим більш особистість є залежною від оточення, тим вона є більше покірною, проявляє підлеглість іншим. Шкала «товариськості» та «альтруїстичності» також прямо корелюють ($r=0,456$ при $p=0,01$), тобто зі зростання показників товариськості, люб'язності, зростають показники й турботи, відповідальності, бажання допомогти.

Якщо говорити про кореляцію між показниками методик Р.Кеттела та Т.Лірі, то тут ми отримали наступне (табл. 2):

Таблиця 3

Кореляційний зв'язок між шкалами методик «16 RF особистісний опитувальник Р. Кеттела» та «Діагностика міжособистісних відносин Т.Лірі»

Шкали Т.Лірі	Шкали 16 RF	R	P
Авторитарність	Фактор L	0,463	0,01
Залежність	Фактор Q2	0,429	0,01
Егоїстичність	Фактор B	- 0,402	0,01
Товариськість	Фактор F	- 0,372	0,05

Позитивна кореляція, яка наявна між октаном «авторитарність» та фактором L ($r=0,463$ при $p=0,01$) свідчить про те, що зі збільшення прояву авторитарності, владності, лідерства, активності, підвищується й емоційне ставлення, тобто збільшується довірливість до особи інших. Також фактор Q2 позитивно корелює з октаном «залежності» ($r=0,429$ при $p=0,01$), це вказує на те, при конформній особистісній характеристиці студенти у міжособистісних взаєминах використовують залежний тип відносин, тобто орієнтуються на соціальне схвалення, залежать від думки оточуючих.

Від'ємні показники кореляції наявні за октаном «егоїстичність» та фактором B ($r= -0,402$, при $p=0,01$) свідчать про те, що зі збільшенням егоїстичності, самозакоханості студентів зменшуються показники рівня

інтелекту, проявляється ригідність, конкретність мислення. Також обернена кореляція наявна і між товариським типом відношень та фактором F ($r = -0,372$, при $p = 0,05$), тобто зі зменшенням товариського, доброзичливого типу відношень, зростає стриманість, скутість, обережність у міжособистісних стосунках студентів.

Отже аналізуючи вище вказані дані, можна зробити висновок про те, що особистісні характеристики особистості і її тип відношень є взаємопов'язаними.

В ході всього дослідження нами було виявлено, що між онтогенетичним та особистісним розвитком є зв'язок, так як з переходом до наступного курсу особистість стає більш зрілою, змінюються стратегії поведінки, формуються нові навички та вміння, які потрібні для успішного оволодіння професійною діяльністю. На це вказують зростання показників самоконтролю, емоційної стійкості, нормативності, впевненості. Також наявна динаміка зростання рішучості, соціальної активності, врівноваженості.

В ході емпіричного дослідження було виявлено певні труднощі та проблеми з якими зустрічаються майбутні психологи, тому доречними будуть рекомендації щодо особистісного розвитку майбутніх фахівців. Практичними та дієвими засобами особистісно професійного розвитку є: арттерапія, тренінги особистісного зростання, анкетування, написання наративів і автонаративів, результативними будуть ведення щоденників особистісного росту, складання індивідуальних програм професійного самовдосконалення.

Так, творчість, реалізована із допомогою арт-терапії, сприяє більш глибокому відтворенню внутрішніх переживань, конфліктів, психологічних проблем. Майбутні психологи неодноразово будуть переживати значущі події, відтворюючи їх у символічній формі. Спонтанна мистецька діяльність відображає підсвідомий зміст психіки, де можуть міститися психічні субстанції, що перешкоджають особистісно-професійному зростанню психологів. Разом з тим, арт-терапія не лише розвиває у майбутніх психологів креативність, але й гармонізує розвиток їх особистості. Елементи арт-терапії можуть використовуватися в тренінгах. Тренінгові робота, за визначенням К. Рудестама,

сприяє покращенню самопочуття, підвищення самооцінки та особистісному зростанню. Вона може виступати як надійний засіб самопізнання особистості майбутніх психологів та усвідомлення професійно значущих особистісних якостей (Смолюк, 2016).

Серед засобів розвитку особистості психолога також слід виділити супервізію, що є засобом особистісно-професійної корекції і сприяє професійному вдосконаленню психолога за рахунок самоаналізу власних захисних механізмів, внутрішньо-особистісних і міжособистісних конфліктів.

Самостійну роботу психологів-практиків можна організувати шляхом ведення щоденників самопізнання, самоаналізу, рефлексивних щоденників, щоденників особистісного зростання, де будуть описуватися напрями розвитку особистісної зрілості, шляхи саморефлексії та саморозвитку. У щоденниках майбутні психологи можуть занотовувати власні роздуми про особистісне зростання, записувати дані самоаналізу, самопостережень, порівнювати їх із попередніми результатами. Співставлення образів «Я-реальне» і «Я-ідеальне» є механізмом самозміни і особистісно-професійного зростання. Аналізуючи відмінності цих образів, студенти можуть визначити над якими професійними і особистісними якостями потрібно ще працювати, що слід вдосконалити у перспективі.

Отже, підсумовуючи вище сказане, доцільно виділити такі рекомендації щодо оптимізації особистісно-професійного розвитку психолога (Дідик, 2010):

- Теоретична підготовленість майбутніх психологів;
- Формування і розвиток практичних умінь і навичок.
- Взаємозв'язок теорії і практики.
- Розвиток практичного психолога в цілісності, унікальності.
- Розвиток особистості практичного психолога як активного, творчого суб'єкта діяльності.
- Розвиток здатності управляти своїм фізичним і психічним станами.
- Свідоме здійснення практичним психологом на себе виховного впливу, управління своєю поведінкою.

- Спрямованість на продуктивність і ефективність майбутньої професійної діяльності.
- Аналіз ступеня сформованості професійно важливих якостей.
- Визнання практичного психолога суб'єктом безперервного процесу розвитку (саморозвитку), пізнання (самопізнання), професійного функціонування (самореалізації), особистісно-професійного вдосконалення (самовдосконалення).

Необхідною умовою професійного саморозвитку майбутнього фахівця виступає самоосвіта. Організація самостійної роботи і самоосвіта посідають важливе місце як чинники, що забезпечують розвиток потреби в саморозвитку та формують відповідну звичку. Вони пронизують усі складові змісту та процесу підготовки майбутніх фахівців. Самостійна робота повинна забезпечувати формування навичок роботи з першоджерелами, розвивати здатність до критичного сприйняття отриманої інформації. Цьому сприяє засвоєння інформаційних технологій через пошук необхідної інформації в Інтернеті в процесі підготовки до практичних, лабораторних та семінарських занять; пошук інформації для написання рефератів, доповідей; участь у навчальних проектах.

Висновки. Проблема професійного саморозвитку майбутнього фахівця є актуальною і затребуваною в руслі освітніх змін і відповідає вимогам формування конкурентоздатного фахівця. Професійний саморозвиток фахівця визначають як позитивну динаміку якісних перетворень в його особистісній сфері та професійної діяльності, обумовлену цілеспрямованими системними діями щодо формування самого себе. Активізація професійного саморозвитку кожного здобувача є важливою умовою успішності освітнього процесу, оскільки суттєво впливає на підвищення рівня пізнавальної та професійної активності майбутнього фахівця і ставить його в позицію суб'єкта освітнього процесу, який безпосередньо керує власною пізнавальною діяльністю та професійно-особистісним становленням, визначає індивідуальну освітню траєкторію.

Перспективою для подальших досліджень є обґрунтування психолого-педагогічних умов формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх фахівців.

2.6. СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ІНТЕГРУЮЧА ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦЯ

У професійному становленні фахівця велику роль грає спрямованість його особистості, яка представляє собою інтегральне динамічне утворення, що детермінує схильність до певної діяльності і характеризується широтою, інтенсивністю, стійкістю та дієвістю. Спрямованість особистості відрізняється від ситуативної спрямованості поведінки структурованістю та ієрархічністю мотивів щодо домінуючого ставлення: ставлення людини до людей, ставлення її до себе і ставлення до предметів зовнішнього світу, та вибудовує цілісну систему індивідуально-вибіркових, свідомих, суспільно-значущих стосунків особистості.

Професійна спрямованість вчителя розглядається як складне інтегральне утворення, яке обумовлюється чинниками первинного процесу професійного самовизначення особистості, в основі якої лежать безпосередні мотиви вибору професійної діяльності, сукупність певних дій, знань і навичок. Професійна спрямованість вчителів починає формуватися ще до практичного оволодіння спеціальністю і чіткіших форм набуває в процесі виробничого навчання і самостійної роботи. Як універсальна властивість особистості професійна спрямованість включає професійні мотиви, потреби, інтереси, схильності, ідеали і переконання, які складають внутрішню особистісну та професійну позицію особистості, її ставлення до себе як професіонала, професійної спільноти, досягається усвідомлення власної соціальної ролі та професійної місії.

Теоретичне обґрунтування й експериментальне вивчення спрямованості особистості у сучасній психології актуалізоване у зв'язку з проблемою формування особистості в нових умовах, її моральних якостей, гармонійного її розвитку. Аналіз робіт з даної проблеми дозволяє виділити деякі точки зору різних шкіл і напрямів: теорію установки (Узнадзе, 1949), відносин особистості (Ломов, 1984), теорію

значущості, потреб і мотивів Рубінштейн, Леонт'єв, Божович та ін.)

Одні дослідники розуміють під спрямованістю ієрархію мотивів (Божович, Чудновський), інші ототожнюють з системою потреб (Додонов, Рейнвальд, 1987). Деякі автори відносять спрямованість до основних властивостей особистості, представляють її як компонент характеру (Анан'єв, Левітов), пов'язують з інтересами, переконаннями, світоглядом (Желєзняк, Платонов). Низка авторів розуміє під спрямованістю певну психічну властивість, яка в загальному вигляді задається як вибіркоче ставлення людини до дійсності, впливає на її життя і творчість, компонентами якого є ідеали, потреби, інтереси. Дослідники, вивчаючи спрямованість, переважно розглядають мотив як спонукальну силу поведінки та діяльності людини, а експерименти будують за принципом підтвердження або заперечення позитивного значення певного мотиву.

В рамках уявлень про той чи інший зміст спрямованості здійснюються і спроби класифікації різних її видів. Як правило, ця класифікація ґрунтувалася на загально філософському уявленні про те, що людина у своєму житті реалізує три найважливіших типи відносин до об'єктивної дійсності: до суспільства, праці, до себе. У відповідності з цим спрямованість розділяється на «колективістську» (суспільну), «ділову» та «егоїстичну» (індивідуалістичну).

Здійнений нами аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури показує, що всі мотиви можна розділити на три групи: егоїстичні, суспільні, ті, що йдуть безпосередньо від цікавості до дійсності, мотивовані самою потребою у пізнанні, діяльності, творчості.

Відповідно до мотивів спрямованість теж проявляється у трьох ракурсах:

- як домінуюче прагнення діяти в інтересах інших людей, співчувати їхнім потребам і переживанням, діяти в інтересах свого колективу. Це – суспільна спрямованість.

- як домінування мотиву особистого самоствердження, першості – це особиста спрямованість;

- як домінуюче прагнення до безкорисливої діяльності, до безкорисливого оволодіння новими вміннями та знаннями - ділова спрямованість.

Уперше проблему спрямованості як самостійну виокремив і дав їй визначення С.Л. Рубінштейн. Він писав: «Спрямованість особистості виражається в різноманітті тенденцій, що розширюються й збагачуються і слугують джерелом різноманітної і різнобічної діяльності. У процесі цієї діяльності мотиви, з яких вона виходить, змінюються, перебудовуються і збагачуються новішим змістом» (Рубінштейн, 1973).

У концепції динамічної структури особистості, запропонованої К. К. Платоновим, спрямованість визначається як вищий рівень особистості, її першу підструктуру.

На думку Л.І. Божович формування особистості ґрунтується на розвитку мотиваційної сфери, що представляє собою єдину динамічну систему, всі елементи якої взаємопов'язані. Власне сукупність стійких і домінуючих мотивів і є головною характеристикою особистості, є стратегією її поведінки, є її спрямованістю.

Визначення спрямованості вище вказаних авторів, яке пов'язує спрямованість з домінуванням одних мотивів над іншими, з їх стійкою ієрархією, критикує Б. І. Додонов, який дає своє визначення спрямованості особистості. Автор називає спрямованістю деякі особливості переживань людини в їх взаємному зв'язку, характер її емоційного настрою. Б. І. Додонов справедливо вказує на важливість характеристики емоційних станів людини при вивченні спрямованості» (Додонов, 1978).

Багато авторів, прагнучи розкрити структуру особистості, розглядають ціннісні орієнтації та соціальні установки як прояв її спрямованості. Ціннісні орієнтації виражають спрямованість особистості на певні норми і цінності. Ця спрямованість характеризується когнітивними, емоційними і поведінковими компонентами. А установка в її зв'язку з спрямованістю характеризує стан особистості, яке можна характеризувати як готовність, спрямовану до певної активності.

Д. М. Узнадзе підкреслював, що установки є готовністю до активності в певному напрямку і виникають на базі взаємодії потреби і середовища, але не середовища взагалі, а лише того, впливу якого людина піддається в даний момент.

Автор визначає установку як попередню експозицію, внутрішній стан, що виникає на основі досвіду поза свідомістю і зумовлює подальше сприйняття, і на конкретному матеріалі показує, що установка, її тип прямо залежать від особистісних особливостей людини. Життя з усіма його особливостями, впливає не на установку, а на особистість, змінюючи її ставлення до дійсності, сприйняття її, в тому числі, і характер установки. Таким чином, установка виконує функцію опосередковуючої ланки між дійсністю і психікою, дійсністю й особистістю, сама, перебуваючи залежною і від особистості, і від дійсності. Якщо співвідносити спрямованість особистості з установкою, то виявиться, що це явища різні і за своєю природою, і за своєю функцією в структурі особистості.

Установка, не будучи утворенням особистісним, і навіть не феноменом свідомості, визначає і характеризує готовність психіки до прийняття певних впливів, і в той же час сама залежить від особистісних особливостей. Спрямованість же є особистісним утворенням, що коректує особливості мотиваційно-потребнісної сфери.

Н. І. Рейнвальд вважає тип спрямованості особистості домінуючою мотивацією, що визначає вибір людиною життєвих цілей, ціннісних орієнтацій та способів самоствердження» (Рейнвальд, 1987). В основу своєї класифікації вона кладе тип спрямованості і на цій основі виділяє: тип споживача – споживання духовних, особливо матеріальних благ; тип руйнівника – в ім'я корисливих інтересів готові руйнувати будь-які цінності, створені іншими.

Незважаючи на різні підходи до проблеми структури особистості, переважна більшість психологів вважають мотиваційно-потребову сферу системоутворюючою ознакою інтеграції особистості. Мотиваційна система є складним психічним утворенням, що складається з безлічі мотивів. Останні різняться за змістом, змістом та значенням, рівнем довільності та стійкості. Серед стійких мотивів особливо важливими є ті, які завдяки своїй змістоутворюючій силі постійно детермінують і підпорядковують менш значущі. Стійко домінуючі мотиви, будучи ядром мотиваційної системи, визначають одну з найбільш істотних характеристик особистості, її спрямованість. Спрямованість чинить істотний вплив

на всі сторони життєдіяльності особистості.

На наш погляд, якщо об'єднати обидва аспекти співвідношення мотивів та особистісно-сміслових утворень, то можна стверджувати, що деякі з детермінуючих індивідуальну діяльність соціокультурних цінностей, суспільного буття суб'єкта можуть з часом стати його відносно постійними особистісними цінностями, спрямованістю особистості, але для цього необхідно їх попереднє освоєння у формі мотивів.

У дослідженнях і характеристиці спрямованості, визначення її типів ми виходили з деяких розробок феномена спрямованості особистості, припущених Є. М. Нікіреєвим, який визначає спрямованість особистості через співвідношення груп мотивів (колективістські, особисті і особисто-престижні). Всі ці групи є позитивними: колективістські відображають суспільно-значимі цілі, особисті – бажання пізнати нове, прагнення до самовдосконалення, особисто-престижні відображають прагнення до суспільного визнання, визначенню свого місця в колективі.

Зазначені групи мотивів перебувають у гармонійному співвідношенні. Непропорційне зростання якої небудь із груп мотивів вказує на односторонній розвиток особистості. З точки зору Є. М. Нікіреєва судити про спрямованість особистості більш точно і вірно можна не тільки в тому випадку, якщо вивчається система не тільки домінуючих мотивів, але і система всіх мотивів, і провідних, і другорядних, що входять в ієрархічно ранжований ряд (Нікіреєв, 2004).

Зазначимо, що феномен спрямованості не отримав достатньої уваги у зарубіжних психологів. Вони частіше обмежуються інструментальним підходом до окремих її сторін. У той же час деякі зарубіжні дослідники пильно розглядають проблеми, пов'язані з альтруїстичною спрямованістю особистості, що відбиває суспільні спонукання людини. Поняття альтруїзму розглядається ними як акт допомоги, при якому домінуючим спонуканням виступає позитивний результат, благотворний наслідок для іншого. Відзначено, що акт допомоги не може вважатися альтруїстичним, якщо здійснюючий його людина переслідує, в першу чергу, особисту вигоду.

У нашому дослідженні ми пов'язали спрямованість з психічними станами особистості; проаналізували основні властивості станів, до яких відносяться передусім ситуативна відтворюваність, динамічність їх існування і можливість переходити в стійкі характеристики особистості в умовах особливої значущості і повторюваності. Стани характеризуються модальністю, тривалістю, оборотністю, глибиною і якістю.

Існує достатньо велика кількість класифікації станів - залежно від ролі особистості і ситуації у виникненні психічних станів (особистісні і ситуативні); від провідних компонентів (інтелектуальні, вольові, емоційні і т. д.); від ступеню глибини стану (глибокі або поверхневі); від часу перебігу: (короткочасні, затяжні, тривалі т. д.); від впливу на особистість (позитивні і негативні; стеничні і астеничні); від рівня усвідомленості (усвідомлені); від причин, що їх викликають; від ступеня адекватності тощо.

Слід розрізняти поняття «стан об'єкта», який характеризує «стан психіки» в цілому, і «стан суб'єкта» – психічний стан. Стан психіки (стан об'єкта) визначається як інтегральна характеристика психічної сфери людини в конкретний момент часу, а психічний стан (стан суб'єкта) детермінує кількісні і якісні характеристики психічних процесів, ступінь прояву психічних властивостей. Коли мова йде про функціональні стани, мають на увазі рівень функціонування людини в цілому або її окремих функціональних систем (сенсорної, інтелектуальної, моторної), а коли говорять про психічні стани, то мова йде про якісну специфіку (модальність переживань) реагування людини на ту чи іншу ситуацію (без урахування рівня функціонування).

