

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

Ендеберя Ірина Володимирівна

УДК 378.015.3: 159-051

**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ ЯК УМОВИ
ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ
МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ**

спеціальність 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

ДИСЕРТАЦІЯ
на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:
КУЗЬМЕНКО
ВІРА УЛЬЯНІВНА
доктор психологічних наук, професор

КИЇВ – 2015

ЗМІСТ

ВСТУП	4-12
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ	13-87
1.1. Поняття про сутність та структуру самостійності як властивості особистості у філософських та психолого-педагогічних дослідженнях	13-44
1.2. Аналіз проблеми розвитку самостійності студентів у процесі професійного становлення	44-60
1.3. Успішність професійного становлення майбутніх практичних психологів та умови підвищення її ефективності	60-85
Висновки до першого розділу	85-87
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ ЯК УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ	88-139
2.1. Методика вивчення самостійності як умови професійного становлення майбутніх практичних психологів	88-98
2.2. Емпіричне дослідження особливостей розвитку самостійності майбутніх практичних психологів у процесі професійного становлення	99-118
2.3. Результати вивчення успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів	118-132
2.4. Вплив самостійності на успішність професійного становлення майбутніх практичних психологів	133-138
Висновки до другого розділу	138-139

РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА ПІДВИЩЕННЯ УСПІШНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ШЛЯХОМ РОЗВИТКУ ЇХ САМОСТІЙНОСТІ	140-176
3.1. Наукове обґрунтування та зміст психологічної програми підвищення успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів шляхом розвитку їх самостійності	140-144
3.2. Експериментальна психологічна програма підвищення успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів шляхом розвитку їх самостійності	144-158
3.3. Аналіз результатів експериментального дослідження розвитку самостійності майбутніх практичних психологів як умови професійного становлення	158-173
Висновки до третього розділу	173-176
ВИСНОВКИ	177-180
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	181-207
ДОДАТКИ	208-251

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Ураховуючи сучасні умови становлення українського суспільства, держава постійно підвищує вимоги до професійних якостей майбутніх фахівців, зокрема практичних психологів, зорієнтовуючи їх підготовку на стандарти міжнародної освіти. Спираючись на Національну доктрину розвитку освіти України у XXI столітті, Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту» пріоритетом виступає створення умов для самореалізації кожної особистості: здатність самовизначатися, робити свідомий вибір серед значної кількості соціальних взаємин і соціальних зв'язків, уміння взаємодіяти та співпрацювати, вирішувати конфлікти і домовлятися, бажання брати на себе різні соціальні ролі, розвивати навички самоосвіти, здобувати інформацію, обробляти її, знаходити необхідне в потоці знань, приймати відповідальні рішення в умовах вибору, постійних змін, самостійно організовувати свою діяльність, ставити собі мету й досягати її, бути відповідальним за свої рішення й дії. Основою цих якостей виступає самостійність як особистісна властивість.

Шляхи реалізації цього завдання в сучасній системі розвитку освіти розкрито в Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті, що відображає сучасний суспільний ідеал й орієнтує на потреби XXI століття. Її зміст спрямовано на підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукових та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці. Самостійність при цьому визначається як одна з базових властивостей особистості, що має бути сформована вже у ранньому та дошкільному дитинстві та розвивається впродовж усього життя людини.

На важливість розвитку самостійності як особистісної якості з давніх часів розвитку науки вказували філософи (Аристотель, І. Кант, С. Кьєркегор, Г. Сковорода та ін.), фізіологи (П. Анохін, М. Бернштейн, І. Павлов, І. Сеченов та ін.), психологи (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, Г. Костюк,

В. Котирло, Г. Люблінська, Л. Подоляк та ін.), педагоги (М. Монтессорі, С. Русова, В. Сухомлинський та ін.).

Проблема розвитку самостійності як особистісної якості, характер її виявлення в ранньому онтогенезі вивчалася у ряді вітчизняних та зарубіжних досліджень (Н. Аксаріна, Л. Божович, А. Валлон, Л. Венгер, Д. Ельконін, Я. Неверович, Є. Субботський та ін.).

Також учені завжди приділяли багато уваги дослідженню різних аспектів, пов'язаних із самостійною роботою. Значущість самостійної роботи в здійсненні процесу навчання знайшла своє відображення як у класичній педагогічній спадщині (Ф.-А. Дістервег, Я. Коменський, Й. Песталоцці, Ж. Руссо, К. Ушинський), так і у вітчизняній науковій думці (В. Буряк, О. Дубасенюк, М. Касьяненко, В. Козаков, П. Підкасистий, О. Савченко, Н. Сидорчук та ін.).

Психологічні аспекти проблеми розвитку самостійності на різних вікових етапах висвітлювались у дослідженнях С. Дмитрієвої, О. Кононко, В. Кузьменко, О. Кульчицької, В. Моляко, В. Рибалки, В. Семиченко, В. Чернобровкін, В. Чернобровкіна, І. Якиманської та інших.