Слід зазначити, що психічний стан є цілісною інтегральною характеристикою діяльності всіх її елементів, що беруть участь в даному психічному акті, в той час як функціональний стан характеризує процеси регуляції у фізіологічних системах, які забезпечують психічну діяльність. Сучасна вітчизняна дослідниця Н.Ф. Шевченко зазначає, що смислові настанови, які показують стійкі зв'язки в контексті «ситуація – стан», впливають на психічні стани особистості (Шевченко, 2021).

В освітньому просторі загальноосвітньої школи сукупність методів навчання чи способи впливу учнів традиційно обмежується сферою взаємодії і спілкування педагогів та учнів. Учень виступає в ролі об'єкту дії вчителя, і від того, як педагог впливає на учня, як регулює рівень його активності, буде залежати певний психічний стан школяра. Це зумовлено тим, що психічні стани, являючись інтегрованим відображенням як зовнішніх, так і внутрішніх впливів, виступають тлом для учбової діяльності учня.

Психічні стани в школярів змінюються під дією установок як зовнішньої детермінанти, але не прямо, а переломлюючись через внутрішні детермінанти. Визначаючи внутрішні детермінанти психічних станів школярів, необхідно їх уточнити. До них відносяться індивідуальні, вікові особливості і попередній психічний стан. Попередній стан визначає вихідний психологічний фон, або рівень активності, на якому відобразиться знову виникаючий стан. Вікові особливості обумовлені соціальною ситуацією психологічного розвитку учнів.

Отже, на виникнення психічних станів учнів в навчальному процесі діють з одного боку зовнішні детермінанти, які представлені професійними установками педагогів, які належать до структури спрямованості її особистості, з іншого боку – внутрішні детермінанти, виражені навчальними установками учнів. Зміни психічного стану безпосередньо в процесі діяльності проявляються у вигляді зміни суб'єктивного ставлення до відображуваної ситуації чи зміни мотивів стосовно задачі, яка вирішується. Професійна спрямованість педагога пов'язана з особистісною ресурсністю, проектуванням власного розвитку при здійсненні професійної діяльності та досягається в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Таким чином, установки суб'єктів навчання впливають на психічний стан учнів, а зміна установок тягне за собою зміну стану. За результатами теоретико-методологічного аналізу проблеми запропоновано модель суб'єкт-суб'єктного простору взаємодії: «спрямованість викладача – психічні стани – спрямованість школярів» (Рис.1)

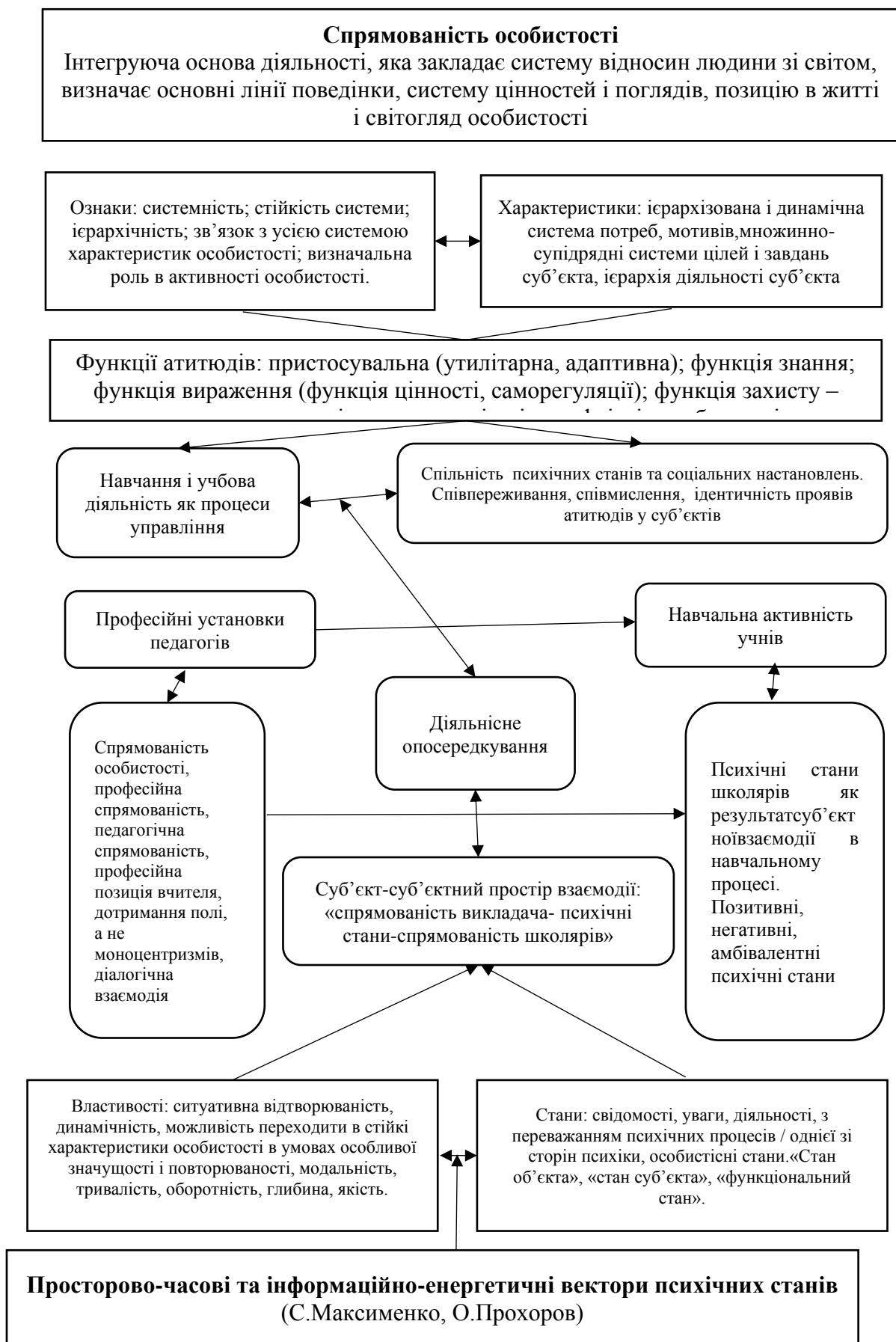


Рис. 1. Теоретична модель суб'єкт-суб'єктного простору взаємодії: «спрямованість викладача – психічні стани – спрямованість школярів»

Методи дослідження. Для реалізації поставлених завдань та досягнення мети дослідження використовувались наступні методи: теоретичні: систематизація та узагальнення існуючих теоретичних підходів до дослідження проблеми спрямованості особистості в психології і суміжних дисциплінах; емпіричні: методи констатувального та формувального експериментів, метод тестування з використанням стандартизованих психодіагностичних методик; методи математико-статистичної обробки емпіричних даних: описова статистика, кутове перетворення Фішера для визначення статистично значимих внутрішньогрупових та міжгрупових відмінностей; метод моделювання і якісного аналізу для концептуальної візуалізації встановлених закономірностей та узагальненої інтерпретації емпіричних і математико-статистичних результатів.

Результати дослідження. Емпірично визначено особливості професійної спрямованості особистості вчителів, їх цілепокладання в реальному та ідеальному планах дій; перебіг і покласову динаміку типів психічних станів молодших школярів як за результатами констатувального експерименту, так і згідно експертної оцінки вчителів; психосемантичне уявлення школярів про особистісні та професійні якості вчителів.

Дослідження професійної спрямованості особистості вчителів визначило наступний її розподіл (Рис.2).

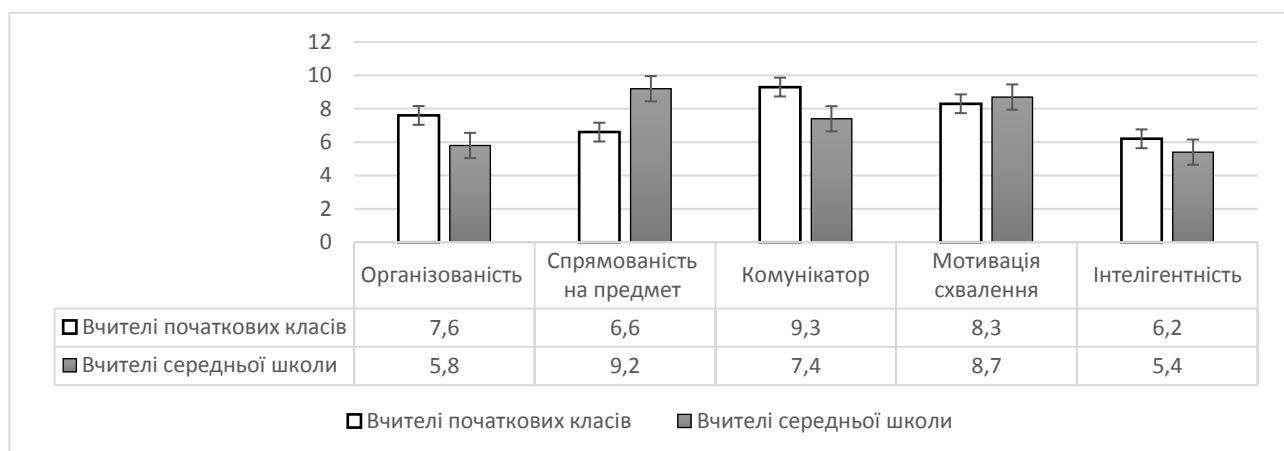


Рис. 2. Узагальнення професійної спрямованості особистості вчителів (середнє значення з 10).

Згідно отриманих даних можна зазначити певні відмінності професійної спрямованості вчителів. Зокрема спрямованість на організованість, комунікацію, інтелігентність переважає у вчителів початкових класів, в той час як вчителі середньої школи характеризуються спрямованістю на предмет викладання, що цілком пояснюється діяльнісним опосередкуванням взаємодії вчителів та учнів.

На подальших етапах дослідження здійснено порівняння реального та ідеального планів дій цілепокладання шляхом ранжування характеристик професійної діяльності вчителя (табл. 1).

Результати обстеження показали, що в ідеальному плані дій, як у вчителів молодших класів, так і в учителів старших класів, на 50% і більше в представлені такі характеристики діяльності як: спеціальність, методика викладання, знання з психології, професійна комунікація і якості особистості. Водночас реально досягаються в тій же відсотковій кількості лише три її складові – спеціальність, професійна комунікація й адекватні особистісні прояви. Найменше виражені важливість хороших стосунків з колегами, адміністрацією і можливість займатися педагогічною діяльністю без шкода для особистого життя. Таким чином, визначена конфліктність цільових уявлень в кількісному і якісному планах.

Таблиця 1

Цілепокладання вчителів в реальному та ідеальному планах дій (%)

Характеристики професійної діяльності вчителя	Ідеальний план у свідомості / Реальний план у свідомості			
	початкових класів	старших класів	початкових класів	старших класів
Знання спеціальності (предмет)	50	55	50	52
Методичні знання й уміння	52	54	47	48
Організаційні вміння	18	13	40	38
Психологічні знання	51	55	18	17
Педагогічні знання	39	44	33	29

Вміння взаємодіяти й спілкуватися зі школярами	50	51	55	53
Особистісні якості (любов до дітей)	57	50	51	54
Хороші стосунки зв пед. колективі із адміністрацією	13	16	26	27
Творчість в роботі	45	41	20	15
Можливість займатися педагогічною діяльністю без шкоди для особистого життя	5	6	10	13

Відтак, визначено професійні та особистісні плани вчителів, які можуть впливати на навчальний процес як середовище детермінації психічних станів школярів.

На подальших етапах за результатами використання Модифікованої кольорово-малюнкової методики О.О. Прохорова (Прохоров, 2004) виявлено типові психічні стани в навчальному процесі у школярів і вчителів. Одержані дані зіставлялися з висловлюваннями дітей в процесі бесіди.

Опрацювання результатів відповідно до двох складових завдання містило оцінку кольору в квадраті і оцінку сюжету та особливостей намальованого зображення. Інтегральна оцінка кольору в квадраті й особливостей кожного зображення визначала основний психічний стан молодших школярів. В результаті цієї роботи ми отримали малюнки дітей, на яких вони відобразили цілу гаму різноманітних психічних станів через колір (рис.3). Свій стан більшість молодших школярів відображають червоним кольором (87%), що говорить про активний стан; поєднання червоного і жовтого (79%) – стан радості; блакитного (54%) – бадьорість; зеленого (52%) – зацікавленість, увагу, зосередженість.

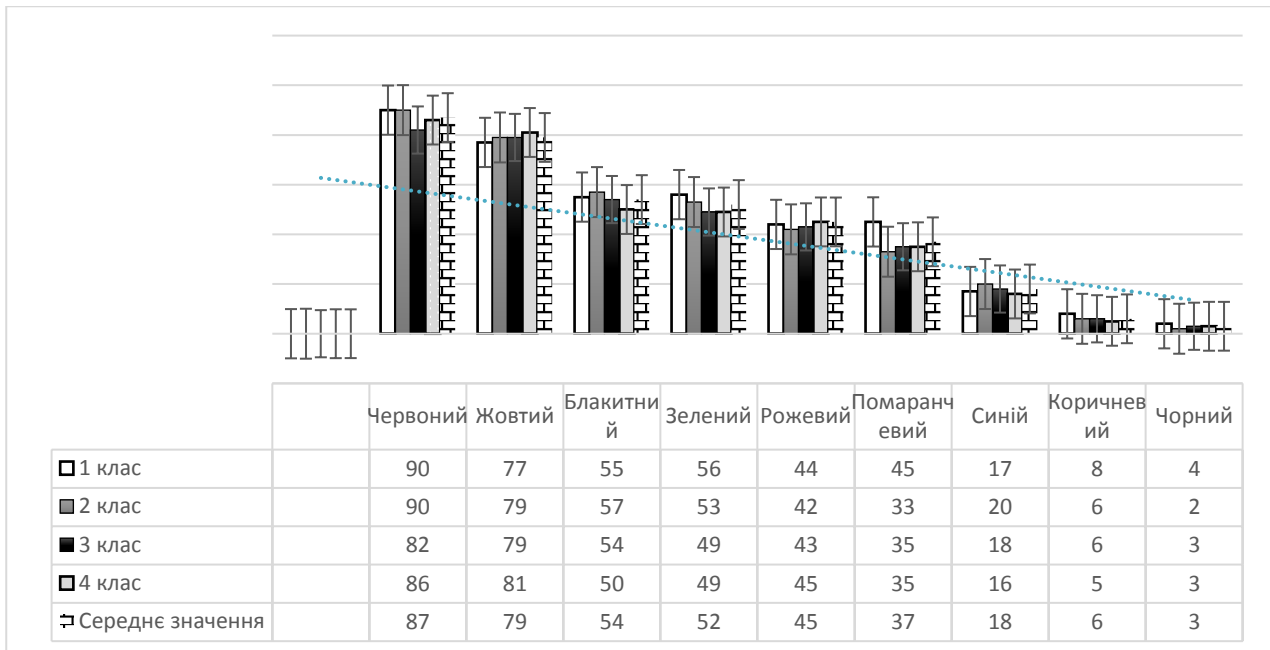


Рис.3. Кольори, які використали молодші школярі в малюнках (%)

Отримані результати дали змогу зробити узагальнення щодо типових психічних станів школярів та розкрили перспективи подальших досліджень в цьому напрямку. Так, за результатами методу структурованої бесіди встановлено, що загальна характеристика психічних станів досліджуваних молодших школярів характеризується швидкою зміною, підвищеною збудливістю, рухливістю і поруч з цим, їх нестійкістю внаслідок слабкості і втомлюваності. Змістовна характеристика станів обумовлюється провідною та властивою цьому віку, ігровою діяльністю.

Актуальні психічні стани досліджуваних школярів диференційовано на позитивні (зацікавленість, радість, тощо), негативні (втома, гнів, тощо) та амбівалентні (мрійливість, образа, тощо). Враховуючи даний поділ, стан молодших школярів узагальнено за групами (рис. 4).

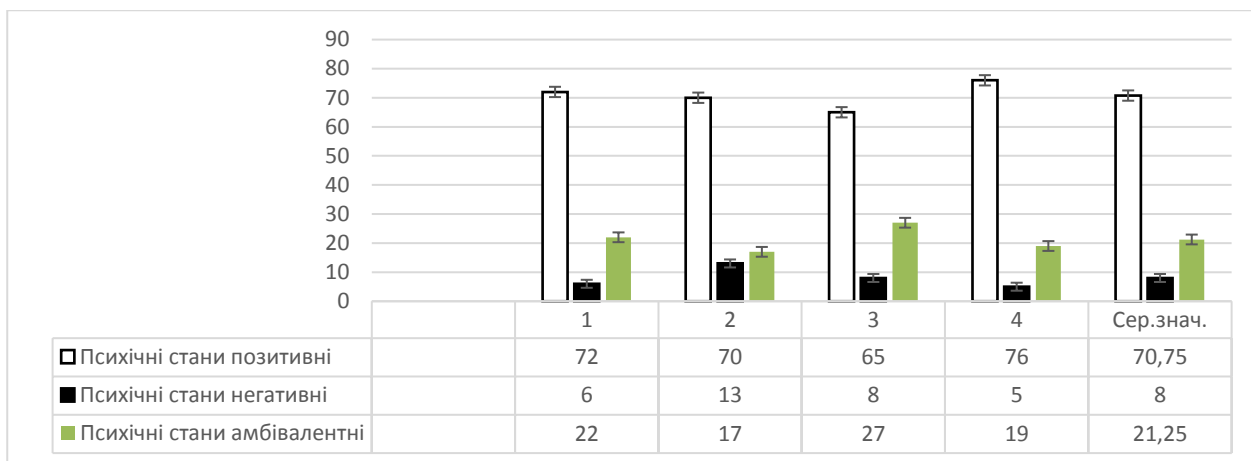


Рис. 4. Узагальнення типів психічних станів молодших школярів (%)

На подальшому етапі проведено зіставлення оцінки психічних станів школярів з позицією вчителів що працюють в початковій школі, щодо розподілу найбільше типових психічних станів молодших школярів. В експертній оцінці прийняли участь 15 вчителів молодших класів, яким була запропонована анкета, щодо прояву найбільш типових психічних станів, які характерні для молодших школярів під час навчально-виховного процесу в школі (рис.5).

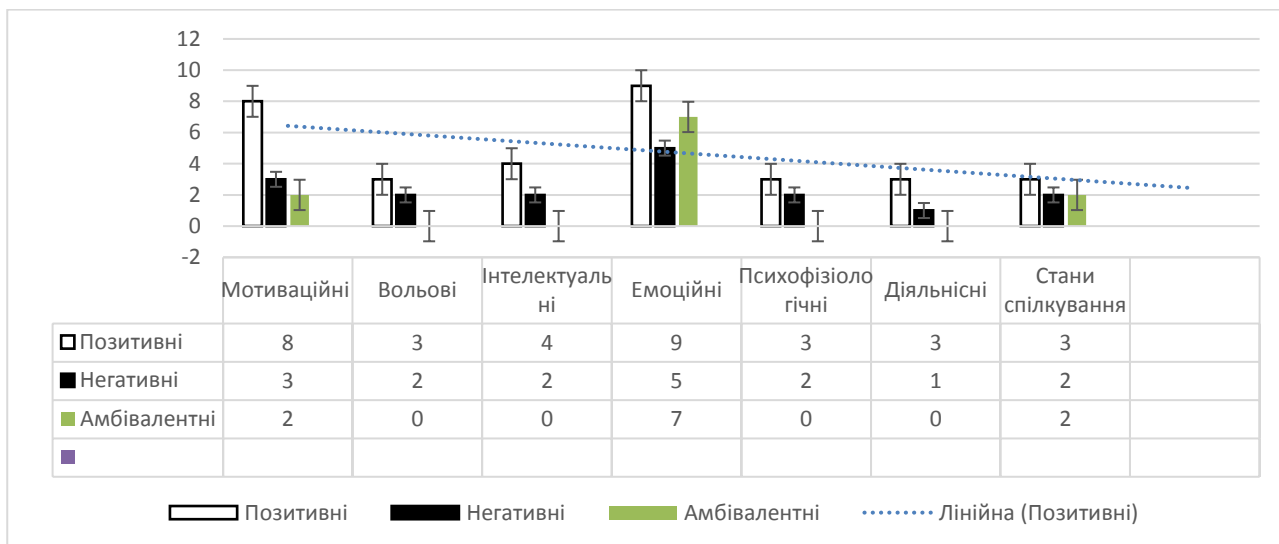


Рис. 5. Узагальнення типів психічних станів молодших школярів згідно експертної оцінки вчителів (%)

Як бачимо з рисунку 5 вчителі виділили 33 позитивних стани, що складає 52% від загальної кількості станів. Негативних – 18, що у відсотковому відношенні складає 29%, амбівалентних – 12, у відсотках – 19%. Таким чином,

позитивні психічні стани молодших школярів переважають над негативними, як з точки зору педагогів, так і самих учнів. Школярів даного віку характеризують емоційні стани, такі як веселість, радість, а також мотиваційні – зацікавленість, захопленість тощо.

У подальшому визначено психічні стани підлітків і старшокласників, за методикою О.О. Прохорова (Прохоров, 2004). Старшокласникам був запропонований перелік психічних станів, який містив 24 характеристики, які пропонувалося оцінити за шкалою інтенсивності прояву в навчальній діяльності, методом самозвіту. Було сформовано 7 груп психічних станів: мотиваційні, вольові, емоційні, інтелектуальні, психофізіологічні, діяльнісні, стани спілкування. Порівнюючи у відсотковому співвідношенні вираженість психічних станів можна прослідкувати, що психічні стани у підлітків в основному характеризуються високим рівнем прояву. Середнє значення вираженості психічних станів підлітків дозволяє сказати, що в підлітковому віці психічні стани мають високий (41%) і середній (32%) рівень проявів, тобто, проявляються або сильно, або в середньому ступені у більшості респондентів. Слабкі прояви психічних станів відмічають приблизно 27% опитаних підлітків.

Таким чином, психічні стани у підлітків в основному проявляються на високому і середньому рівні. Результати діагностики показують, що психічні стани підлітків характеризуються, перш за все, станами спілкування (в 60% респондентів), емоційними станами (53%), далі виділяють мотиваційні і вольові стани (37%), інтелектуальні (35%), діяльнісні (34%) та психофізіологічні (31%). Відповідно у підлітків переважають психічні стани спілкування і емоційні стани. Найнижчий рівень прояву у психофізіологічних психічних станів.

Розглядаючи позитивні, негативні і амбівалентні психічні стани, можна прослідкувати, що їх розподіл у школярів 5-9 класів врівноважується (рис. 6).

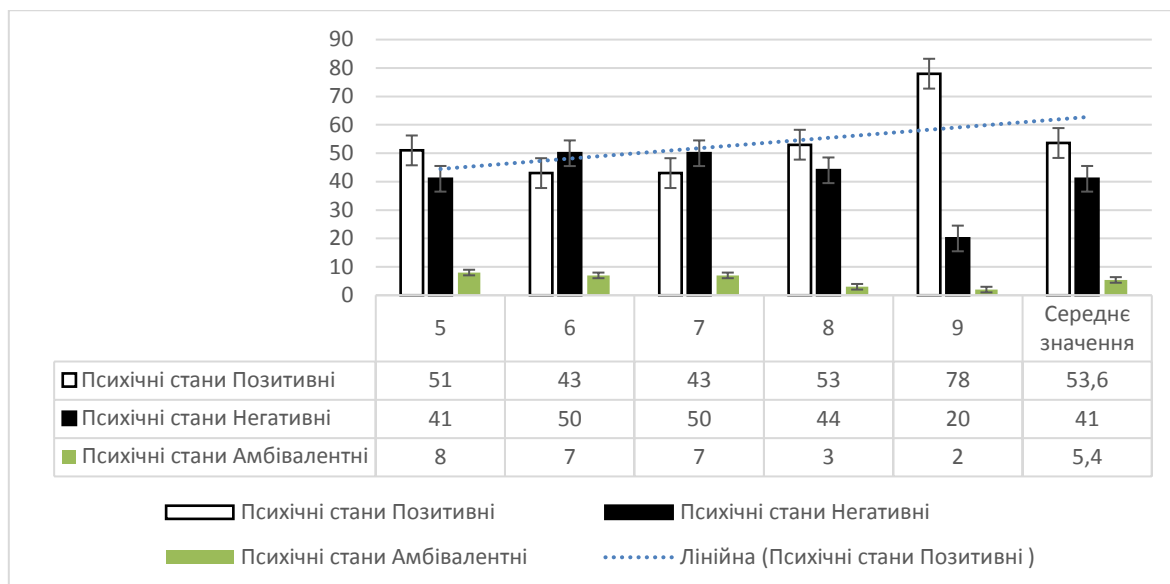


Рис. 6. Узагальнення типів психічних станів старших школярів (%)

Підлітки переживають як позитивні психічні стани, так і негативні, знижується амбівалентність. Цю обставину можна пояснити, по-перше, особливостями даного вікового періоду, що відноситься до внутрішнього фактору виникнення психічних станів. По-друге підліток включається в нову систему відносин спілкування із дорослими і однолітками, займаючи серед них нове місце, виконуючи нові функції.

На подальшому етапі дослідження вчителям було запропоновано методом експертної оцінки визначити найбільш типові психічні стани у школярів старших класів (рис.7).

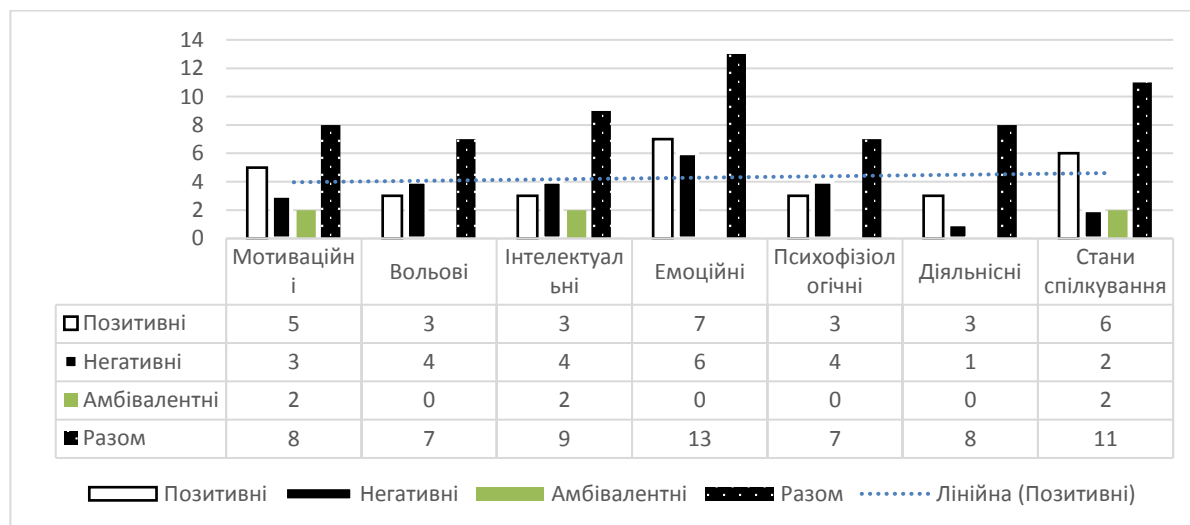


Рис. 7. Узагальнення типів психічних станів старших школярів згідно експертної оцінки вчителів (%)

За експертною оцінкою вчителів визначено різноманітність психічних проявів в учнів під час навчально-виховного процесу. В цілому, психічні стани і підлітків, і старшокласників, на думку вчителів, мають практично тотожний розподіл, зокрема прояв емоційних станів (21%) і станів спілкування (17%). Психічні стани підлітків характеризуються станами спілкування, емоційними станами, які проявляються на високому рівнях. Психічні стани старшокласників, на відміну від підлітків, відрізняються помірністю, проявляючись більше на середньому рівні. В старшокласників більше проявляються вольові стани, стани спілкування й емоційні стани. Розподіл позитивних і негативних станів у підлітків і старшокласників відрізняються. В підлітків їх розподіл практично однаковий, в той час яку старшокласників переважає тенденція до збільшення позитивних станів і зменшення негативних.

З метою встановлення розуміння і сприймання учнями педагогічної діяльності, досліджувались уявлення молодших школярів стосовно якостей особистості вчителя за матеріалами малювання портретів своїх учителів і складання оповідання про них. Малюнки й оповідання дітей свідчать про те, що вчитель в очах дітей – це зразок, якого треба наслідувати. Класифікація якостей, і врахуванням віку школярів, здійснювалось у двох напрямках: професійному і загальнохарактерологічному (рис.8).

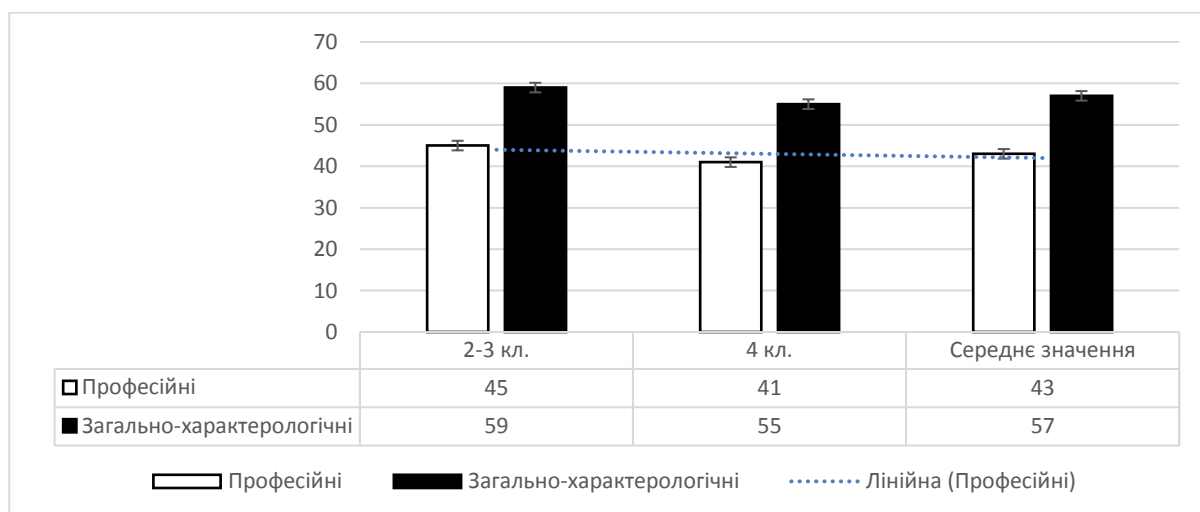


Рис. 8. Узагальнення сприйняття вчителів молодшими школярами згідно експертної оцінки (%)

Як видно з рисунку 8, в уявленнях молодших школярів переважає група загальнохарактерологічних якостей вчителя (57%), професійні якості вчителя менше виражені (43%). Позиція учнів стосовно навчання і діяльності педагога має емоційне забарвлення. Для молодших школярів важливий емоційний компонент, як у визначенні мети навчання, так і в розумінні роботи вчителя.

Для вивчення цільових установок підлітків і старшокласників використано метод каузального інтерв'ю для виявлення уявлень про значення і цілі навчання. Висловлювання досліджуваних диференційовано на групи: емоційно-пізнавальні мотиви; професійні мотиви і мотив матеріального благополуччя; мотиви життєвого самовизначення і практичного значення; невизначені мотиви. Емпіричні дані кількісно опрацьовувались у відсотках як відношення сумарної кількості виділених школярами мотивів з кожної класифікаційної якості до числа опитаних школярів (рис. 9).

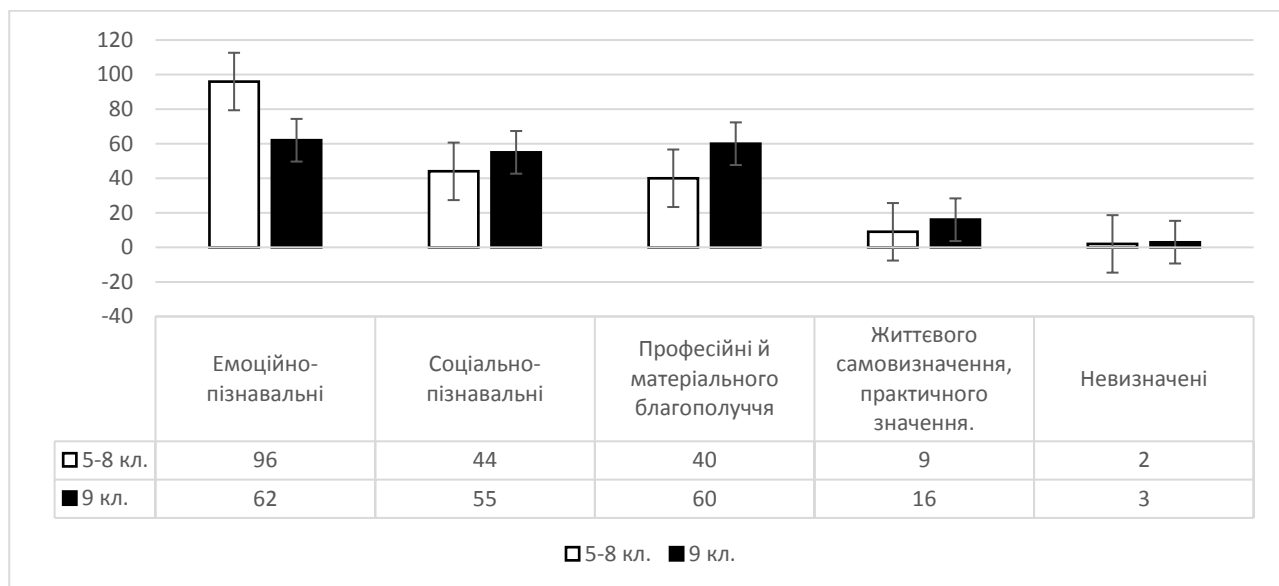


Рис. 9. Узагальнення цілепокладання в підлітковому і старшому шкільному віці (%)

Таким чином, стає зрозумілим, що загальні цільові установки учнів підліткового і старшого шкільного віку усвідомлюються ними, певним чином оцінюються і виражаються готовністю до здійснення навчальної діяльності. Цільові установки, в першу чергу, зумовлені емоційно-пізнавальними мотивами навчання і пояснюються, насамперед, соціальною ситуацією розвитку.

Для встановлення розуміння і сприйняття підлітками і старшокласниками педагогічної діяльності проведено опитування, що визначило бажані якості особистості вчителя. Класифікація якостей у відповідності з одержаним емпіричним матеріалом і врахуванням віку школярів здійснювалось також в двох напрямках: професійні і загальнохарактерологічні якості особистості педагога.

Опитування показало, що в учителів підлітки більше цінують особистісні, загальнохарактерологічні (69%), ніж ділові та професійні (31%) якості. Учителі-професіонали сприймаються учнем старшого віку, насамперед, як цілісна особистість, здатна досягати успіху здебільшого завдяки своїм людськими, аніж професійним якостям.

Встановлено, що в умовах навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи простежується певна динаміка психічних станів і цільових установок учнів різних вікових груп. Підтверджено динаміку цільових установок, яка характеризується тенденцією до збільшення компонентів цілепокладання школярів від молодшого до старшого шкільного віку.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія вчителів та учнів загальноосвітніх шкіл детермінує перебіг психічних станів школярів на різних етапах навчання. В процесі навчальної взаємодії внаслідок спільності психічних станів та соціальних настановлень виникає психологічний контакт, в умовах якого найповніше проявляються особистісні якості суб'єктів взаємодії і виникає можливість їх природного спілкування. Центральною ланкою такого спілкування є однакові за спрямованістю та інтенсивністю атиitudи вчителів та учнів, їх психічні стани, які характеризуються ідентичністю проявів у суб'єктів педагогічного спілкування.

Висновки. Як показав аналіз науково-літературних джерел з досліджуваного питання, увага до вивчення спрямованості у психології не випадкова і має принципово важливе значення для перспективи вивчення особистості. Дослідження спрямованості як провідної характеристики особистості, що володіє спонукальною силою, завдяки якій здійснюється

вибіркова поведінка людини, фактично означає реалізацію нового підходу до вивчення людини в психологічній науці.

В нашому дослідженні доведено, що в ідеальному плані дій, як у вчителів молодших класів, так і в учителів старших класів, переважає значущість таких характеристик професійної діяльності як: орієнтація на предмет викладання, методика викладання, знання з психології, професійна комунікація і якості особистості. В реальному плані дій реалізуються лише орієнтація на предмет, професійна комунікація й адекватні особистісні якості. Найменше виражені важливість конструктивних стосунків з колегами, адміністрацією і можливість займатися педагогічною діяльністю без шкоди для особистого життя.

Професійна спрямованість вчителя виступає як складне інтегральне утворення, яке обумовлюється чинниками первинного процесу професійного самовизначення особистості, в основі якої лежать безпосередні мотиви вибору професійної діяльності, сукупність певних дій, знань і навичок. Як універсальна властивість особистості професійна спрямованість включає професійні мотиви, потреби, інтереси, схильності, ідеали і переконання, які складають внутрішню особистісну та професійну позицію особистості, її ставлення до себе як професіонала, професійної спільноти, досягається усвідомлення власної соціальної ролі та професійної місії.