Окремі напрями становлення самостійності особистості як суб'єкта праці розкрито в працях А. Вербицького, В. Балюк, М. Данилова, М. Дьяченко, Л. Кандибовича, В. Кан-Каліка, І. Клегериса, Е. Климова, А. Маркової, Л. Мітіна, Е. Помиткіна, М. Пряжникова, Є. Рогова, В. Татенка, В. Якуніна, які доводять, що психологічно повна професійна діяльність виражається в абсолютній самостійності особистості як суб'єкта праці. Самостійність визнається дослідниками одночасно якістю особистості професіонала та умовою досягнення професіоналізму (І. Булах, С. Ставицька).

Проблема професійної підготовки практичних психологів цікавить останнім часом науковців різних країн, зокрема й України (Н. Вінник, Л. Долинська, В. Панок, Н. Пов'якель, Н. Чепелева, Н. Шевченко, Л. Уманець, Т. Яценко).

У більшості досліджень так чи інакше наголошується на важливості в діяльності практичного психолога, рівня його особистісного розвитку, самоактуалізації особистості. Визначаються різні шляхи активізації цього процесу: формування особистісної позиції в процесі освоєння спеціальності психолога (І. Слободянюк, Р. Павелків, О. Подолянюк, Л. Просандєєва, О. Холодева), самопізнання як елемент освіти майбутніх практичних психологів у ВНЗ (В. Михайлова, Т. Скрипченко); використання активних методів навчання, різноманітних тренінгів, розв'язування психологічних ситуацій, робота з інтеракційними методиками (В. Власенко, С. Васьківська, П. Горностай, В. Карікаш, В. Федорчук, В. Чернобровкіна, Т. Яценко та ін.), усвідомлення студентами змісту особливостей самоактуалізації особистості майбутніх практичних психологів (Л. Долинська) та ін.

Таким чином, у ході досліджень проблеми формування самостійності майбутніх фахівців зроблено багато. Узагальнено досвід використання та класифіковано різні види й типи самостійних робіт (Б. Єсіпов, П. Підкасистий та ін.); на це спрямовано інноваційні теорії, методи й технології активного навчання: розвивальне навчання в різних його модифікаціях (В. Давидов, Н. Менчинська та ін.), проблемне навчання (О. Матюшкін), програмоване навчання (Н. Тализіна та ін.), ділові ігри (А. Вербицький); обгрунтовано теорію управління навчальною діяльністю студентів (В. Якунін); вивчення проявів розумової самостійності студентів різних когнітивних стилів (В. Архіпов) і психологічних особливостей формування у студентів навичок самостійного навчання (І. Архіпова, І. Бушай, В. Чернобровкін).

Аналіз першоджерел із теми дослідження дає змогу дійти висновку про те, що проблема розвитку самостійності майбутніх практичних психологів у процесі професійного становлення є актуальною та потребує подальшого вивчення. Проте існує низка суперечностей: між необхідністю розвитку самостійності як особистісної якості та недостатньою ефективністю відповідних методик її розвитку; між визначенням розвитку самостійності в процесі професійного становлення як одного з пріоритетних завдань сучасної

освіти та недостатньою забезпеченістю умов для цього; між виховним потенціалом навчальної діяльності у ВНЗ для розвитку особистості майбутнього практичного психолога та недостатнім використанням її можливостей у плані розвитку самостійності в умовах професійного становлення; між віковим прагненням до самостійності в процесі професійного становлення та відсутністю необхідних знань, умінь для його реалізації. Залишається емпірично не доведеним вплив самостійності на успішність професійного становлення майбутнього практичного психолога. Необхідність розв'язання означених суперечностей зумовила вибір теми дисертаційного дослідження **«Особливості розвитку самостійності як умови професійного становлення майбутніх практичних психологів»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано в межах комплексної теми кафедри практичної психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» «Психологічні проблеми безперервної освіти в Україні» (Протокол № 3 від 28.11.2002 р.), що входить до плану наукової роботи. Тему дисертаційної роботи затверджено вченою радою НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 4 від 11.03.2010 р.) та узгоджено з Радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 7 від 30.11.2010 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально виявити особливості розвитку самостійності як умови професійного становлення майбутніх практичних психологів, створити на цій основі психологічну програму підвищення успішності професійного становлення студентів шляхом розвитку їх самостійності.

В основу дослідження покладено *припущення* про те, що самостійність виступає умовою успішного професійного становлення майбутніх практичних психологів.

Відповідно до мети дослідження були поставлені такі **завдання**:

1. Визначити теоретичні та методологічні підходи до вивчення проблеми розвитку самостійності як умови професійного становлення майбутніх практичних психологів.
2. Розробити методики діагностики самостійності та успішності професійного становлення, обґрунтувати рівні, критерії та показники досліджуваних феноменів.
3. Емпірично дослідити особливості розвитку самостійності та успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів.
4. Встановити вплив самостійності на успішність професійного становлення майбутніх практичних психологів.
5. Розробити та експериментально апробувати психологічну програму підвищення успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів шляхом розвитку їх самостійності та визначити її ефективність.

Об'єкт дослідження – професійне становлення майбутніх практичних психологів.