Професійна спрямованість особистості вчителів початкової та середньої школи є динамічним особистісним утворенням, обумовленим цілепокладанням в реальному та ідеальному планах саморозвитку. Ідеальні плани професійної діяльності вчителів охоплюють програми та проекти, які передують реалізації діяльності. Ідеальні плани свідомості забезпечують зниження впливу стереотипів та установок професійної свідомості. Співвідношення реального та ідеального планів професійної свідомості розкриває зміст професійної спрямованості особистості учителя, яка стає інтегруючою основою його діяльності як фахівця.

РОЗДІЛ ІІІ. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

3.1. УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У сучасних умовах розвитку суспільства важливого значення набуває проблема формування та розвитку особистості здобувачів вищих навчальних закладів. У контексті проблеми дослідження професійної підготовки вбачаємо в забезпеченні таких умов, які б сприяли формуванню позитивної мотивації та інтересу до обраної діяльності, завдяки яким здобувачі вищої освіти могли б набувати необхідних знань, умінь та навичок, формувати і розвивати професійні та особистісні якості, які б сприяли формуванню їхньої професійної готовності.

Проблема розвитку професійної готовності займає значне місце в наукових розробках учених. Зокрема, проблему формування професійної готовності вивчали Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, Л. Б. Шнейдер, С. Л. Рубінштейн, Т. М. Титаренко, Ж. П. Вірна, Є. І. Головаха, Т. Д. Щербан, І. М. Матійків (Воронова, 2017), (Матійків, 2012), (Пов'якель, 2002), (Щербан, 2017). В сучасних психолого-педагогічних дослідженнях рефлексивній психотехнології розвитку професійної свідомості та самосвідомості присвячені роботи Н. І. Пов'якель; особливості розвитку професійно-психологічної рефлексії вивчала Л. Г. Терлецька (Пов'якель, 2002). Детальний аналіз цих робіт показав, що поза увагою дослідників залишилася проблема особливостей підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, хоча сучасний динамічний світ вимагає переосмислення соціальної цінності і значущості вихователя дітей дошкільного віку для їх подальшого розвитку.

Метою дослідження є вивчення специфіки розвитку професійної готовності у майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти в процесі набуття ними вищої освіти.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань було використано комплекс теоретичних методів, а саме: аналіз, синтез та

узагальнення представлених у науковій літературі матеріалів щодо досліджуваної проблеми.

Важливим є цілеспрямоване формування у здобувачів вищої освіти позитивної мотивації до оволодіння професійною майстерністю та зорієнтованості на саморозвиток та самовдосконалення на постійній рефлексивній основі.

Серед психологічних чинників, що впливають на процес і результат професійного становлення майбутніх педагогів, є мотиви. Цей термін походить від французького «*motif*» і означає «спонукання». Мотивація – широке поняття, під яким розуміють спрямованість активності особистості (Яременко, 1999). Проблема мотивів складна і багатогранна. Її вивченням займалися К. Ушинський, В. Сеченов, В. Павлов, В. Бехтерев та багато інших видатних учених.

Мотиви виникають, розвиваються і формуються на основі потреб. Такий тісний зв'язок мотивів і потреб пояснюється, передовсім, схожістю сутностей. Потреба людини – це випробовувана потреба у будь-чому, мотиви – це спонукання людини у зв'язку з цією потребою.

Становлення мотивації і вибір професії зазвичай відбувається ще в шкільні роки. Найбільш важливий етап формування мотивації – вузівський.

Обґрунтовуючи значущість позитивної мотивації до оволодіння професійною майстерністю, ми спирались на теорії професійної мотивації А. Маслоу, Д. МакКлелланда, Л. Виготського, О. Леонтьєва та ін.

Як зазначають автори розглянутих теорій, формування мотиваційної сфери являє собою тривалий, безперервний процес. Для забезпечення її ефективності необхідно враховувати особливості навчальної діяльності внутрішньо- і зовнішньомотивованих студентів.

Професійна мотивація – це рушійна сила розвитку професіоналізму особистості, на основі якого відбувається продуктивна професійна діяльність. Підвищення якості підготовки фахівця та якості його професійної позиції на основі розвитку його навчальної й професійної мотивації, як зазначає дослідниця

Л.Красовська, виступає запорукою конкурентоспроможності фахівця на сучасному ринку праці (Красовська, 1996).

За результатами дослідження А. Бугріменка, внутрішньомотивовані здобувачі більше «занурені», залучені до навчального процесу. Вони характеризуються мотивацією самовизначеної навчальної діяльності: більш активні, свідомі, довірливі в плануванні свого учіння. Такі здобувачі приділяють однакову увагу як загальноосвітнім, так і вузькопрофесійним предметам. Вони більше орієнтовані на процес і результат навчально-професійної діяльності, ніж на зовнішні чинники (наприклад, педагогічне оцінювання).

Зовнішньомотивовані студенти не такі самостійні й довірливі в організації процесу навчання, менше «занурені» в навчальну діяльність, їхню активність спричиняють не стільки пізнавальні або професійні мотиви, скільки зовнішні щодо процесу і результату навчальної діяльності чинники (наприклад, одержати стипендію). Зовнішніми щодо навчальної діяльності студента є численні прагматичні мотиви (відтермінування від армії, майбутнє працевлаштування тощо).

Тому, як свідчать результати нашого дослідження, формування мотивації до оволодіння професійною майстерністю у студентів відрізняється, що й зумовлює у подальшому вихідну базу самовдосконалення та саморозвитку особистості (Воронова, 2016).

Самовдосконалення як соціальний процес базується на вимогах суспільства та професії до особистості педагога. Причому, успішне самовдосконалення педагога передбачає, що планка вимог повинна бути трохи вище його поточних умінь і навичок. Тільки в цьому випадку виникає протиріччя між наявним і бажаним, і робота над собою принесе відчутний результат.

Процес самовдосконалення педагога здійснюється у двох взаємопов'язаних формах – самовиховання і самоосвіта, котрі взаємно доповнюють один одного та взаємно впливають на характер роботи особистості над собою. Разом із тим, це два відносно самостійні процеси, що передбачають як загальні, так і особливі умови їх організації.

Як відомо, самовиховання – це свідомо систематична робота особистості з розвитку позитивних і усунення негативних якостей, що сприяють підвищенню професійної компетентності.

Самовиховання є свідомою роботою педагога з систематичного розвитку в собі позитивних і усунення негативних якостей особистості в трьох напрямках, за І. Дроздовим:

- адаптування своїх індивідуально-неповторних особливостей до вимог педагогічної діяльності;
- постійне підвищення професійної компетентності;
- безперервний розвиток соціально-моральних та інших якостей особистості (Чайка, 2019).

Самоосвіта вважається придбанням знань шляхом самостійних занять, тобто як самостійне навчання (научіння). Інше трактування пов'язано з розумінням її як самостворення, самобудови людини, виробленої через самопросвітництво та самостійне прилучення до культури; тобто самоосвіта не зводиться до простого накопичення інформації, а передбачає активний розвиток якостей особистості в процесі професійної діяльності на рефлексивній основі.

Вважаємо, що тренінг є базовим для особистісного та професійного зростання особистості. Він може навчити членів групи ефективній поведінці в різних ситуаціях спілкування, розвинути у них відповідні комунікативні навички. Розвинуті уміння і навички в «безпечних» умовах групової роботи допоможуть майбутнім фахівцям закладів дошкільної освіти подолати труднощі в професійному та буденному житті. Звичайно, навіть найкращий тренінг не підготує людину до всіх можливих життєвих ситуацій, але він допоможе уникнути найбільш грубих помилок і знизить гостроту емоційного стресу, що виникає при неминучих труднощах у спілкуванні (Воронова, 2014).

Ми ж пропонуємо професійно-психологічний тренінг особистого та професійного зростання тривалістю вісім занять, по дві години кожне.

Тренінг особистого та професійного зростання

Мета: психологічна просвіта, особистісне зростання, розвиток

комунікативних якостей, а головне - сприяти адаптації молодих спеціалістів до умов роботи в закладі дошкільної освіти.

Завдання тренінгу:

- сприяти знайомству молодих спеціалістів;
- допомогти їм віднайти внутрішні резерви для ефективнішої роботи або зрозуміти причини власних професійних проблем;
- сприяти створенню позитивного психологічного клімату в мікрогрупі молодих спеціалістів та закріпити його у повсякденній роботі;
- створити умови для успішної професійної адаптації та розкриття особистості молодого спеціаліста шляхом роботи в підгрупі.

В основі програми лежить принцип поетапності розвитку групи і поступовості у глибшому розумінні кожним учасником самого себе. Кожна нова зустріч логічно впливає з попередньої і є змістовною основою для наступної.

Заняття 1 Знайомство. Вітання

Мета:

- створити позитивний психологічний клімат у групі;
- сприяти особистісному та професійному зростанню молодих спеціалістів.

Склад тренінгової групи: майбутні фахівці дошкільної освіти

Психолог.

На наших заняттях ми говоритимемо про вас самих, про ваші взаємини з іншими людьми, про завдання, які ви перед собою ставите. Ви дізнаєтеся про свої сильні та слабкі сторони, навчитеся краще розуміти себе та інших, зрозумієте, чому вчиняєте так, а не інакше. Навчитеся думати позитивно, любити себе, усвідомите, що наше життя залежить від того, як ми його сприймаємо.

Але я не буду давати готових рецептів, як правильно поводитися або вирішувати конфліктні ситуації. Я можу лише озброїти вас знаннями, що допомагатимуть вам і в роботі, і житті.

Вправа «Знайомство»

Матеріали: кольорові стікери для бейджів, булавочки, м'яка іграшка.

Всі учасники групи, починаючи з тренера (практичний психолог) розповідають про себе те, що вважають за потрібне, і називають ім'я, яким хочуть, щоб їх називали протягом тренінгу. М'яку іграшку передають наступному учаснику, коли розповідь про себе закінчено.

Вправа «Дерево очікувань»

Матеріали: малюнок дерева, кольорові стікери з клейкою смужкою для запису очікувань від тренінгу за кількістю учасників групи.

Учасники тренінгу записують власні очікування від тренінгу на стікерах, озвучують та наклеюють на малюнок дерева.

Вправа «Портрет групи»

Матеріали: аркуш А3, фломастери, фарби, пензлі, маркери.

Учасники групи малюють портрет групи. Участь беруть всі.

Вправа «Правила групи»

Матеріали: аркуш паперу А3, маркер.

Учасники групи самостійно визначають правила, що діятимуть протягом тренінгу і після нього для всіх учасників групи.

Це можуть бути:

- Обов'язкова участь в роботі групи протягом тренінгу.
- Говорити за правилом «тут і тепер».
- Не перебивати партнера.
- Не давати порад, якщо про це не просять.
- Правило «тихого» мобільного.
- Бути щирим.
- Говорити лише про себе та за себе.
- Правило закритого кола (конфіденційність озвученої інформації).
- Право мовчати.
- Можливість сказати «стоп» — припинити обговорення своєї проблеми.

Рефлексія «Тут і тепер»

• Кожен учасник групи висловлює своє уявлення про те, що відбувалося з ним у групі.

- Оцінює ступінь своєї втомленості, активності, інтересу до того, що відбувалося в групі (за 7-бальною шкалою).

- Кожен учасник говорить про свої почуття «тут і тепер».

- Кожен учасник починає вести щоденник, в якому має описувати те, що з ним відбувається протягом тренінгу.

Заняття 2 Усвідомлення поняття «ефективне спілкування»

Мета:

- продовжувати роботу над створенням позитивного психологічного клімату в групі та згуртуванням молоді;

- формувати вміння висловлювати власну думку, говорити про свої почуття та враження;

- усвідомлення поняття «ефективне спілкування»;

- відпрацювання навичок публічних виступів.

Психолог. Аби бути готовим до активного спілкування, людина повинна усвідомити саму себе, свої сильні та слабкі сторони. Особливо важливі для майбутнього фахівця такі риси його особистості як відкритість та щирість у спілкуванні, соціальна адаптованість та здатність самостійно розв'язувати свої проблеми.

До роботи над образом власного «Я» належить також визначення власних професійних цілей та установок, найтиповіших способів новий, динамічний та змінний процес. Це не просто обмін словами, як вважає більшість людей. Ви багато можете зробити неправильно, багато чого можете не помітити, якщо вчасно не зрозумієте цього.

Вправа «Знайди пару»

Матеріали: парна кількість карток із назвами тварин (дві з написом «мавпочка» і т.д.).

Кожному учаснику групи дається картка з назвою якоїсь тварини. Учасники за допомогою міміки та жестів зображують свою тварину, об'єднуючись у пари. Після того, як пари знайдені, вони розходяться по кімнаті, й протягом 10-15 хв. два учасники, що утворили пару, проводять взаємне

інтерв'ю. Потім кожен учасник представляє групі свою «половинку пари». Учасники мають право ставити будь-які запитання.

Наприкінці вправи учасники обговорюють свої почуття, емоційний стан, перші враження.

Вправа «Гарячий стілець»

У центрі кола ставиться стілець, на нього запрошують сісти когось. Коли охочий займе місце, тренер пропонує решті групи висловити свої враження про цю людину, зробити їй комплімент, сказати з ким або з чим асоціюється в нього ця людина. Наприкінці вправи всі обмінюються враженнями: пер-ший учасник розповідає про те, як наважився стати першим, чи важко було це зробити, а решта говорить, наскільки легко чи важко було висловлюватися.

Дискусія «Ефективність педагогічного спілкування»

Під час дискусії діагностується рівень розвитку професійних навичок, комунікативних вмінь, виявляються проблеми, що не дозволяють кожному учаснику групи ефективно спілкуватися з дітьми.

Дискусія проводиться в три етапи:

1. Обговорення проблеми, в мікрогрупах (4-5 осіб);
2. Захист своєї роботи в груповій дискусії;
3. Діагностика «Чи легко з вами спілкуватися?».

I етап

T-група розбивається на підгрупи. Вони розходяться і протягом 30 хв. обговорюють тему дискусії. Тренер працює з кожною мікрогрупою. Його завдання – організувати групову роботу, але не втручатися в хід обговорення.

Бажано, щоб кожна група наочно оформила питання, що розглядається.

До уваги тренера! Основні кроки розв'язання проблеми ефективності педагогічного спілкування

1. Діагностика завдання. Кожен висловлює своє розуміння поставленого завдання.

2. Діагностика ситуації. Кожен оцінює свою реальну професійну й особистісну ситуацію. Мікрогрупа визначає причини неефективного

спілкування з дітьми та колегами (адміністрацією).

3. Діагностика і постановка проблеми, що пов'язані з неефективним педагогічним спілкуванням (можливий брак досвіду або знань з вікової та педагогічної психології, особистісні проблеми тощо).

2 етап

Захист своєї роботи в груповій дискусії. Обговорення запропонованого матеріалу, обмін поглядами, розвиток навичок публічних виступів.

Спрямованість дискусії – визначення мети; мікрОВизначення загальногрупових цілей; орієнтація на подальшу роботу.

Від кожної мікрогрупи протягом 7-10 хв. виступає одна або декілька осіб. Після виступу учасники іншої мікрогрупи ставлять запитання, спрямовані на розуміння сказаного, висловлюють своє ставлення до цього.

Наприкінці виступів тренер підбиває підсумки, аналізує всі повідомлення, виділяє найбільш конструктивні моменти.

До уваги тренера!

Мета і правила дискусії:

- не ухилятися від теми;
- всі зусилля спрямовувати на проведення загальної теми;
- не вдаватися до абстрагувань і не інтелектуалізувати обговорення;
- працювати з розумінням викладених думок кожним учасником;
- сприяти активній участі в роботі всіх учасників груп.

Для отримання зворотного зв'язку з учасниками можна роздати міні-анкету:

- Ваше ставлення до проведеної роботи (« + », «—»).
- Що заважало в роботі (брак знань, досвіду, невпевненість, страх тощо)?
- Що дала тобі ця робота в змістовому плані?

3 етап. Самопізнання. Рефлексія «Тут і тепер»

Учасники Т-групи висловлюються про свій стан на момент закінчення роботи в групі:

- «Я відчуваюся...», «Я усвідомлюю...»
- оцінити ступінь втоми;
- висловити ставлення до того, що відбувається в групі.

Заняття 3 Усвідомлення поняття «ефективне спілкування». Невербальні засоби спілкування.

Мета:

- формування чутливості до невербальних засобів спілкування;
- формування понятійних уявлень про невербальні засоби спілкування;
- дестабілізація стереотипних уявлень про себе, мотиви своєї поведінки.

Розминка «М'яч бажань»

Учасники групи стоять у колі. Один, кидаючи м'яч, називає ім'я того, кому кидає і висловлює якесь побажання.

Вправа «Скульптура» (виконується в парах). Мета:

- формування чутливості до невербальних засобів спілкування;
- фіксація уваги учасників на власних психологічних особливостях;
- виявлення реакцій учасників один на одного;
- розвиток вміння творчо ставитися один до одного.

Група ділиться на пари. Всі учасники «ліплять» зображення кожного, використовуючи: саму людину, одяг, канцелярське приладдя, меблі тощо. Найбільш виразна скульптура може стати предметом обговорення.

До уваги тренера!

Обговорення:

- Що найбільше характеризує цю людину?
- Чи співпадає думка персонажів про себе з тим, як побачив це скульптор?
- Які відмінності були у членів групи?
- Яка назва (тема) була обрана для «скульптури» і що це може означати?

Під час обговорення (аналізу) спочатку висловлюється група, а потім учасники дуету. Ведучий бере слово останнім.

Вправа «Пантоміма». Мета:

- відпрацювання навичок розуміння стану іншого за невербальними

проявами;

- формування вміння виявляти свій стан невербальними засобами;
- індивідуально: «Яка я є ? », «Якою я хочу бути?»;
- для пари: «Внести поліно та розпиляти його», «Внести та повісити килим», «Зустріч на одній лаві», «Розрада для ображеного», «Перейти по вузькій дошці через велику калюжу», «Пройти хитким місточком», «Передати інформацію через скло в автобусі»;

- для групи «Зоопарк» (кожен, взаємодіючи з іншими учасниками, зображає тварину); «Супермаркет» (зобразити якусь річ); «Зустріч друзів після тривалої розлуки».

Рефлексія «Тут і тепер».

Вправа «Відеомагнітофон».

Учасники сидять в колі і по черзі передають свій емоційний стан, використовуючи тільки міміку і жести. Перший учасник передає інформацію наступному. Решта сидять із заплющеними очима. Потім наступний просить третього розплющити очі і невербально передає те, що зрозумів. І так далі, доки не завершиться коло. Наприкінці перший гравець співставляє те, що вийшло, з тим, що він передавав.

Психолог. Основними елементами невербальної комунікації є мова тіла та манера говорити. Вчинки і слова можуть обманювати, реакції ж тіла рідко приховують правду. Після певного тренування можна навчитися розшифровувати власні приховані соціальні, емоційні, сексуальні та інші установки, а також краще пізнати інших.

До елементів невербального слідкування належать:

- тембр голосу та інтонація;
- розширення та звуження зіниць;
- відстань, що розділяє тих, хто говорить;
- частота дихання;
- жести, рухи тіла;
- постава;

- одяг;
- вираз обличчя;
- зоровий контакт.

Буває, що слова не відповідають мові тіла, і це допомагає краще зрозуміти людину. Якщо, наприклад, приходячи в групу, ви піднімаєте плечі та опускаєте голову, виявляєте нетерплячість, говорите підвищеним, роздратованим голосом, то у дітей може виникнути про вас одне з наступних вражень:

- ви злі;
- вам погано;
- не любите більше дітей;
- не хочете більше з ними гратися;
- відчуття провини за ваш стан.

Заняття 4 Як я бачу, відчуваю і розумію інших

Мета:

- розширення сфери усвідомленого у вчинках інших;
- опанування вмінь адекватної комунікації;
- формування уявлень про сутність емпатійного розуміння.

Рефлексія «Тут і тепер»

Вправа «Довіра»

Мета: розвиток вмінь відчувати іншого.

Група обирає ведучого «поводиря», який має протягом 5-7 хв. водити групу із зав'язаними очима по кімнаті. Учасники тримають один одного за плечі чи за талію. Після проведення гри кожен описує свої відчуття, ступінь довіри «поводирю».

Всі стоять у колі, щільно притискаючись один до одного. В середині кола – учасник із зав'язаними очима, розслабившись, падає на руки гравців. Вони колишуть його, намагаючись не робити грубих рухів. Гра триває, поки всі не побувають в колі. Учасник із заплющеними очима падає на спину. Його підхоплюють члени групи. Потрібно прагнути, щоб гравець впав якомога нижче.

Кожен ділиться своїми почуттями відносно керівництва та

відповідальності за благополуччя інших.

Вправа «Враження»

Мета: розвиток вміння відверто і чесно висловлювати свою думку про інших; формування вміння поводитися за принципом «тут і тепер».

Один учасник сідає по черзі перед кожним членом групи. Уважно дивлячись йому в очі, торкаючись до нього, треба розповісти, як ти його сприймаєш, які почуття викликає у тебе його поведінка. Говорити потрібно достатньо голосно, щоб група чула. Коли перший закінчить, наступний учасник починає рухатися колом, опиняючись віч-на-віч лише з одним гравцем. Тому, хто слухає, не можна ставити запитань, перебивати, сперечатися.

Психолог. Емпатія – здатність зрозуміти (відчути) іншу людину, увійти в її стан, уявити її почуття, позиції, наміри, передбачити поведінку.

Навчитися емпатійному розумінню допоможуть такі рекомендації;

- зосередьтеся на вербальних та невербальних повідомленнях та формах емоційної експресії іншої людини;
- спробуйте використовувати у своєму мовленні парафрази;
- прагніть говорити мовою, співзвучною співрозмовнику;
- використовуйте емоційний тон, що відповідає тонові співрозмовника;
- уточнюйте та розширюйте сенс висловлювань співрозмовника;
- прагніть усвідомити і зрозуміти почуття та думки, що не були прямо висловлені співрозмовником, але мались ним на увазі.

Вправа «Луна»

Мета: відпрацювання вмінь емпатійного розуміння.

Промовець демонструє групі та одному з учасників свою розповідь на значущу для нього тему. Той, хто слухає, має повторити зміст повідомлення, показуючи, що зрозумів і відчув його. Після цього перший учасник підтверджує, що його правильно зрозуміли і відмічає ті моменти, які зрозуміли не так. Другий учасник починає свою розповідь.

Вправа «Розуміння іншої людини»

Мета: відпрацювання засобів вироблення емпатійності.

Робота в парах: один з учасників дає будь-яку інформацію. Другий намагається продовжити розмову, своїми словами повторюючи сказане партнером, щоб показати, що він його слухає, ставить навідні запитання. Через 5 хв. учасники міняються місцями.

Обговорення:

- Наскільки успішно відбувалося спілкування між учасниками?
- В яких его-станах зараз учасники?
- Які прийоми використовувалися для позитивного контакту?
- Якщо контакт не відбувся, то чому?

Рефлексія «Тут і тепер»

Домашнє завдання «Асоціативний лист»

Група обирає учасника і вдома кожен пише йому листа, використовуючи свої асоціації з цією людиною. У листі не повинно бути жодних порад адресату, а тільки вираження думок і почуттів.

Заняття 5 Проектування засобів спілкування

Мета: відпрацювання ефективних засобів спілкування; відпрацювання вміння аналізувати себе та іншого в ситуації спілкування.

Рефлексія «Тут і тепер»

Вправа «Аналітична робота»

Мета: відпрацювання вміння давати зворотний зв'язок.

Аналізуються асоціативні листи.

Обговорення:

- Що було несподіване для учасника?
- Чи хоче він щось уточнити?
- Які почуття виникли під час читання листів?

Зворотний зв'язок – це інформація про неусвідомлюваний вплив нашої поведінки на інших; це вираження того, як одна людина реагує на іншу.

Механізми і функції зворотного зв'язку (за Л. Петровською):

1. Зворотний зв'язок має описовий, а не оцінювальний характер;
2. Він скоріше специфічний, ніж загальний;

3. Зворотний зв'язок повинен враховувати потреби того, хто його задає, а також того, кому він призначений;

4. Зворотний зв'язок має належати до такої поведінки, яку її отримувач може виправити;

5. Зворотний зв'язок корисніший тоді, коли про нього просять, а не нав'язують;

6. Він має бути своєчасним;

7. Передаючи зворотний зв'язок, слід уникати негативних жестів, батьківської позиції.

Вправа «Рольова гра»

Мета: відпрацювання навичок активного слухання; виявлення індивідуальних особливостей спілкування членів групи.

Ситуації для розігрування:

1. Діти жаліються, що вихователь, який вчора працював з ними ввечері, поведився несправедливо (карав, забороняв).

2. Вихователь проводить бесіду з мамою дитини, у якої не склалися стосунки з групою (дитина агресивна).

3. Вихователь проводить бесіду з батьками дитини, які виявляють цілковиту байдужість до справ групи та власної дитини.

4. Завідувачка розмовляє з педагогом, що спізнився на роботу на 30 хв.

5. Методист розмовляє з вихователем, який відмовляється йти на заміну.

Після розігрування спостерігачі висловлюють свої судження, учасники гри діляться почуттями.

Слухання – активний процес, адже ми ділимо з мовцем відповідальність за спілкування.

Активне спілкування передбачає такі аспекти:

- Увага – стійка, спрямована, візуальний контакт, позитивні жести;
- Слухання – мовчання, початок розмови, невторчання, обмежена кількість запитань;
- Мова невербального спілкування – міміка, погляд, зміна тембру голосу,

поза, жести.

Вербальна частина активного слухання передбачає:

- підтримку – у вигляді підтверджень «так», «угу», повторення;
- з'ясування – уточнення: «Перепрошую, повторіть ще раз...», «Що ви хотіли цим сказати ? », «Уточніть, будь ласка...»;
- парафраз – переформулювання: повторення тому, хто говорить, його ж думок, але своїми словами;
- віддзеркалення почуттів – «Мені здається, що ви відчуваєте...», «Схоже, ви дещо схвильовані...»;
- резюмування – підсумування основних ідей і почуттів того, хто говорить.

Вправа «Рольові ігри з конфліктним змістом»

1. Вихователь почула, що дитина після зробленого їй зауваження нецензурно висловилася на її адресу;
2. Діти на занятті влаштували бійку;
3. Під час прогулянки дитина травмувалася. Бесіда із завідувачкою.

Умови гри даються в загальних рисах. У рольовій грі варто використати елементи психодрами:

- споглядання обстановки подумки;
- монолог — вираження прихованих внутрішніх думок;
- допоміжне «Я» — декілька учасників мають право висловити думки й почуття, які важко виразити гравцеві;
- обмін ролями.

Вводяться ці елементи поступово, ілюструються прикладами.

Вправа «Конструктивне вирішення проблем»

Мета: відпрацювання вміння емпатійного розуміння, аналізу проблеми, вміння побачити проблему очима іншого.

Кожен учасник ділиться нерозв'язаною для нього проблемою. Потім група колегіально вибирає проблему, важливу для кожного. Після чого учасники діляться на мікрогрупи по 3 особи і виробляють власне вирішення проблеми.

Наступний етап – від мікрогрупи виступає представник з повідомленням. Той, чия проблема розглядається, може ставити запитання для кращого розуміння, після чого дякує всім за участь та повідомляє, чий варіант йому підходить найбільше, не критикуючи і не оцінюючи решту.

Цей процес можна провести кілька разів, оскільки він зачіпає безпосередні проблеми учасників групи.

Рефлексія «Тут і тепер»

Домашнє завдання

Проаналізувати ті особливості, які кожен виявляє у спілкуванні з людьми і які відрізняють його з-поміж інших.

Заняття 6 Індивідуальний стиль спілкування

Мета: відпрацювання вмінь самоаналізу; відпрацювання індивідуальних стратегій та тактики спілкування; діагностика «Ваша стратегія спілкування».

Рефлексія «Тут і тепер»

Вправа «Яка я є та якою хотіла би бути»

Мета:

- діагностика індивідуальних рис кожним учасником;
- усвідомлення відмінностей між реальним та бажаним «Я»;
- виявлення неусвідомлених уявлень про себе;
- отримання зворотного зв'язку кожним учасником.

Тренер просить кожного з учасників назвати тварину, що близька його особистості («Я – кішка...»). Потім просить назвати ту тварину, якою б хотіла бути. В обговоренні варто приділити увагу тим рисам учасників, які б вони хотіли скоректувати; обговорити, що заважає їм формувати повноцінні відносини з людьми; чому було обрано ту чи іншу тварину.

Вправа «Метафора»

Кожен учасник обирає в кімнаті предмет, від імені якого він хотів би виголосити монолог на 2-3 хв. Далі учасникам ставить запитання: «Чи можуть розмовляти неістоти?». Кожен доходить висновку, що він висловлює власні думки та почуття. При інтерпретації розповіді важливі:

- його віддаленість від групи;
- чи постійно він стоїть у кімнаті чи принесений тимчасово.

Цінність цих технік полягає в тому, що учасники проектують власні приховані бажання та потреби. Часто, діючи під чужою маскою, нерішуча, потайна людина може розкритися. Вона може відчутти себе впевнено та метафорично висловити пов'язану зі спілкуванням проблему.

Психолог. Кожен з нас – унікальний та неповторний. Ми всі народжені, аби досягти успіху, людський організм запрограмований на це. Найголовніше — сприймати себе позитивно. Саме така людина успішна в усьому, і у спілкуванні також. Можливі чотири види психологічних установок на спілкування:

1. У мене все добре – у тебе все добре. Ця установка дозволяє конструктивно співпрацювати, цінувати себе та інших. Людина здатна розв'язати всі проблеми.

2. У мене все добре – у тебе все погано. Ця установка характерна для тих, хто недоотримав уваги та ласки в дитинстві, кого ображали. Людина з такою установкою перекладає відповідальність за свої труднощі на інших. Конструктивна співпраця ускладнена.

3. У мене все погано – у тебе все добре. Особистість відчуває безсилля порівняно з іншими, уникає тілесних контактів або потребує симбіотичного зв'язку із сильними.

4. У мене все погано – у тебе все погано. Ця установка близька до патологічної. Викликає почуття безнадійності, втрату інтересу до життя. Люди з такою установкою легко дратуються, схильні до депресій, непередбачувані.

Рідко хто належить до однієї установки. Завжди більшою чи меншою мірою присутня кожна з них. Найчастіше домінує якась одна. Важливо усвідомити, яка домінує у вас, повірити в те, що при потребі її можна змінити.

Коли люди потрапляють у складні ситуації, вони схильні реагувати звичним способом. Транзактний аналіз виділяє три такі способи реагування чи різні стани нашого «Я»: Батько, Дорослий, Дитина.

Батьківське «Я». Стан, перейнятий у дитинстві від батьків.

Характеризується перевагою наказів, заборон та правил. Існує дві сторони батьківського «Я»: контроль та допомога. Батько-контролер вживає такі слова: «правильно — неправильно», «добре — погано», «ніколи — завжди», «розумно — нерозумно»; «що скажуть інші»; «всьому є край», «повинен», «мусиш».

Батько-помічник говорить: «бідолашка», «будь обережним», «не бійся», «я тобі допоможу», «потерпи».

У педагогів переважно розвинений батьківський его-стан. Якщо він стає домінуючим, можуть виникнути труднощі у спілкуванні.

Доросле «Я». Це зріла, рефлексивна частина людини. Своєрідний комп'ютер, який збирає, оцінює і прораховує інформацію. Дії дорослого помірковані, продумані та логічно обґрунтовані. Мовні знаки такого «Я»: «можу», «зможу», «це можливо», «давай подумаємо», «розберемося», «спробуємо».

Дитина. У цьому стані зібрані наші почуття та переживання. Характерні імпульсивність, вимогливість, спонтанність, безпосередність, слухняність, бажання йти на компроміси, протест. Мовні знаки такого «Я»: «хочу — не хочу», «мені подобається», «буду — не буду», «допоможи мені», «я теж стомився», «я почувуюся...».

Потрібно вміти відчувати, хто говорить в нас зараз та змінити свій спосіб поведінки відповідно до обставин.

Вправа «Які ми в контакті з іншими людьми?»

Мета: відпрацювання аналітичних вмінь; розуміння власних его-станів; відпрацювання ефективних способів реагування.

Розв'язання ситуацій:

1. Розмова з батьками, які розмовляють грубо.
2. У методичному кабінеті в присутності інших вам робить зауваження колега, говорячи про методичні помилки, яких ви припустилися на занятті.
3. Розмова з батьком, який відмовляється здати гроші на ремонт групи.
4. Бесіда з батьками дитини, яку приводять до садочка брудною, з нестриженими нігтями, її одяг тхне.

5. Бесіда з дитиною, яка відмовляється виконувати завдання вихователя на занятті, говорячи, що вона не зможе цього зробити.

При обговоренні запитати, які его-стани відчув кожен учасник; якими були почуття; запропонувати групі спробувати конструктивно вирішити кожну ситуацію.

Домашнє завдання

Спостереження за власними его-станами.

Заняття 7 Моє майбутнє

Мета:

- аналіз та усвідомлення кожним учасником якісних змін за час тренінгу;
- усвідомлення того, що відбулося з групою за час тренінгу;
- проектування власного майбутнього.

Рефлексія «Тут і тепер»

Вправа «Спогади»

Учасники за бажанням висловлюються про власні враження від тренінгу, його користь, про зміни, що сталися у комунікативних здібностях протягом тренінгу. Можна використати записи у щоденниках. Учасники озвучують їх за бажанням.

Вправа «Рятувальна шлюпка»

Мета: дати членам групи нагоду дослідити тему сенсу життя.

Ведучий. Ви провели в човні сім довгих днів. Ви дуже стомилися, вас опалило сонце, запас води дуже малий, а їжі зовсім не лишилося, і якщо ви не позбавитеся бодай двох людей, то помрете. Оберіть, кого кинете за борт. Але перед цим нехай кожен з вас спробує переконати групу, що помилувати слід саме його. А ви будете вирішувати.

Ця процедура демонструє згуртованість групи, підводить учасників до розмірковування над питанням сенсу життя. Можливе прийняття рішення «разом у житті та смерті».

Після проведення гри приділити увагу почуттям, які переживав кожен учасник, труднощами вибору.

Вправа «Груповий автопортрет»

Учасники малюють автопортрет групи, кожен вносить по одному елементу. Далі проводиться порівняння з автопортретом, який було намальовано на першому занятті.

Потрібно приділити увагу тому, які деталі свідчать про згуртованість групи.

Вправа «Мої життєві плани»

Кожному учаснику пропонується представити своє життя та знайти дві найважливіші події минулого, та дві, найбажаніші у майбутньому. При обговоренні акцент робиться на очікувані події.

Обговорення:

- Від кого залежить імовірність здійснення цих планів?
- В який час вони повинні реалізуватися?
- Якщо ці події не відбудуться, що ви відчуєте?
- Що може завадити у здійсненні цих планів?

Рефлексія

Мета: усвідомлення якісних змін, які відбулися з групою та кожним учасником. Обговорення:

- Що дала вам тренінгові робота?
- Чи відбулися у вас якісь зміни?
- Що ви можете сказати про роль консультанта тренінгу?

Завершення зустрічей

Група стоїть в колі. Учасники передають один одному клубочок ниток, проговорюючи, що означає для нього ця людина, висловлюючи побажання, слова вдячності. Поступово середина кола перетворюється на візерунок з натягнутих ниток. Коли коло замкнулося, кожен учасник натягує свою нитку, і група хвилину стоїть із заплющеними очима, прагнучи відчутти іншу людину. Тренер дякує групі за роботу та бажає всім успіхів. Завершити тренінг можна чаюванням.

На завершальному етапі дослідження було проведено контрольний зріз з

метою визначення ефективності запропонованого професійно-психологічного тренінгу особистого та професійного зростання, метою якого було створити умови для успішної професійної адаптації та розкриття особистості майбутнього вихователя.

Одразу після тренінгу ми запропонували учасникам відповісти на наступні запитання (Чи сподобалось Вам брати участь у тренінгових заняттях? Як ви плануєте використовувати отримані нові знання та навички? Які навички, знання та настанови змінилися після тренінгу? Наскільки значні ці зміни?) з метою отримання самозвітів у формі зворотного зв'язку задля врахування суб'єктивної оцінки тренінгу досліджуваними.

Аналіз самозвітів дозволив нам зафіксувати позитивні зміни: підвищився рівень активності, самостійності студентів, усвідомлення ними своїх професійних цілей; актуалізувалися рефлексивні процеси; зросли комунікативно-перцептивні вміння. Зокрема, було зафіксовано зниження рівня тривожності, агресивності, емоційної імпульсивності.

Ефективність тренінгової програми підтверджено шляхом кількісної і якісної обробки експериментальних даних контрольної та експериментальної груп до і після проведення експерименту за допомогою непараметричного критерію для порівняння двох залежних вибірок, а саме Т-критерію Вілкоксона (таблиця 1).

Після формувального експерименту у студентів експериментальної групи значуще зросли показники за шкалою «Мотивація досягнення успіху», також було встановлено тенденцію до змін показників за шкалою: «Мотивація уникнення невдач» тест-опитувальником А. Реана. Отже, отримані дані свідчать про те, що після проходження розробленого нами тренінгу у майбутніх вихователів зросла мотивація до успіху: вони не бояться ризикувати, пробувати щось нове в підготовці до занять з дітками, водночас здатні усвідомлювати можливі негативні наслідки своїх рішень, що сприяє збереженню психічного здоров'я. Майбутні вихователі стали більш відповідальними за результати своїх дій, прагнучи досягати найвищих результатів. Характерним для них стало

помірне співвідношення готовності до інновацій та прагнення до досягнення успіху. Вони навчилися співвідносити те, до чого прагнуть, з тим, чого вимагає їх безпосередня діяльність, чітко усвідомлюючи мету.