Предмет дослідження – особливості розвитку самостійності як умови професійного становлення майбутніх практичних психологів.

Методи дослідження: *теоретичні:* аналіз наукової філософської, психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження; порівняння, узагальнення; оцінка зібраних у процесі дослідження фактів; *емпіричні:* анкетування, аналіз продуктів діяльності, бесіда, експертна оцінка, опитування, спостереження, інтерв'ювання, контент-аналіз; діагностичні тестові методики («Визначення професійної готовності» (Л. Кабардова); «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» (А. Реан, В. Якунін); «Психодіагностика організаторських здібностей» (Р. Немов); методики вивчення успішності професійного становлення: анкетування, аналіз педагогічної документації, бесіда, самооцінка, спостереження, методика «Особистісна професійна перспектива» (М. Пряжніков); констатувальний, формувальний, контрольний експерименти; *математико-статистичні*

методи обробки експериментальних даних: кількісний і якісний аналіз, методи математичної статистики (за коефіцієнтом лінійної кореляції Пірсона, однофакторний дисперсійний аналіз (метод ANOVA) та критерії Стюдента).

Базою дослідження виступили: ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», «Євпаторійський інститут соціальних наук», Керченський економіко-гуманітарний інститут Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського.

До дослідження було залучено 369 студентів, із них: 47 студентів першого курсу, 74 – другого, 86 – третього, 83 – четвертого й 79 п'ятикурсників напряму підготовки «Практична психологія».

Наукова новизна та теоретична значущість дисертаційної роботи:

- *вперше* систематизовано наукові підходи до вивчення проблеми розвитку самостійності як умови професійного становлення майбутніх практичних психологів; обґрунтовано сутність і структуру самостійності як особистісної властивості в єдності компонентів (емоційно-мотиваційного, інтелектуального, регуляторно-орієнтаційного, соціально-комунікативного); визначено компоненти, критерії та показники розвитку самостійності майбутніх практичних психологів; у відповідності до компонентів та критеріїв схарактеризовано рівні розвитку самостійності, притаманні майбутнім практичним психологам; емпіричним шляхом виявлено вікові особливості та динаміку розвитку самостійності майбутніх практичних психологів, встановлено рівні її розвитку (високий, середній, достатній, низький); здійснено аналіз впливу самостійності на успішність професійного становлення майбутніх практичних психологів; емпірично і статистично доведено, що самостійність виступає умовою професійного становлення майбутніх практичних психологів; розроблено, апробовано та перевірено ефективність експериментальної психологічної програми підвищення

успішності професійного становлення шляхом розвитку самостійності майбутніх практичних психологів;

- *поглиблено та уточнено* сутність поняття «успішність професійного становлення» у зв'язку з особистісними властивостями як умовами підвищення такої успішності; знання про особливості та динаміку успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів, схарактеризовано та досліджено рівні успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів (високий, середній, достатній, низький);

- *дістало подальшого* розвитку положення про роль особистісних властивостей у процесі професійного становлення майбутніх практичних психологів; знання про шляхи та засоби ефективної організації самостійної роботи студентів.

Практична значущість одержаних результатів визначається тим, що отримані у процесі дослідження дані щодо особливостей розвитку самостійності як умови професійного становлення майбутніх практичних психологів можуть бути корисні викладачам вищих навчальних закладів під час створення методичного забезпечення усіх навчальних дисциплін, для організації самостійної та індивідуальної роботи студентів. Діагностична методика, спрямована на виявлення особливостей розвитку самостійності та успішності професійного становлення може бути використана психологами ВНЗ для вивчення особливостей особистісного розвитку майбутніх фахівців. Авторська програма розвитку самостійності майбутніх практичних психологів у процесі професійного становлення може бути використана викладачами вищих педагогічних навчальних закладів під час викладання навчальних дисциплін фахового циклу («Вступ до спеціальності», спецсеминарів та спецкурсів з розвитку особистісних властивостей, зокрема, самостійності).

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні теоретичні положення та експериментальні дані доповідалися, обговорювалися й отримали схвалення на: *Міжнародних науково-практичних конференціях*: «Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону» (м. Ялта,

20007, 2009 pp.), «Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України» (м. Ялта, 2010 р.), «Вища освіта в сучасному суспільстві: шляхи оновлення та засоби реформування» (м. Одеса, 2011 р.), «Традиції та новації сучасної освіти в Україні» (м. Сімферополь, 2013 р.), II Міжнародних психолого-педагогічних Челпанівських читаннях» (м. Київ, 2013 р.), «Психологія та педагогіка у ХХІ столітті: перспективні та пріоритетні напрямки досліджень» (м. Київ, 2015 р.), «Психолого-педагогічний і соціальний супровід дитинства в освітньому просторі: проблеми та перспективи» (м. Слов'янськ, 2015 р.); Всеукраїнському науково-практичному семінарі «Шляхи вдосконалення професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів» (м. Донецьк, 2007 р.). Зміст роботи обговорювався на засіданнях кафедри практичної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).

Результати дисертаційної роботи *впроваджено* у навчально-виховний процес Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ) (довідка № 234 від 24.03.2013 р.), Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (м. Переяслав-Хмельницький) (довідка № 417 від 29.03.2013 р.), Керченського економіко-гуманітарного інституту Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського (довідка № 43 від 12.10.2013 р.), РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» «Євпаторійський інститут соціальних наук» (довідка № 268 від 24.04.2013 р.), Донецького національного медичного університету ім. М. Горького (довідка № 28 від 23.05.2013 р.). Розроблений автором лекційний курс використовується в процесі викладання навчальних дисциплін «Вступ до спеціальності», «Спецсемінар з дитячої психології» викладачами кафедри практичної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка № 66-12-524 від 6.11.2012 р.).

Публікації. Основні теоретичні положення та висновки дисертації відображено у 15 публікаціях, серед яких 8 статей – у фахових виданнях, 1 – зарубіжне видання, 6 – матеріали конференцій.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел (264 найменування, із яких 8 – іноземною мовою) і додатків. Основний зміст дисертації викладено на 207 сторінках, містить 21 таблицю, 14 рисунків на 27 сторінках. Загальний обсяг роботи – 251 сторінка.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

1.1. Поняття про сутність та структуру самостійності як властивості особистості у філософських та психолого-педагогічних дослідженнях

На сучасному етапі розвитку психологічної науки основною метою постає виховання самостійної, соціально активної, відповідальної, творчої особистості, здатної до критичного мислення й самоосвіти. Означена тенденція знаходить відображення в концепції компетентісно зорієнтованої освіти, що активно впроваджується в останні роки у багатьох країнах світу (В. Гура, І. Зимня, С. Кульневич, Т. Морозова, Р. Павелків, Ю. Татур, А. Хуторської та ін.) та особистісно-орієнтованої освіти (І. Бех, І. Булах, В. Кузьменко, В. Ямницький, В. Чернобровкін, В. Чернобровкіна).

Проблема самостійності особистості не є новою в психолого-педагогічній науці. Її сутність і структуру досліджували вчені в різних наукових галузях та напрямках: філософи (Аристотель, І. Кант, С. Кьєркегор та ін.), фізіологи (П. Анохін, М. Бернштейн, І. Павлов, І. Сеченов та ін.), психологи (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, Г. Костюк, Г. Люблінська, Н. Повякель, Л. Подоляк та ін.), педагоги (Я. Коменський, М. Монтесорі, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.).

Визначимося, насамперед, зі змістовим аспектом ключового поняття дослідження.

У тлумачних джерелах феномен «самостійність» трактується як: «уміння діяти без сторонньої допомоги або керівництва, самостійні дії» [40, с. 47]; властивість особистості, що характеризується двома чинниками:

сукупністю засобів – знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, що виникають у процесі діяльності [217;71]; «вольова якість особистості, яка полягає в умінні за власною ініціативою ставити перед собою цілі, без сторонньої допомоги знаходити шляхи їх досягнення і виконувати прийняті рішення» [183, с. 387]; «здатність орієнтуватися на свої особистісні позиції, приймати власні рішення і реалізовувати їх, незалежно від ситуативних зовнішніх впливів» [28, с. 404]; «узагальнена якість особистості, що виявляється в ініціативності, критичності, адекватній самооцінці і почутті особистої відповідальності за свою діяльність і поведінку» [28, с. 251]; модель поведінки людини, що визначається більше внутрішніми чинниками психологічної природи, ніж зовнішніми впливами оточення [258, с. 220].

У Сучасному тлумачному психологічному словнику зазначено, що «самостійність особистості пов'язана з активною роботою думки, почуттів і волі. З одного боку, цей зв'язок спрямований на розвиток розумових і емоційно-вольових процесів як необхідної передумови самостійних суджень і дій, а з іншого - включає судження і дії, що складаються в процесі самостійної діяльності, зміцнюють і формують здатність не тільки виконувати свідомо мотивовані дії, але й домагатися успішного виконання прийнятих рішень всупереч можливим труднощам» [166, с. 449].

Простежується єдність позицій у визначенні поняття «самостійна людина». У різних словниках самостійною людиною вважають таку, що вміє діяти без сторонньої допомоги чи керівництва, критично ставиться до сторонніх впливів, аналізує й оцінює їх відповідно до своїх поглядів і переконань, які відстоює, характеризується незалежністю, рішучістю, прагненням відійти від шаблонних рішень і знайти нові способи розв'язання поставленої проблеми [40; 93; 63; 166].

Отже, аналіз змісту поняття «самостійність» у різних словниках дозволяє дійти висновку, що це – вольова якість особистості, яка

характеризується ініціативним, критичним, відповідальним ставленням до власної діяльності, умінням її планувати, ставити перед собою завдання та шукати шляхи їх вирішення без сторонньої допомоги.