Таблиця 1

Значення критерію Т-Вілкоксона для експериментальної групи
(порівняння показників до-після тренінгу)

Шкала	Z	P
Мотивація досягнення успіху	-3,211	1,111
Мотивація уникнення невдач	-2,714	1,224
Емоційний відгук	-3,117	,074
Комунікативність	-3,179	0,241
Самооцінка	-2,151	0,335
Ситуативна тривожність	-3,711	1,113
Особистісна тривожність	-1,317	,994

Після проходження тренінгу відбулися позитивні зміни і стосовно комунікативної сфери та емоційного відгуку майбутніх вихователів: значуще збільшилися показники за такими шкалами: «емоційний відгук» за методикою А. Мехрабяна і Н. Епштейна та «комунікативність» методики А. А. Реана і В. А. Якуніна в модифікації Н.Ц. Бадмаєвої. Отже, майбутні вихователі стали більш відкритими до взаємодії з оточуючими, що призвело до виникнення позитивних емоцій. Збільшився рівень довіри та толерантності до оточуючих, що сприятиме підвищенню ефективності професійної взаємодії. Соціальна підтримка сприяла пришвидшенню формування взаєморозуміння з оточуючими, знизила рівень конфліктності в колективі. В результаті у студентів зросла потреба у соціальних контактах, актуалізувалися мотиви взаємодопомоги, підтримки у складних професійних ситуаціях.

Після проведення тренінгу відбулися значні зміни стосовно оцінки результатів своєї діяльності адже у майбутніх вихователів значуще збільшилися показники за методикою Шкала самооцінки Ч. Спілбергера. Характерною для майбутніх вихователів стала стійкість суб'єктивних критеріїв оцінки результатів своєї діяльності, гнучка адаптація до швидкої зміни подій у професійній

діяльності, легкість в перебудові планів і програм поведінки під час виконуваних дій. Розвиненість регуляторної автономності призвела до збільшення здатності самостійно організувати роботу з досягнення висунутої мети, контролюючи хід її виконання, аналізуючи як проміжні, так і кінцеві результати своєї діяльності.

Усвідомлення вимог безпосереднього оточення, сприйняття морально-етичних норм поведінки у колективі сприяли адекватній оцінці свого місця в колективі, готовності до співпраці, емоційній стійкості та збільшення працездатності.

За даними, представленими в таблиці 1, ми бачимо, що рівень вираженості тривожності у експериментальній групі до формувального впливу суттєво відрізняються від результатів, отриманих під впливом професійно-психологічної програми тренінгу. Показники «ситуативної тривожності» та «особистісної тривожності» в експериментальній групі знизилися, що свідчить про ефективність тренінгової програми спрямованої на розвиток особистісної та професійної готовності до професійної діяльності майбутніх вихователів. Оскільки ми можемо наглядно спостерігати позитивну динаміку зниження рівня тривожності у майбутніх фахівців.

Тривожність як складне, полідетерміноване психічне утворення, виявляється у вигляді конструктивного або деструктивного чинника регуляції поведінки особистості в соціумі. Емпіричне дослідження дає змогу показати, що надмірний рівень тривожності, який виявляється як загальна дезорганізація поведінки і діяльності, заважає нормальному розвитку і продуктивній взаємодії. Але, слід зазначити, що якщо сприяти зниженню тривожності на всіх рівнях її активності, то можна досягти її стабілізації, яка забезпечить ефективну професійну діяльність майбутнього вихователя.

Також нами було здійснено порівняння показників контрольної групи до та після проведеного тренінгу. Отримані результати, свідчать про відсутність статистичних змін у контрольній групі на час після проведення тренінгу. Це є доказом того, що зазначені показники не мають можливості розвиватися

самостійно за короткий період часу і дає можливість стверджувати, що отримані зміни у показниках експериментальної групи відбулися за рахунок цілеспрямованого впливу.

Висновки. Отже, аналіз результатів емпіричного дослідження ефективності тренінгу засвідчив наявність значущих відмінностей між контрольною та експериментальною групою. Тобто, створені психологічні умови сприяють розвитку психологічної готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності.

Однак, необхідно враховувати той факт, що тренінг був проведений за достатньо стислою програмою: на кожне заняття відводилось по 2 години. Тому за умови можливості збільшення часу проведення, доречним буде розширення тренінгової програми за рахунок введення до її складу додаткових занять. Зокрема, проведений нами формуючий експеримент показав, що для розвитку такої складової психологічної готовності до професійної діяльності як «Професійна компетентність» необхідно збільшити обсяг тренінгової програми. Змістовну інформацію щодо цього питання надає перший етап проведення тренінгу – констатуючий, завдяки якому ми отримуємо більш-менш об'єктивну інформацію про рівень розвитку важливих для реалізації нашої мети особистісних особливостей. Зважаючи на те, що кожна вибірка досліджуваних матиме свої особливості, програма тренінгу може коригуватися в бік розвитку тих компонентів психологічної готовності до професійної діяльності, які мають недостатній рівень сформованості. Таким чином, дослідження показало, що розроблена тренінгова програма особистого та професійного зростання майбутніх вихователів має позитивний вплив на розвиток психологічної готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності.

3.2. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ КОМПОНЕНТИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Екологічна реальність, що сформувалася у світі, в сьогоденні вимагає іншого підходу від людей і кожної конкретної особистості, формування

екологічної свідомості та вищого рівня екологічної культури. Виходячи з цього, екологічна освіта і екологічне виховання стають новим пріоритетним напрямком педагогічної теорії і практики. Одним із ключових моментів Національної доктрини розвитку освітніх питань є екологічне виховання.

Основною метою екологічного виховання в сучасних масштабах екологічних змін, які створюють реальну загрозу для існування людини, вимагає зміни ставлення особистості до природи.

Фундаментом послідовної екологоспрямованої освіти висвітлено у працях українських та зарубіжних психологів, а саме В.В. Вербицький, Е.В. Гірусов, М.І Дробноход, І.А. Зязюн, В.С. Крисаченко, Б.Т. Лихачов, М.М. Моїсєєв, Н.Г. Ничкало, Г.П. Пустовіт, Н.Ф. Реймерс, В.В. Рибалко та ін.; де акцентовано увагу на необхідності зміни підходу до екологічній культурі та вихованні, що відповідали б сучасним вимогам розвитку екологічної свідомості підлітків.

Мета. Проаналізувати соціально-психологічні компоненти формування екологічної культури студентської молоді.

Єдиностайний підхід у формування екологічної свідомості та культури наразі формується, але знаходиться на стадії пошуку ефективних методологічних основ та методичних рішень. Причиною цього є зміна парадигми екологічної освіти: від орієнтації на раціональне природокористування, охорону природи взагалі, до формування екологічної свідомості, моралі, етики. У цьому питанні важливо, насамперед, з'ясувати сутність поняття «екологічна свідомість», розкрити його змістовно-понятійні основи (Паламарчук).

Сталий розвиток держави насамперед пов'язаний з екологічною ситуацією, тому що часті і не завжди обдумані екологодотичні зміни межують з екологічною безпекою. Забруднення атмосферного повітря у багатьох містах України досягло критичного рівня. Виходячи із ситуації, що склалася, Верховна Рада України ще у 1993 р. прийняла рішення щодо оголошення акцентуації уваги на екологозагрозливій ситуації. Екологічна криза потребує інтенсивного екологічної освіченості всіх верств населення, зокрема студентів вищих навчальних закладів.

За останні роки проблеми екологічної освіти і виховання досліджують багато вчених. Значну увагу педагогічному аспекту взаємодії людини і природи приділено у працях І. Д. Зверєва (мета, завдання і принципи екологічної освіти), О.М. Захлебного (екологічна освіта у школі), І. Т. Суравєгіної, Є. М. Кудрявцевої (теорія і практика відповідального ставлення до природи), О. С. Сластьоніна (екологічна підготовка майбутнього учителя) (Паламарчук).

Ідеї неперервної екологічної освіти розвиваються у роботах вітчизняних та зарубіжних педагогів і психологів, таких як В. В. Вербицький, Е. В. Гірусов, М. І Дробноход, І. А. Зязюн, В. С. Крисаченко, Б. Т. Лихачов, М. М. Моїсеєв, Н. Г. Ничкало, Г. П. Пустовіт, Н. Ф. Реймерс, В.В. Рибалко та ін. Вони акцентують увагу на необхідності змін в екологічній культурі та вихованні, що відповідали б закономірностям розвитку екологічної свідомості старшокласників (Поліщук, 2010).

Екологічне виховання – спрямована виховна діяльність, завданням якої є формування у студентів екологічної культури.

Екологічна культура характеризується системними знаннями про розвиток природи у співжитті з людиною; цей взаємозв'язок розумінням того, що природа є першоосновою виникнення еволюції людини; визначенням соціальної зумовленості взаємовідношень людини і природи; подоланням споживацького ставлення до природи як до джерела матеріальних благ; вмінням передбачати вплив діяльності людини на біосферу Землі; підпорядкуванням своєї діяльності умовам раціонального природокористування і турботи про довкілля; вмінням зберігати сприятливі природні умови та максимально доступну норму вилучення біологічної продукції з природного фонду для задоволення потреб людини.

Глибокі екологічні знання про навколишнє середовище є основною ознакою екологічної культури, екологічний стиль мислення, що зумовлює відповідальне ставлення до природи та свого здоров'я; уміння і досвід розв'язання екологічних проблем; безпосередню участь у природоохоронній роботі, а також здатність прогнозувати можливі негативні віддалені наслідки

природоперетворювальної діяльності людини (<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/580/2015>).

Наявність екологічної культури допомагає майбутньому фахівцю усвідомити власний виховний потенціал як майбутнього спеціаліста, який має володіти методикою еколого-виховної роботи в діяльності.

Важливим компонентом екологічної вихованості є екологічна свідомість особистості, тобто сукупність знань, уявлень людини про її взаємозв'язки, взаємозалежності, взаємодію зі світом природи. На цій основі формується відповідне позитивне ставлення до природи, а також усвідомлення людиною себе як її частини.

Стрижневими елементами формування екологічної свідомості є:

- знання (засвоєння основних наукових понять про природу, екологічні проблеми);
- усвідомлення (формування свідомої позиції щодо довкілля);
- ставлення (розуміння природи як унікальної цінності та джерела матеріальних і духовних сил людини);
- навички (здатність практичного освоєння довкілля і його охорони);
- діяльність (участь у розв'язанні екологічних проблем).

Професійна освіта в галузі екологізації підготовки майбутніх фахівців має своїм завданням формування у студентів основ біосферного світогляду спеціаліста XXI ст., тобто розуміння необхідності збереження генетичного фонду планети й турботи про долю наступних поколінь, а також розуміння екологічних проблем (локальних і глобальних) як пріоритету в системі міжнародного співробітництва (Терлецька, 2013).

Ефективне екологічне виховання студентської молоді передбачає:

- різноплановість екологічної освіти, охоплення всіх її рівнів, забезпечення потреби держави в екологічно грамотних кадрах з урахуванням потреб усіх регіонів;

- використання усієї різноманітності форм і методів екологічного навчання, врахування специфіки навчальних матеріалів відповідно до особливостей і потреб вищих навчальних закладів і регіонів;
- тісний взаємозв'язок екологічної тематики навчання з життєво важливими інтересами (потребами) студентів, населення;
- ознайомлення студентів із новітніми результатами екологічних досліджень у прикладних галузях.

Важливою якістю екологічно вихованої особистості є сформованість у неї екологічної відповідальності, тобто усвідомлення необхідності брати на себе конкретні зобов'язання для гармонізації її зв'язків із навколишнім середовищем та здатність прогнозувати наслідки власної діяльності.

У структурі екологічної відповідальності виділяють кілька компонентів (М. Левківський) (Видра, 2011).

Ціннісно-орієнтаційний компонент визначає систему екологічних цінностей, які є складниками загальнолюдської культури і репрезентують цінність усього живого на землі, життя людини, її здатність захоплюватися красою природи, гуманне ставлення до інших людей, розуміння доцільності добротворчої та розумної перетворювальної діяльності людських спільнот тощо.

Мотиваційний компонент передбачає вияв студентами відповідних соціально значущих та особистісних мотивів (проживання в зоні жорсткого і напівжорсткого радіологічного контролю, забрудненість повітря, невідповідність питної води світовим стандартам, засміченість житлових масивів, усвідомлення планетарного забруднення загалом). Педагог повинен спрямовувати свою діяльність на формування реально діючих мотивів у вихованців.

Когнітивний компонент зорієнтований на розвиток у студентів їхньої екологічної спрямованості. Вона виявляється у відповідних інтересах, нахилах, переконаннях. Молоді люди повинні усвідомлювати себе частиною природи, у них мають розвиватися прагнення постійно спілкуватися з нею. Важливо, щоб

студенти розуміли згубність впливу місцевих екосистем із забрудненим повітрям, водоймами тощо.

Особистісний компонент передбачає розуміння і вияв кожним студентом власної неповторності, унікальності, гідності, відповідальності за все живе у цьому світі.

Практичний компонент означає практичну діяльність молоді (організація пошукових студентських груп природоохоронного спрямування: пошук рідкісних рослин, птахів, тварин, записаних до «Червоної книги»; добровільна організація студентів для поліпшення мініекосистеми: очищення території навчального закладу, насадження рослин і дерев; написання індивідуальних дослідницьких робіт на екологічну тематику).

Глобальні екологічні проблеми зумовили необхідність кардинальних змін у ставленні людини до довкілля. Одним із найважливіших аспектів цієї проблеми є формування екологічної свідомості. Аналіз літератури показує, що в педагогічній теорії та практиці поки що не склалося єдиної думки щодо того, які саме умови сприяють ефективному формуванню екологічної свідомості особистості. Нормальний розвиток населення країни безпосередньо пов'язаний з екологічною безпекою. Однак сучасні масштаби екологічних змін створюють реальну загрозу для життя людей.

За останні роки проблеми екологічної освіти і виховання досліджують багато вчених. Значну увагу педагогічному аспекту взаємодії людини і природи приділено у працях І. Д. Зверева (мета, завдання і принципи екологічної освіти), О. М. Захлебного (екологічна освіта у школі), І. Т. Суравєгіної, Є.М. Кудрявцевої (теорія і практика відповідального ставлення до природи), О. С. Сластьоніна (екологічна підготовка майбутнього учителя).

Формування екологічної свідомості пов'язане, насамперед, із перетворенням уявлень про природу із зовнішнього знання на внутрішнє, особистісно значиме. Свідомість повинна виступати на рівні особистісних смислів. Лише за цієї умови виникає духовний зв'язок людини зі світом природи. На думку вчених, формуванню екологічної свідомості та екологічної культури

студентів вже сприяє діяльність екологічного загонів та заходів, які б були плановими, систематичними та послідовними. Тоді студенти мали б можливість залучатися до активної інформаційно-просвітницької, науково-дослідної роботи та природоохоронної діяльності.

Таким чином, дослідження психологічних особливостей взаємодії людини зі світом природи та можливостей формування екологічної свідомості особистості залишається однією з центральних, але недостатньо розроблених проблем в психолого-педагогічній науці, й постійно є в центрі уваги дослідників.

Для дослідження складових екологічної свідомості ми використали психологічний тест «Індекс ставлення до здоров'я» розроблений С. Дерябо і В. Ясвіною, що діагностує такий найважливіший параметр ставлення до здоров'я та способу життя, як інтенсивність. Показник інтенсивності показує, в якому ступені і в яких сферах проявляється суб'єктивне ставлення. Методика дозволяє визначити рівень розвитку за такими шкалами: «Емоційна», «Практична», «Пізнавальна» та шкала «вчинків». Результати експериментального дослідження зображені графічно (табл.1, табл.2, рис. 1).

Аналізуючи показники середніх значень для досліджуваних групи філологів можемо говорити про те, що найбільш високі у них показники спостерігаються за шкалою «Емоційна» (Хсер. = 12,54 балів).Ця шкала вимірює, якою мірою проявляється ставлення людини до здоров'я, здорового способу життя в емоційній сфері.Отримані бали за цією шкалою говорять про те, що випробуваний здатний насолоджуватися своїм здоров'ям, вміє отримувати естетичне задоволення від здорового організму, чуйно реагує на що надходять від нього сигнали, вільний від негативних емоційних стереотипів, що існують в суспільстві по відношенню до здорового способу життя та ін. іншими словами, він піклується про здоров'я не тільки тому, що це «необхідно», не під тиском обставин, а заради задоволення.

Таблиця 1

Середні показники вираженості індексу ставлення до здоров'я за методикою С. Дерябо, В. Ясвіна

Шкали Спрямування (спеціальність)	Емоційна шкала	Пізнавальна шкала	Практична шкала	Вчинкова шкала
Студенти філологічного спрямування	11,5	5,7	8,6	8,2
Студенти-психологи	10,1	8,3	7,6	9,1

Таблиця 2

Показники вираженості індексу ставлення до здоров'я за методикою С. Дерябо, В. Ясвіна (в стенайнах)

Шкали Спрямування	Емоційна шкала	Пізнавальна шкала	Практична шкала	Вчинкова шкала
Студенти філологічного спрямування	6	7	6	7
Студенти-психологи	6	6	7	8

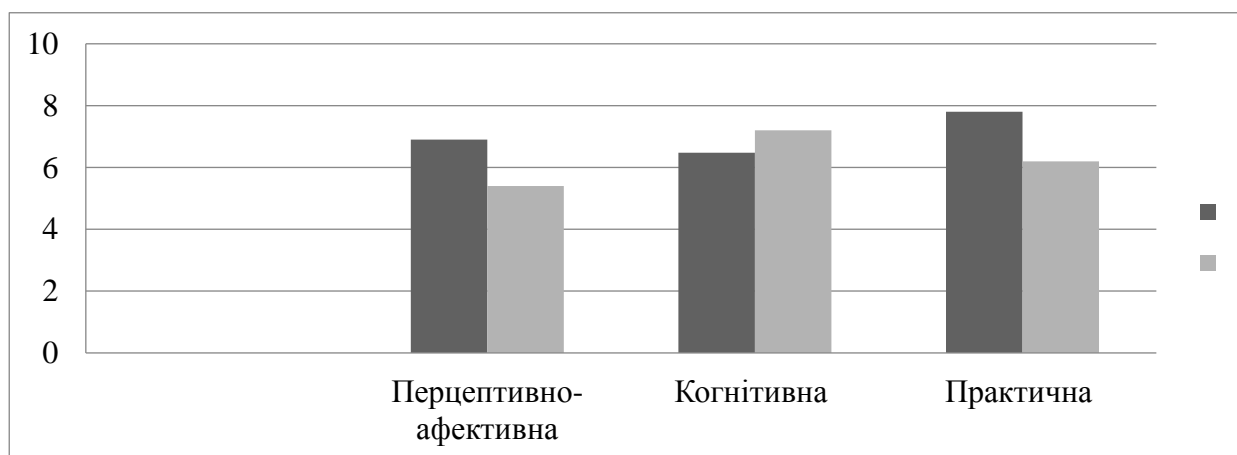


Рис 1. Первинна описова статистика ставлення до здоров'я за методикою С. Дерябо та В. Ясвіна

При цьому найбільший показник в стенайнах за шкалою вчинків (Хсер. = 8 стенайнів). Ця шкала вимірює, якою мірою проявляється ставлення людини до здоров'я, здорового способу життя в сфері скоєних ним вчинків, спрямованих на зміну свого оточення відповідно до його ставленням. Отриманий в ході обробки та інтерпретації результатів свідчить про те, що випробуваний активно прагне змінювати своє оточення: намагається вплинути на ставлення до здоров'я у оточуючих його людей, стимулювати їх вести здоровий спосіб життя, пропагує різні засоби оздоровлення організму, взагалі створює навколо себе здорове середовище. Це може бути пов'язано з тим, що досліджувані вважають, що тільки через низку вчинків з їхнього боку і від вчинків інших людей формується позитивне ставлення до власного здоров'я. Також на високому рівні у студентів філологів знаходиться показник за «Практичною шкалою» (Хсер. = 9,67 балів). Ця шкала вимірює, якою мірою проявляється ставлення людини до здоров'я, здорового способу життя в практичній сфері. Отримані дані свідчать про те, що досліджувані активно піклуються про своє здоров'я в практичній сфері: схильні відвідувати різні спортивні секції, робити спеціальні вправи, займатися оздоровчими процедурами, формувати у себе відповідні вміння та навички, вести здоровий спосіб життя в цілому. Це можна пояснити тим, що студенти зазвичай використовують свій вільний час на заняття спортом адже, це необхідно і модно, а також корисно. Найменш виразно проявляються показники за «Пізнавальною шкалою» (Хсер. = 6,73 балів). Ця шкала вимірює, якою мірою проявляється ставлення людини до здоров'я, здорового способу життя в пізнавальній сфері. Отримані бали свідчать про те, що ставлення до здоров'я у досліджуваних мало зачіпає пізнавальну сферу. Це можна пояснити тим, що вони в кращому випадку готові лише сприймати інформацію про здоров'я, що надходить від інших людей, але самі не проявляють активності в її пошуку. Це може бути пов'язано з тим, що в студентів багато часу іде на основне навчання, і в них є можливість лише на деякі заняття спортом, а не їх вивченням.

Аналізуючи результати дослідження за цією ж методикою для досліджуваних групи психологів, з'ясовано, що найбільш для них є притаманні

показники за шкалою «Емоційна» (Хсер. = 11,89 балів) та «Вчинкова» (Хсер. = 10,1 балів). Бачимо, що результати схожі на показники з попередньою групою. Це говорить про те, що майбутні психологи вважають, що процес формування здорового способу життя залежить від власних вчинків у цьому напрямку та позитивного емоційного ставлення до свого здоров'я. Це є позитивним фактом, адже становлення екосвідомості починається з різних вчинків та позитиву. При цьому виявлено, що найменш яскраво виражені показники за «Практичною шкалою» (Хсер.= 8,6 балів). Це говорять про те, що студенти готові лише в якійсь мірі включатися в практичну діяльність по турботі про своє здоров'я, яку організують інші люди, в крайньому випадку вони можуть щось зробити, якщо цього вимагатиме ситуація. Це свідчить про те, що з практичного боку психологи є пасивними щодо формування процесу до ведення здорового життя.

Отже, порівнюючи обидві досліджувані групи, можемо сказати, що існують деякі відмінності між ними. А саме найменш характерною для філологів є прояви за пізнавальною шкалою, а для психологів – за практичною. Це характеризує студентів як пасивних осіб щодо турботи про власне здоров'я, хоча й з різних сторін.

Наступною методикою, яку ми застосували у нашому дослідженні є – тест «Альтернатива». Вказана методика спрямована на діагностику провідного типу мотивації взаємодії з природними об'єктами: естетичного, когнітивного, практичного та прагматичного. Результати емпіричного дослідження зображені графічно (див. табл. 3, рис. 2).

Аналізуючи результати дослідження за даною методикою для студентів групи «Філологія» з'ясовано, що провідним типом мотивації взаємодії з природними об'єктами є «Прагматичний» (Хсер. = 5,2 балів). Прагматизм – доктрина або, скоріш, світогляд, що ставить усе знання і правду у пряме відношення до життя та дії; прагматизм судить про значення ідей, суджень, гіпотез, теорій і систем відповідно до їхньої здатності задовольнити людські потреби та інтереси у соціальний спосіб. Прагматик – послідовник, прихильник прагматизму як філософської системи. В побутовому сенсі, це людина, яка все

робить тільки з точки зору доцільності, вигоди, та якій не притаманні бездумні витівки. Це свідчить про те, що студенти всі свої дії та вчинки щодо природних об'єктів направляють у сторону користі та необхідності. Тобто стараються зробити тільки потрібне для себе і нічого зайвого. Також на високому рівні показники прояву за шкалою «Естетичний тип» (Хсер. = 3,67 балів). Отриманий результат вказує на те, що естетичні потреби, що визначаються через прагнення до гармонії, симетрії, порядку, краси переважають в мотивації особистості досліджуваних студентів та є важливим фактором у процесі формування екосвідомості. Найменш виразно проявляються показники за шкалами: «Когнітивний тип» (Хсер. = 2,7 балів) та «Практичний тип» (Хсер. = 2,47 балів) мотивації. Для особистості з когнітивним суб'єктно-непрагматичним типом відносини природні об'єкти є суб'єктами, що володіють власною самоцінністю. Респонденти характеризуються об'єктним сприйняттям світу природи, тобто з даним типом відносини неможливим є партнерське суб'єкт-суб'єктне ставлення до природних об'єктів. Також студенти не бажають практично обробляти природні об'єкти.

Таблиця 3

Середні показники вираженості провідного типу мотивації взаємодії з природними об'єктами за методикою «Альтернатива»

Шкали Спрямування (спеціальність)	Емоційний тип мотивації	Когнітивний тип мотивації	Практична тип мотивації	Прагматичний тип мотивації
Студенти філологи	3,6	2,7	2,4	5,2
Студенти-психологи	2,9	5,3	2,6	4,6

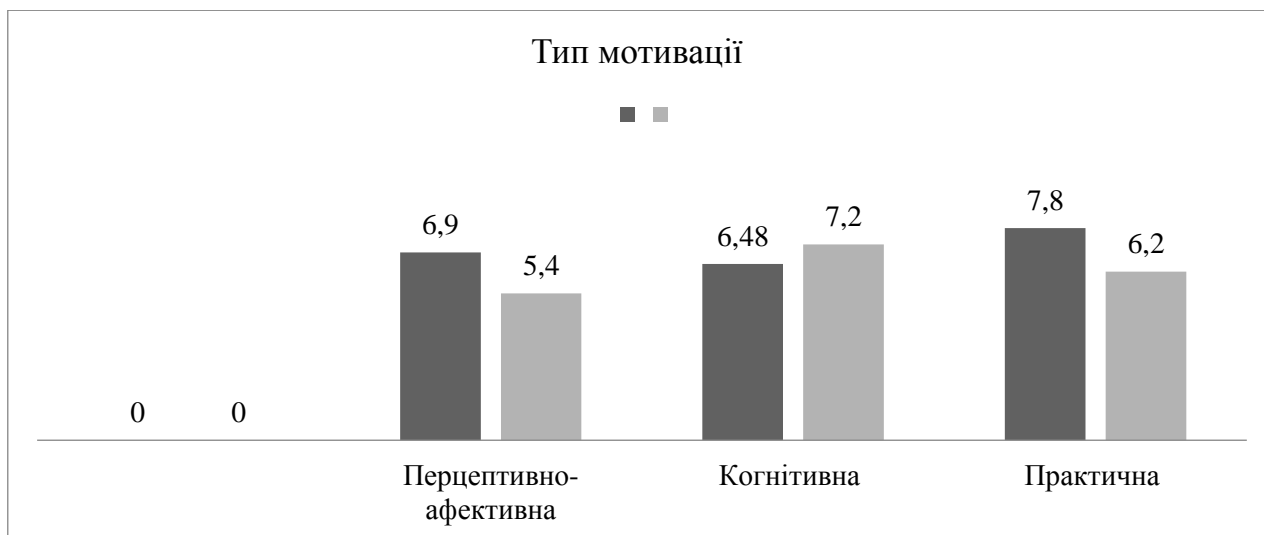


Рис. 2. Первинна описова статистика провідного типу мотивації за методикою «Альтернатива»

Аналіз результатів дослідження за цією ж методикою для студентів групи «Психологія» вказує на те, що у них переважаючим типом мотивації ставлення до природних об'єктів є «Когнітивний тип» (Хсер. = 5,37 балів). Це свідчить про те, що студенти прагнуть більше знати про природу взагалі або різних природних об'єктах зокрема, не допускаючи по відношенню до них руйнівних дій. Вони готові отримувати, шукати і переробляти інформацію про об'єкти природи, включатися в практичну діяльність, отримуючи естетичне задоволення від спілкування з природою. В процесі навчання особливу увагу слід приділяти формуванню у студентів етичних, моральних, громадянських, екологічних, загальнокультурних цінностей, мотивів поведінки і відносин до природних об'єктів. Також спостерігається високий показник за шкалою «Прагматичний тип» (Хсер. = 4,6 балів). Як і попередня група вони зазвичай працюють з об'єктами природи, які приносять або для них особисто, або для суспільства конкретну користь.

Отже, узагальнюючи результати дослідження за даною методикою для обох досліджуваних груп, можемо сказати, що між ними існують певні, незначні відмінності. А саме для філологів переважаючим типом мотивації взаємодії з природними об'єктами є «Прагматичний» та «Естетичний», в той час для психологів – «Пізнавальний».

Для підкріплення результатів за цією методикою нами було використано методику «Натурафіл». Опитувальник «Натурафіл» призначений для діагностики рівня розвитку інтенсивності особистісного ставлення до природи і його структури. Під інтенсивністю відносини розуміється його структурно-динамічна характеристика, що є показником того, які потреби і в якій мірі відображені на об'єктах відносини, в яких сферах і в якому ступені воно проявляється. Результати емпіричного дослідження зображені графічно (див. табл. 4, рис. 2).

Аналізуючи результати дослідження за даною методикою для студентів групи «Англійська філологія» виявлено, що найбільш притаманними для них є показники за шкалою «Практична» (Хсер. = 7,8 балів). Практична шкала спрямована на діагностику ступеня змін в мотивації і спрямованості практичної діяльності з природними об'єктами, обумовлених ставленням до неї, які проявляються в готовності і прагненні до непрагматичної практичної взаємодії з природними об'єктами. Отриманий результат свідчить про те, що студенти прагнуть практично займатися діяльністю, що пов'язана з природою, зокрема це проявляється у тому, що вони люблять доглядати за тваринами, рослинами, допомагати їм тощо.

Таблиця 4

Середні показники прояву інтенсивності ставлення до природи за методикою «Натурафіл»

Шкала Респонденти	Пецептивно-афективна	Когнітивна	Практична	Вчинкова	Науралістична ерудиція
Філологія	6,9	6,48	7,8	5,5	3,1
Психологія	5,4	7,2	6,2	4,9	2,9



Рис. 3. Первинна описова статистика інтенсивності суб'єктивного відношення до природи за методикою «Натурафіл»

Також високі показники проявляються за шкалою «Перцептивно-афективна» (Хсер. = 6,9 балів). Дана шкала вказує на те, що студенти схильні до підвищеної сприйнятливості до їх чуттєво-виразних елементів, прагненні їх «отримувати» - в своєрідному «сенсорно-естетичному голоді», свободі від неадекватних соціальних естетичних стереотипів, чуйності на вітальні прояви природних об'єктів, що реалізується через емпатію і ідентифікацію і т.д. Це свідчить про те, що респонденти даної групи вміють співчувати тваринам, рослин та іншим природнім об'єктам, ототожнювати себе з ними. Такий показник вважаємо позитивним фактором, адже через такі різні ознаки в людини активно відбувається процес формування екосвідомості. Найменш виразно в даної групи проявляється «Шкала вчинків» (Хсер. = 5,5 балів). Ця шкала вказує на зміни у вчинках особистості, що обумовлені ставленням до природи, що виявляються в активності особистості. Такий результат може бути пов'язаний з тим, що студенти на 4 курсі багато уваги приділяють навчанню, а тому на різного роду вчинки стосовно природних об'єктів у них не вистачає часу.

Аналіз результатів проведеного дослідження за цією ж методикою для студентів групи «Психологія» показав, що для них є притаманні прояви за шкалою «Когнітивна» (Хсер. = 7,2 балів). Дана шкала спрямована на діагностику ступеня змін в мотивації і спрямованості пізнавальної активності, пов'язаної з

об'єктами природи, обумовлених ставленням до неї, які проявляються в готовності (нижчий рівень) і прагненні (вищий) отримувати, шукати і переробляти інформацію про ці об'єкти, в особливій «інформаційної сензитивності» до них. Це свідчить про те, що студенти мають бажання дізнаватися про об'єкти природи велику кількість інформації, їм подобається бути обізнаними у даній сфері. Це є позитивним фактом, адже сприяє процесу формування екоосвідомості. Високий рівень прояву спостерігається за «Практичною шкалою» (Хсер. = 6,2 балів). Як і попередня група, респонденти прагнуть практично займатися діяльністю, що пов'язана з природою, зокрема це проявляється у тому, що вони люблять доглядати за тваринами, природою взагалі, допомагати їм тощо. Найменш яскраво проявляються показники за шкалою «Вчинки» (Хсер. = 4,9 балів). Отриманий результат свідчить про те, що студенти не здійснюють вчинки стосовно природних об'єктів. Це може бути пов'язане із насиченістю студентського життя і відсутністю вільного часу на це.

Отже, підсумовуючи вище сказане за даною методикою, що є незначні відмінності між досліджуваними групами, а саме для філологів є характерною практична шкала, а для психологів – когнітивна.

Вибірка дослідження складала 50 осіб, з яких 25 студентів спеціальності «Філологія англійська» та 25 студентів спеціальності «Психологія» 4 курсів, Мукачівського державного університету.

Для дослідження екологічної свідомості та процесу формування останньої вченими розроблено ряд психологічних методик, які можна використати та застосувати в дослідженні. Нами було обрано 3 методики.

Отже, порівнюючи обидві досліджувані групи за методикою Дерябо, Ясвіної «Індекс ставлення до свого здоров'я», можемо сказати, що існують деякі відмінності між ними. А саме найменш характерною для філологів є прояви за пізнавальною шкалою, а для психологів – за практичною. Це характеризує студентів як пасивних осіб щодо турботи про власне здоров'я, хоча й з різних сторін.

За методикою «Альтернатива» узагальнюючи результати дослідження для обох досліджуваних груп, можемо сказати, що між ними існують певні, незначні відмінності. А саме для філологів переважаючим типом мотивації взаємодії з природними об'єктами є «Прагматичний» та «Естетичний», в той час для психологів – «Пізнавальний».

За методикою «Натурафіл», що є незначні відмінності між досліджуваними групами, а саме для філологів є характерною практична шкала, а для психологів – когнітивна.

Отже, підсумовуючи вище сказане, бачимо за всіма методиками незначні відмінності між досліджуваними групами, які впливають на процес формування екоосвідомості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Аймедов, К.В., Стрельбицька, С.М. (2014). Професійна мобільність майбутніх фахівців у процесі навчання у ВНЗ: компетентнісний підхід. *Наукові праці: Педагогіка*. Випуск 239. Том 251, 49-52.
2. Анцыферова, Л. И., (1994). Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита. *Психологический журнал*. №1, 3-16.
3. Арестенко, В. В., Романишина, Л. М. (2017). Теоретичні основи професійної мотивації майбутніх учителів природничих дисциплін. *Молодий вчений*. № 12, 343-345.
4. Барабашук, Г. В. (2014). Соціальна ідентичність особистості як суб'єкта сімейних трансформацій: *Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01* Східноєвропейський національний університет ім. Лесі Українки. Л., 20.
5. Бубряк, Т. Ю. (2013). Проблема мотивації вибору професії «психолог». *Проблеми сучасної психології*. № 19, 64-75.
6. Барчі, Б.В., Тихончук, В.Ю. (2017). Навчальна мотивація у становленні особистості. *Психолого-педагогічні особливості розвитку особистості в освітньому просторі : збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції (17-18 травня 2017 р.)* Гол. редкол. Т.Д.Щербан. Мукачєво РВВ МДУ, 140-142.
7. Барчі, Б.В., Туряниця, О.В. (2018). Формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ. *Проблеми професійного становлення особистості : збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції (Мукачєво, 17-18 травня 2018 р.)* / гол. ред. Т.Д. Щербан. Мукачєво : МДУ, 53-55.
8. Барчі, Б.В., Добра, К.Ю. (2018). Суб'єктність у контексті професійного розвитку особистості. *Проблеми професійного становлення особистості : збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції*

- (Мукачево, 17-18 травня 2018 р.) / гол. ред. Т.Д. Щербан. Мукачево : МДУ, 131-133.
9. Барчі, Б.В. (2018). Професійне становлення особистості. *Міжнародний науковий журнал "Освіта і наука"* / гол.ред. Т.Д. Щербан, заст. гол. ред. J. Piwowarski, В.В. Гоблик. Мукачево-Ченстохова : РВВ МДУ; Академія ім. Я. Длугоша, №Вип. 24(1). 75-78.
10. Барчі, Б.В. (2018). Індивідуальні особливості студентів в період навчання у ВНЗ. *Virtus : scientific journal*. Canada : Learning Without Borders, Issue 22, part 1. 55-58.
11. Барчі, Б.В. (2019). Роль спрямованості особистості у виборі професії. *Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів : збірник тез доповідей III Всеукраїнської науково-практичної конференції (16-17 травня 2019 р., м. Мукачево)* / ред.кол. : Т.Д.Щербан (гол.ред.) та ін. Мукачево : МДУ, 33-35.
12. Барчі, Б.В. (2019). Поведінкові стратегії осіб в процесі професійної ресоціалізації. *Людина віртуальна: нові горизонти : збірник наукових праць за матеріалами VI Міжнародної науково-практичної конференції (30-31 березня 2019 р.)*. Канада-Сербія-Азербайджан-Польща-Україна, 104-106.
13. Барчі, Б.В., Суп, Л. І. (2019). Роль мотиву діяльності у становленні майбутнього фахівця. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції : збірник тез доповідей за матеріалами III Міжнародної науково-практичної конференції (24-25 жовтня 2019 року, м. Мукачево)* / гол.ред. Т.Д. Щербан. Мукачево : МДУ, 469-471.
14. Барчі, Б.В., Махлинець, С.І. (2021). До проблеми психологічних особливостей особистості. Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів : збірник тез доповідей за матеріалами VI Всеукраїнської науково-практичної конференції (13-14 травня 2021 р., м. Мукачево) / гол. ред. Т.Д.Щербан. Мукачево : МДУ, 292-295.