М. Бернштейн, який досліджував фізіологію активності, наголошував, що функцією волі є регуляція діяльності людини в зовнішньому світі. Воля виступає інструментом для реалізації певної поведінки. Вона весь час перебуває в боротьбі мотивів поведінки й спрямована на гальмування, відхилення чи прийняття активності суб'єкта. До кола питань, що вивчає фізіологія активності, було віднесено пізнавальна активність, яка тісно пов'язана з пізнавальною самостійністю, цілеспрямованістю особистості [17].

Розглянемо змістову характеристику категорії «самостійність» як предмету вивчення філософів, психологів та педагогів.

У Стародавній Греції самостійність людини філософи тісно пов'язували з проблемою свободи й волі особистості, її здатності до втілення себе в діяльності, у взаємодії із суспільством. Аристотель називав рабом людину, яка за своєю природою не може належати собі самій, бути вільною, самостійною, підпорядковується впливам інших [10]. Платон відзначав, що свобода й воля людини є громадянськими чеснотами, опанувати їх вона може лише завдяки практиці як сприятливій діяльності [227].

Названі ідеї знаходять своє відображення у філософії Нового часу. Так, представники німецької класичної філософії (Г. Гегель, І. Кант, Л. Фейєрбах та ін.) вважають, що фундаментом суспільства є діяльність як специфічна людська активність. Саме через діяльну активність індивідів можна передбачити й сприяти моральному розвитку членів суспільства. При цьому, за І. Кантом, моральними вчинками можна називати лише ті, які людина здійснила сама, а не під чийось керівництвом. Категорії свободи, волі, мети й моралі філософом також характеризуються через розуміння діяльної практики. Саме праця, діяльність породжують самостійну, вільну людину (Г. Гегель) [227].

Сучасна філософія розглядає самостійну особистість крізь призму її ставлення до суспільства та свого місця в ньому. Представники екзистенційної філософії (А. Камю, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс та ін.) продовжують аналізувати питання свободи й відповідальності особистості в суспільстві. На їхню думку, вільною стає людина, яка досягає поставленої мети відповідно до своїх потреб у власній активній діяльності. Обов'язковим компонентом свободи при цьому виступає вияв волі людиною для досягнення цієї мети, а її реалізація відбувається в проекті та виборі (Ж.-П. Сартр) [40; 227].

Українські філософи (В. Доній, Г. Несен, Л. Сохань) визначають шляхи та засоби формування відповідального ставлення особистості до життя. Відправним пунктом у ньому називають формування зовнішнього та внутрішнього «поля свободи», тобто наявності в особистості свободи вибору в прийнятті рішень, свободи у власних діях відповідно до прийнятих рішень, незалежності та самозаконності як виявів свободи. Серед умов організації зовнішнього «поля свободи» автори визначають формування з дитинства потреб і навичок самостійності, що включають прагнення до самостійних роздумів, оцінок та переживань, самостійної праці; формування навичок організації самостійної діяльності, а також використання певної системи оцінювання виконання дитиною самостійних завдань для об'єктивного впливу на її самооцінку [227, с. 261-262].

Аналіз психологічної літератури дозволив дійти висновку про те, що самостійність визначається психологами, передусім, як вольова якість особистості (О. Кульчицька, М. Лісіна, Г. Люблінська, А. Петровський, В. Шапар та ін.). У дослідженнях психологів наголошується на діяльнісному аспекті у визначенні самостійності. Так, психологи (В. Котирло, Л. Подоляк, О. Проскура) характеризують самостійність як уміння думати, виконувати завдання, відповідно поводитися без сторонньої допомоги чи контролю.

Російськими психологами (Н. Єлізарова, Г. Цукерман), які досліджували становлення самостійності в дитинстві, цей феномен розглядається як

здатність діяти без допомоги дорослого, як завершення інтеріоризації. На їхню думку, самотійна дія дитини витікає із двох джерел: по-перше, на основі оволодіння змістом, засобами та способами дії; по-друге, завдяки оволодінню формою співпраці з дорослим, що відповідає цій дії, виявам ініціативності під час побудови цієї взаємодії [220].

Самотійність у вітчизняній психології розглядається як узагальнена властивість особистості, що виявляється в ініціативності, критичності, адекватній самооцінці й відчутті власної відповідальності за свою діяльність і поведінку. У процесі життєдіяльності самотійність особистості пов'язана з активною роботою думки, почуття й волі. Цей зв'язок двосторонній: розвиток мислительних і емоційно-вольових процесів – необхідна передумова самотійних суджень та дій; судження і дії, які складаються в процесі самотійної діяльності, зміцнюють і формують здатність не лише приймати усвідомлено мотиваційні дії, але й досягати успішного виконання прийнятих рішень наперекір можливим труднощам (С. Головін) [50, с. 55-60].

О. Савенков розглядає самотійність у низці психологічних характеристик виявів поведінки. На його думку, самотійність - це особистісна якість, яка передбачає незалежність суджень і дій, здатність самому, без допомоги та підказок інших реалізовувати важливі рішення; відповідальність за свої вчинки і їх наслідки; внутрішня впевненість у тому, що така поведінка є можливою та правильною. Відзначається, що негативними чинниками впливу на становлення самотійності дитини виступають здійснення тотального зовнішнього контролю, жорстка дисципліна і, навпаки, надмірна вседозволеність, захист дитини від проблем і можливостей прийняття власних рішень [208, с. 14-16].