15. Барчій, М., Воронова, О. (2019). Окремі підходи дослідження особистісної і професійної зрілості. Вісник Національного університету оборони України : збірник наукових праць. Київ, №3 (53), 16-23.
16. Біла, О.О., Гуменникова, Т.Р., Кічук, Я.В. та ін. (2007). Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі: монографія. Ізмаїл: ІДГУ, 236.
17. Бондаренко, І.І., (2008). Психологічні умови ефективної професійної адаптації психологів-початківців: Автореф.дис.канд.психол. наук: 19.00.01 Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. К. 2008), 19.
18. Боришевський, М. Й. (2010) Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія. К.: Академвидав, 416.
19. Видра, О.Г. (2011). Вікова та педагогічна психологія. Навч. посіб. К.: Центр учбової літератури. 112.
20. Воронова, О. Ю. (2017). Готовність до педагогічної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Карпатська вежа, № Випуск 22 (17), 180-184.
21. Воронова, О. В. (2016). Особливості мотиваційно-емоційного компоненту у процесі професійного становлення майбутніх вихователів. *Гене́за буття особистості : збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції (20 грудня 2016 р.)*. Київ, 2017, 165-166.
22. Воронова, О. Ю. (2014). Проблема формування рефлексії у майбутніх вихователів. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology : Journal*. Budapest, № II (14). Issue 27, 91-94.
23. Гребінь, Н. В. (2015). Чинники схильності особистості до маніпуляції у міжособовій взаємодії: теоретичний аспект. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова* : збірник наукових праць. М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, Серія 12 : Психологічні науки, Вип. 1 (46), 82-89.
24. Данилюк І., Абрамов В., (2015). Особливості копінг-поведінки залежно від часової орієнтації особистості. *Психологія особистості*. №2, 107-116.

25. Дементий, Л.И. (2004). К проблеме диагностики социального контекста и стратегий копинг-поведения. *Журнал прикладной психологии*. №3, 20-25.
26. Дементий, Л.И., Маленова А.Ю., (2021). Коррекция копинг-стратегии в ситуации экзамена: постановка проблемы исследования. *Теоретические и эмпирические исследования активности личности*. Под общ. Ред. Л.И. Дементий. Омск: Омск. Гос. Ун-т., 40-46.
27. Дементий, Л.И., Маленова А.Ю., (2006). Психологические особенности ситуаций оценивания (на примере ситуации экзамена). *Вестник Омского университета. Серия «Психология»*. №1, 4-14.
28. Дідик, Н.М. (2010). Професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, №Вип. 7, 190-206.
29. Дідик, Н. М. (2013). Теоретичне обґрунтування моделі професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. *Практична психологія та соціальна робота*. № 12, 36–43.
30. Дружиніна, І. А. (2009). Психологічні чинники розвитку професійної ідентичності майбутніх практичних психологів: *Дис... канд. псих. наук: 19.00.07* Інститут психології ім Г.С. Костюка АПН України. К. , 253.
31. Дуб, В. Г. (2015). Психологічні особливості становлення ціннісно-сміслової сфери майбутніх педагогів у процесі підготовки до професійної діяльності: *Автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07*. К., 20.
32. Іванченко, Є.А., (2004). Професійна мобільність майбутніх фахівців: *навчальний посібник*. Одеса: СМІЛ, 120.
33. Карамушка, Л.М., Ткалич, М.Г. (2009). Самоактуалізація менеджерів у професійно-управлінській діяльності (на матеріалі діяльності комерційних організацій): *Монографія*. Запоріжжя: «Просвіта», 260.
34. Коваленко, Н. В. (2020). Професійна ідентифікація майбутніх учителів в умовах глобальних викликів: на прикладі пандемії COVID-19. Суми: ФОП

Цьома С.П. (Kovalenko, N. V. (2021). Professional identification of future teachers in the context of global challenges: the example of the COVID-19 pandemic. Sumy: FOP Tsioma S. P.)

35. Корнієнко, І.О., (2011). Взаємозв'язок особистісних особливостей і стратегій копінг-поведінки в ситуаціях оцінювання. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України* / Відпов. редактор С.Д. Максименко. Кам'янець-Подільський: Аксіома. Вип. 13, 98-108.

36. Корнієнко, І.О., (2012). Дослідження копінг-стратегій студентів з рівнем тривожності в ситуації іспиту. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Кам'янець-Подільський: Аксіома. Вип. 18, 395-407.

37. Корнієнко, І.О., (2014). Вікові відмінності опанувальної поведінки. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Кам'янець-Подільський: Аксіома. Вип. 25, 126-137.

38. Корнієнко, І.О., (2012). Зарубіжні концепції стилів і стратегій опанувальної поведінки особистості. *Деструктивні емоційні стани учнів: тенева, психологічні механізми, профілактика та корекція: Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції / За наук. ред. М.І. Томчука, С.М. Томчука*. Вінниця, 58-61

39. Корнієнко, І.О., (2011). Стратегії копінг-поведінки студента в ситуації неуспіху. Мукачево: Карпатська вежа, 292.

40. Костенко, М. А. (2004). Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя: *Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04*. Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Х., 20.

41. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді: Наказ МОН від 16.06.15 р. № 641. [Електронний ресурс]. Режим доступу:

<http://mon.gov.ua/usinovivni/novini/2015/06/16/naczionalno-patriotichne-vixovannya/>.

42. Красовська, Л. І. (1996). Формування професійної позиції вчителя у процесі вивчення педагогічних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01, 13.00.04 „Теорія та історія педагогіки”, „Теорія і методика професійної освіти”. Луганськ, 24.
43. Кремень, В. Г. К. (Ред.) (2009). Книга національної освіти України. *Акад. пед наук України*. <http://refdb.ru/look/1238872-p6.html>
44. Кузікова, С. Б. (2011). Психологія саморозвитку : *навчальний посібник*. Суми: МакДен, 149.
45. Ляшенко, І.В. (2019). Формування професійної мотивації студентів до успішної фахової діяльності. *Народна освіта*. Вип. 1 (19).
46. Максименко, С.Д., (2006). Генеза здійснення особистості. К.: ТОВ "КММ", 240.
47. Марценюк, Н., (2016). Проблема професійної мобільності у педагогічній науці. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. №48, 75-79
48. Матійків, І.М. (2012). Тренінг емоційної компетентності. К.: Педагогічна думка, 112.
49. Мельніченко, С. А. (2012). Проблема вивчення мотивації у сучасній психологічній теорії. *Педагогічний процес: теорія і практика*. № 4, К., 174–184.
50. Мороз, Ю.Л., (2010). Специфічні особливості професійної мобільності випускників вузів на ринку праці і їх відображення у вузівському навчанні. *Науковий вісник Вінницького кооперативного інституту. Серія «Економіка регіону: структура, особливості, динаміка розвитку»*. №6., 364-368.
51. Негруца, Н. А. (2003). Формування екологічного світогляду студентів вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації аграрного профілю у процесі вивчення економічних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К. 241.

52. Некрасова, С.М. (2012). Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з управління навчальним закладом: *Автореф. дис. ... канд. пед. наук*: 13.00.04. Запоріжжя: б.в., 20.
53. Никиреев, Е.М. (2004). Направленность личности и методы её исследования. *Учебное пособие*. Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 192.
54. Орбан-Лембрик, Л. Е. (2004). Соціальна психологія особистості і спілкування: підр. К.: Либідь, 576.
55. Остапенко, Е.О. (2015). Формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. НАПН України, Ін-т вищ. освіти. К., 250.
56. Паламарчук, О. М. Екологічна свідомість: процес виникнення та динаміка розвитку. [Електронний ресурс] Режим доступу: ecopsy.com.ua/data/zbirki/2003_01/sb01_49.pdf.
57. Петрик, В.М., Остроухов, В.В., Штоквиш, О.А. та ін. (2006). Сучасні технології та засоби маніпулювання свідомістю, ведення інформаційних війн і спеціальних інформаційних операцій : навч. посіб. К. : Росава, 200.
58. Пов'якель, Н.І. (2002). Рефлексивна самоорганізація регулятивних процесів у діяльності практичного психолога в контексті становлення професійного потенціалу фахівця. Актуальні проблеми психології. К.: Інститут психології імені Г.С.Костюка АПН України,. Т. 1. Ч. 3, 117– 124.
59. Подоляк, Л. Г., Юрченко, В.І. (2006). Психологія вищої школи: *навчальний посібник*. К.: ТОВ «Філстудія», 320.
60. Поліщук, В.М. (2010). Вікова і педагогічна психологія: навчальний посібник. Вид. 3-тє, виправ. Суми: Університетська книга. 352.
61. Про стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки: указ Президента України від 13.10.2015 р. № 580/2015. [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/580/2015>.

62. Присяжнюк, М.М. (2008). Використання нейролінгвістичного програмування для маніпулювання свідомістю. Соціальна психологія.. № 5., 137-141.
63. Рідкодубська, Г.А., (2019). Теорія і практика підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери: *дис. докт. пед. наук*: 13.00.04 Хмельницький: Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 657.
64. Рубинштейн, С. Л. (2004). Основы общей психологии. СПб: Питер, 720.
65. Руда, О. Г. (2012). Мовне питання як об'єкт маніпулятивних стратегій у сучасному українському політичному дискурсі: монографія. К., 232.
66. Семиченко, В. А. (2010). Проблема особистісного розвитку і саморозвитку у в контексті неперервної професійної освіти. *Педагогіка і психологія*. № 2., 46-57
67. Смолюк, А. І. (2017). Компонентна структура професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки*. Миколаїв, № 57, 432–435.
68. Смолюк, А. І. (2016). Теоретичний аналіз проблеми професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічний часопис Волині*. Луцьк, № 2 (3), 40–47.
69. Соцький, К. О. (2014). Структура готовності студентів медичних коледжів до професійного саморозвитку. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. № 1, 55-62.
70. Старинська, Н. В. (2017). Адаптаційний потенціал як чинник професійної самореалізації особистості. *Психологія: реальність та перспективи*, Вип.8. 259-263.
71. Стельмашук, Ж. Г., Грицюк, Н. Й. (2016). Програма формувального етапу дослідно-експериментальної роботи за темою «Реалізація моделі національно-патріотичного виховання учнів сільської школи Поліського регіону». Рівне: РДГУ. 28.

72. Терлецька, Л.Г. (2013). Вікова психологія і психодіагностика: підруч. для студ. вищ. навч. закл. К.: Слово, 608.
73. Титаренко, Т. М. (2009). Сучасна психологія особистості. К.: Марич, 232.
74. Узнадзе, Д.Н. (2001). Психологія установки. СПб.: Питер, 416.
75. Фрицюк, В. А. (2016). Професійний саморозвиток майбутнього педагога: *монографія*. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД». 364.
76. Фрицюк, В.А. (2017). Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку: *Дис. ... д-ра пед. наук*: 13.00.04. ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Вінниця. 532.
77. Цокур, Р. М. (2004). Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки : *Дис. ... канд. пед. наук*. 05.03.01. О., 245.
78. Чайки, В. М., Янкович, О. І., Осадца, Ю. В. (Ред.). (2019) *Підготовка майбутніх фахівців початкової та дошкільної освіти: стратегії реформування* : колективна монографія. Тернопіль, 232.
79. Черненко, В. П., Кравченко, К.В. (2016). Професійна ідентичність студентів старших курсів. *Наука та освіта*. №2-3. 192-195.
80. Чернілевський, Д.В., Томчук, М.І. (2006). Педагогіка та психологія вищої школи: навч. посіб. / Вінниця: Вінн. соц.-екон. ін.-тут ун-ту «Україна», 402.
81. Чобітько, М. Г. (2004). Самовдосконалення студентів-майбутніх учителів – у процесі особистісно-орієнтованої професійної підготовки. *Педагогіка і психологія*. № 1 (42), 57–9.
82. Чуйко, О. В. (2018). Динаміка становлень особистісних новоутворень у студентів соціономічного фаху. *Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*, Випуск №1, 54-59.
83. Шахов, В. В. (2019). Динаміка розвитку фахово важливих якостей у структурі професійної самосвідомості студентів спеціальності психологія

Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. праць. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД». Випуск 57. 200-206

84. Шевченко, В. В., Джоган, Д. М. (2017). Мотивація професійної діяльності майбутнього психолога. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки. № 1, 203-206.
85. Шевченко, Н.Ф. (2022). Особливості сформованості ціннісно-сміслових настановлень у підлітковому віці. Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України., вип. 56, 189-210.
86. Штих, І. І. (2021). Спрямованість особистості як чинник психічних станів учнів загальноосвітніх шкіл: емпіричні студії. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools: international journal. Canada, Volume 43. Number 1, 4-14*
87. Щербан, Т. Д., Гоблик, В.В. (2020). Дистанційна освіта в умовах екстремальної ситуації (на прикладі самоізоляції: березень-травень 2020 року) : монографія. Мукачево : РВВ МДУ, 160.
88. Щербан, Т. Д., Гоблик, В.В., Липей, М. (2021). Розвиток психологічних особливостей самосвідомості підлітків. *Міжнародний науковий журнал "Освіта і наука" /* голов. ред.: Щербан Т. Д.; заст. голов. ред.: Jerzy Piwowarski; Гоблик В. В. Мукачево-Ченстохова : РВВ МДУ; Академія ім. Я. Длугоша. №2(31). 143-148. (Index Copernicus, ResearchBib, SJIF/Inno-Space, CiteFactor, Infobase Index, DRJI, Turkish Education Index.).
89. Щербан, Т. Д., Фельцан, М.І. (2017). Професійна самосвідомість майбутніх психологів. *Міжнародний науковий журнал "Інтернаука" : збірник наукових праць. Київ, Т.1; №17(39). 50-52. [Копія] [Impact Factor] [Index Copernicus].*
90. Щербан, Т. Д., Щербан, Г.В. (2017). Особливості формування професійної свідомості фахівців. *Гуманітарний простір науки: досвід і перспективи: збірник наукових праць матеріалів XII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (20 червня 2017 року). №12. 90-94*

91. Щербан, Т.Д., Ямчук, Т.Ю. (2019). Процес професійної ідентифікації психологів у професійно-освітньому просторі. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: психологічні науки*. 348-359.
92. Ямчук, Т.Ю. (2017). Психологічні чинники розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів: *Автореф. дис. ... канд. психол. наук*: 19.00.07. Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 23.
93. Яременко, В. В., Сліпушко, О. М. (1999). Новий тлумачний словник української мови : у 4-х т. К. : Аконіт, Т.3, 927.
94. Adedoyin, O. B., Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*. P. 1–13. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
95. Bakar, A., Shah, K., Qingyu, X. (2020). The effect of communication barriers on distance learners achievements. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*. № XXIX (5). 248–264. <https://doi.org/10.24205/03276716.2020.1027>
96. Bandura, A. (1995) Exercise of personal and collective efficacy in changing societies // *Self-efficacy in changing societies*. N.Y.: Cambridge University Press, P. 1- 45.
97. Barchi, B., Myshko, L. (2020). Professional self-determination in adolescence: psychological characteristics. *Психологічний і педагогічний дискурс: наукові записки вчених : збірник матеріалів конференції*. Київ : В-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 234-236.
98. Bateson, M. C. (1994). *Peripheral Visions: Learning Along the Way* . New York: HarperCollins.
99. Jamaludin, G. M., Supriatna, D., Burhani, A. (2020). The effect of online learning system during the covid-19 pandemic on students' learning motivation and interest in learning. *Jurnal Tatsqif*. № 18(2). 169-182. <https://doi.org/10.20414/jtq.v18i2.2795>

100. Korniienko, I.O., Barchi, B.V. (2020). Enriching the coping behaviour repertoire and motivation of the unemployed using metaphors. *International journal of scientific & Technology research*. India, Volume 9. Issue 04. 1416-1422
101. Korniienko, I. O., Barchi, B. V., (2020). Perception of Unemployment Reasons during Coronavirus Lockdown in Ukraine. *Journal of intellectual disability - diagnosis and treatment*. Ontario, Canada, Volume 8, Issue 3. 527-537.
102. Korniienko, I.O., Barchi B.V. (2021). Youth's life space narrative research. *Journal of intellectual disability-diagnosis and treatment*. Ontario, Canada, Volume 9. Issue 2., 172-181.
103. Shtikh, I.I. (2018). Directivity of personality as the higher stage in the development of its motivating sphere. *Fundamental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific Schools*, 26 (2), 76-79. Retrieved from <https://farplss.org/index.php/journal/article/view/308>.
104. http://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/disertaciya_yamchuk_1496847022.pdf

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Щербан Тетяна Дмитрівна – доктор психологічних наук, професор, ректор Мукачівського державного університету.

Корнієнко Інокентій Олексійович – доктор психологічних наук, професор кафедри психології, Мукачівський державний університет.

Брецько Ірина Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології, Мукачівський державний університет.

Барчі Беата Василівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Мукачівський державний університет.

Воронова Ольга Юріївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Мукачівський державний університет.

Костю Світлана Йосипівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Мукачівський державний університет.

Ямчук Таїса Юріївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Мукачівський державний університет.

Штих Ірина Ігорівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології, Мукачівський державний університет.

Алмашій Іван Іванович – старший викладач кафедри психології, Мукачівський державний університет.

Барчій Магдалина Степанівна – старший викладач кафедри психології, Мукачівський державний університет.

Долинай Мар'яна Іванівна – старший викладач кафедри психології, Мукачівський державний університет.

Наукове видання

Професійне становлення особистості:
психологічні детермінанти

Монографія

Підписано до друку 03.04.2023 р. Формат 60*84/16.
Папір офсет. Ум. друк. арк. 9,2. Тираж 300 прим. Зам № 100

Адреса видавництва:
Мукачівський державний університет
вул. Ужгородська, 26,
м. Мукачево, Закарпатська обл., 89600,
тел./факс: (03131) 2-11-09. Е-mail: rvc@mail.msu.edu.ua

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції ДК № 6984 від 20.11.2019 р.



МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

89600, м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26

тел./факс +380-3131-21109

Веб-сайт університету: www.msu.edu.ua

E-mail: info@msu.edu.ua, pr@mail.msu.edu.ua

Веб-сайт Інституційного репозитарію Наукової бібліотеки МДУ: <http://dspace.msu.edu.ua:8080>

Веб-сайт Наукової бібліотеки МДУ: <http://msu.edu.ua/library/>