У юнацькому віці самотійність продовжує розвиватися й набуває більш сталих форм. Відбувається перехід від системи зовнішнього управління до самоуправління (І. Кон). Зростання самотійності залежить від рівня розвитку самосвідомості молодшої людини, тобто від усвідомлення себе як об'єкта, від

інтегрованості та стійкості образу «Я», що пов'язані з рівнем розвитку інтелекту [54; 192].

Такої ж думки дотримується Л. Ростовецька. Для визначення місця самостійності школярів у їхній інтелектуальній діяльності та в процесі взаємодії з тими, хто їх оточує, вона звертається до структури особистості. На основі аналізу теорій особистості зарубіжних та вітчизняних психологів автор доходить висновку про те, що самостійність на найвищому рівні свого розвитку виступає дієздатністю особистості, активністю й здатністю до мобілізації та концентрації всіх життєвих сил, співвіднесення власних домагань зі своїми реальними можливостями й здібностями [204]. Тобто, самостійність особистості виступає в єдності її самосвідомості й самоуправління.

Психологи (Д. Дубравська, С. Рубінштейн) зауважують, що істина самостійність притаманна людям із сильною волею. Вона передбачає усвідомлення мотивів своїх дій і їх обґрунтованість. Самостійна особистість спирається на власний досвід, знання та переконання, а не на тиск із боку інших. При цьому треба розміжовувати плутати справжню самостійність із прагненням протистояти за будь-яку ціну зовнішнім впливам [76; 206; 207].

Узагальнюючи вищезазначені позиції, звернемося до думки Л. Виготського про те, що самостійність як психічна якість відображає індивідуальні та вікові вияви особистості, а її елементи знаходяться на різних етапах розвитку й виконують різні функції [46; 47].

Аналіз психологічної літератури з проблеми розвитку самостійності майбутніх практичних психологів вказує на той факт, що серед представників сучасних психологічних шкіл відсутній єдиний погляд щодо поняття «самостійність особистості» та шляхів розвитку означеної якості й дозволяє виділити декілька підходів щодо її вивчення: із позиції загальної категорії активності, суб'єктності, особистісних властивостей, вікових особливостей, умінь і умов розвитку.

Звертає на себе увагу діяльнісний підхід до визначення цього поняття в сучасних дослідженнях. Широко розглядаються поняття «самостійна діяльність» та «самостійна робота». Названі доробки присвячено навчальній діяльності особистості на різних етапах навчання в школі та ВНЗ різних рівнів акредитації. Серед основних напрямів наукового пошуку можна виділити такі: виховання самостійності учнів основної загальноосвітньої школи в другій половині ХХ ст. (М. Брода), виховання самостійності в дітей молодшого шкільного та підліткового віку (М. Дідора, О. Савченко), організація та розвиток самостійної пізнавальної діяльності учнів середніх та старших класів (Л. Богдановська, С. Ганжела, С. Генкал, О. Загарук, О. Марценюк, Н. Усенко, І. Філоненко, В. Яковлева), організація самостійної пізнавальної діяльності майбутніх фахівців у різних галузях (Г. Адамів, Н. Баловсяк, Я. Галета, В. Довганець, С. Малихіна, Л. Наконечна, С. Переяславська, О. Шарапова, І. Шевченко), формування вмінь самостійної роботи учнів та студентів (Д. Ємельянова, О. Зюлькіна, О. Коношевський, Г. Ламекіна, М. Левитов, Л. Орел, С. Петрович, Н. Романчик, М. Смирнова, Є. Співаковська-Ванденберг), розвиток творчої самостійності учнів та студентів (Т. Біркіна, О. Водолазська, Н. Гур'янова, Н. Зворська, С. Міхно, Т. Тімашева), підготовка майбутніх педагогів до виховання самостійності в учнів (А. Кратінова), формування оцінно-рефлексивної самостійності студентів (О. Керекеша).

О. Зюлькіна, розглядаючи формування навичок самостійної роботи в студентів, зазначає, що самостійність ґрунтується на таких особистісних якостях, як-от: упевненість в успіху, наполегливість у досягненні мети, самовладання, критичність, ініціативність та дисциплінованість [102].

Досліджуючи самостійність учнів основної загальноосвітньої школи, М. Брода визначає її як рису характеру, що виявляється у різних сферах навчальної діяльності: вольовій, інтелектуальній, морально-ціннісній, які детермінуються й взаємозумовлюються емоційно-мотиваційними джерелами [28].

На думку О. Савченко, самостійність виступає інтегральною морально-вольовою якістю особистості, що характеризується сукупністю знань, умінь і навичок та ставленням до процесу й результатів діяльності. Досліджуючи вияви самостійності в дітей молодшого підліткового віку, автор виділяє таку структуру цієї якості: активність, творча ініціативність, незалежність, відповідальність, критичність суджень та свідоме ставлення до діяльності [168].

Самостійність із позиції категорії активності розглядається як власна динаміка живих істот, джерело підтримання чи перетворення ними життєво значущих зв'язків із середовищем [39]. Активність суб'єкта детермінується зсередини, а реалізується зовні – у процесах поведінки.

Активність є передумовою самостійності особистості, яка обумовлюється соціальною природою людини й виявляється в діяльності.

Розглядаючи поведінкову активність як зовнішній вияв активності психіки при взаємодії суб'єкта з об'єктом, дослідник В. Дружинін виділяє наявність двох форм взаємодії: адаптивної та перетворювальної. При адаптивній взаємодії людина пристосовується до довкілля, асимілює його якості й замінює свої особисті властивості. Така поведінка може бути реактивною (реакцією на зміну зовнішнього середовища) чи ціленаправленою (у формі діяльності). Перетворювальна взаємодія людини веде до зміни середовища, що її оточує, приймаючи конструктивну (творчість) чи неконструктивну (руйнування) форми.

Аналіз наукових досліджень дозволяє розглядати активність на двох рівнях. В одному з них активність розглядається в межах здійснення суб'єктом будь-якої конкретної діяльності (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонт'єв та інші), де вона виступає якістю суб'єкта цієї діяльності, що тут аналізується в генезі, тобто в процесі становлення й розвитку. Самостійність у цьому випадку можна назвати діяльнісною. У такій самостійності поняття «суб'єкт» і «особистість» не завжди збігаються.

Як відзначав Б. Ананьєв, особистість завжди суб'єктивна, а суб'єкт може не виявляти в собі особистісне. У цьому випадку суб'єкт не приймає до уваги ні власної картини світу, ні свого місця в ній, а керується лише тимчасовими інтересами. На другому рівні активність розглядається як особлива, вища особистісна освіта, пов'язана з життєвим шляхом людини. Тут активність – типовий для цієї особистості, узагальнений, цілісний спосіб відображення, вираження й здійснення життєвих потреб: об'єктивації (С. Рубінштейн), життєвого самовираження й визнання (К. Абульханова-Славська). При такій активності більше чи менше зберігається автономність та індивідуальність. Подібна активність інтегрує всю психологічну структуру особистості (пов'язуючи певним чином потреби, здібності, свідомість і волю), забезпечує їй можливість по-своєму структурувати життєдіяльність (спілкування, діяльність, пізнання) і містить більш широку ініціативу та відповідальність (К. Абульханова-Славська). Суб'єктність при цьому способі самовираження забезпечується й зберігається, проте діяльність суб'єкта розглядають уже «в актуалгенезі, тобто таку, яка склалася і має досить складну архітектоніку і за структурою, і за керуванням нею» [72, с. 19]. Самостійність у цьому випадку називають особистісною, авторством, спробою вибудувати свою активність у різних за складністю умовах.

В обох випадках самостійність характеризується досвідом (актуальним, суб'єктивним), сформованим в онтогенезі.

Аналізуючи самостійність як суб'єктну активність, психологи В. Богословський, І. Кон та інші припускають можливість різних видів активності, які породжуються самою людиною та підпорядковуються сформованій чи прийнятій нею меті [130].

Дослідники Г. Батищев, О. Брушлинський, Л. Виготський, О. Леонтьєв, Ю. Орлов, С. Рубінштейн, М. Трубников та інші відзначають, що в кожній людині можна спостерігати наслідування хоча б у приблизному режисерському плані (перспективі майбутнього), «плану життя», який має вигляд переліку цілей. «У самостійній поведінці людини першу скрипку

ведуть цілі – вони стають істинним регулятором активності людини», як наголошує А. Осницький [130].

Згідно з дослідженнями К. Абульханової-Славської, П. Анохіна та О. Конопкіна, довели що, маючи мету, особистість здатна створити образ майбутнього результату, спланувати дії і, отримавши результат, оцінити його. [1; 2; 3; 9]

Віддаленість цілі, на думку О. Осницького, визначає довжину траєкторії активності з різною кількістю дій, які складають цю діяльність. При цьому, О. Брушлинський зауважував, що цілі можуть досягатися різними способами, прийомами, засобами та операціями, тобто, до результату в діяльності люди приходять різними шляхами. У процесі досягнення мети особистість здатна керувати своїми мотивами, розподіляючи їх у часі та регулюючи їх. Сам факт формування цілей стає мотивуючим чинником для наступної їх реалізації. Іншими словами, наявність мети є початком самостійної діяльності, а «форма оволодіння самостійністю – є навчання... способу встановлювати траєкторію руху до мети» [170, с. 22].

Крім того, низка досліджень щодо проблеми активності суб'єкта дозволяє виокремити такі погляди на розуміння сутності самостійності та на визначення її місця в структурі особистості. Так, одні автори відносять самостійність до рис характеру, інші – до вольових властивостей, треті висловлюють думку про самостійність як інтегровану властивість особистості. Наприклад, Б. Ананьєв пише: «Справжня оригінальність характеру – це справжня внутрішня самостійність, яка виявляється і в самостійному оволодінні передовим світоглядом, і в...глибокій внутрішній впевненості людини, і в самостійному характері знань, якими оперує людина, у самостійній практичній діяльності і, нарешті, у скромності і благородній простоті поведінки» [78, с. 43].

Під самостійністю, що стала рисою характеру, дослідники К. Платонов та Г. Голубева розуміють здатність працювати без сторонньої допомоги,

незалежно від того, виконується робота за завданням керівника чи з власної ініціативи [55, с. 43].

З іншого боку, група авторів (В.Богословський, О. Ковальов, К. Корнілов, В. Мясичев та інші) відзначають, що самостійність – це вольова якість, яка виявляється в діях людини й виражається в тому, що вона не боїться сама приймати рішення, не піддається чужому впливові й володіє самокритичністю. Самостійність виявляється в умінні з власної ініціативи ставити мету, знаходити шляхи її досягнення й практично виконувати прийняті рішення [77, с. 43].

Дослідник А. Висоцький відзначає, що вольовий компонент самостійності містить деяку кількість етапів вольового акту, здійснюваних людиною з власних спонукань. Водночас автор зауважує, що самостійність ніколи не виступає лише як вольова якість у «чистому вигляді». У ній відображаються моральні, інтелектуальні та емоційні особливості, а також особливості самосвідомості особистості [48].

У працях Л. Рубінштейна, Ю. Самаріна, А. Щербакова самостійність представлена вже інтегрованою властивістю особистості, зв'язаною з активною роботою волі, почуттів, вироблення комплексного світогляду, що вимагає великої внутрішньої роботи й передбачає здібність самостійно мислити, бо особистість не може бути зрозумілою поза аналізом її пізнавальних властивостей [76; 205 206; 207].

Природною здатністю самостійної особистості є розумова самостійність, тобто така, яка виявляється в пізнавальній діяльності. Особливості розумової самостійності досліджуються педагогічною психологією, що розкриває інший шлях щодо вивчення проблеми, яка нас цікавить. Цей підхід узгоджується з вивченням самостійності як суб'єктивного досвіду, що характеризується комплексом умінь.

Так, традиційно розумова самостійність представляється сформованістю двох груп умінь: інтелектуальних та операційних. Якщо до операційних умінь відносять уміння слухати й читати, шукати й знаходити потрібний матеріал

(Ю. Самарін), уміння розподіляти сприйняття матеріалу в часі, готувати робоче місце й користуватися довідковою літературою (Є. Голант), то в першій групі самостійність характеризується умінням бачити проблему, ставити нове питання й вирішувати його (О. Брушлинський), здібністю до «згортання інформації» (А. Лук), умінням здійснювати оцінні дії, передбачати результат діяльності, прогнозувати його (Л.Регуш), знаходити в невідомому елементи відомого (Б. Теплов).

Ю. Дмитрієва, М. Морозов, Т. Шамова до названого вище додають здатність виражати думки своїми словами, критично ставитися до виконуваної діяльності, уміння вирішувати задачу різними способами, шукати раціональні шляхи рішення проблем, переносити знання в нові умови [76; 77].

Російський дослідник Н. Кухарєв до провідних ознак інтелектуальної самостійності відносить: висунення гіпотез, розробку плану пошуку, співвіднесення результату дослідження з виучуваним явищем та перевірку його істинності. Обов'язковим показником такої самостійності називають сформованість мислительних операцій аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння й абстрагування [77].

Так само, П. Блонський, А. Маркова, Н. Менчинська та інші називають психологічні механізми формування інтелектуальної самостійності. Ними є уміння самоконтролю й самооцінки. Для умінь запланованого самоконтролю необхідні вміння визначати передбачуваний результат своєї роботи, виконувати кожний елемент діяльності, контролювати й корегувати себе в процесі діяльності, міру засвоєння окремих сторін роботи, яка виконується. Оволодіння цими вміннями передбачає знання загальних правил, за якими необхідно діяти [77; 143; 144].

Передумовою здійснення самостійної пізнавальної діяльності називають орієнтовну основу дій – систему умов і вказівок, на які орієнтується людина під час цієї діяльності (Г. Буткін, І. Володарська, П. Гальперін та ін.). Чим ширше коло знань про способи й прийоми діяльності та багатший практичний досвід, тим вищий рівень самостійності можна виявити в роботі. Як

зауважував Б. Ломов: «Саме система знань плюс система навичок створюють готовність людини до самостійного рішення поставлених перед нею завдань» [77, с. 229].

Зазначимо, що розумова самостійність, яка забезпечує можливість учням набувати знання самостійно, є інтеграцією внутрішніх і зовнішніх умінь, заснованих на мислительних операціях і загальнонавчальних діях, що сприяють набуттю способів навчально-пізнавальної діяльності. Самостійність і способи дій ніби вплітаються в єдину тканину пізнавальної та трудової діяльності суб'єкта.

Третій підхід щодо дослідження проблеми самостійності описаний у межах вікової психології. Грунтуючись на положенні про те, що особистість виявляється й формується в діяльності, самостійність розглядається в різні вікові періоди за провідними її видами й виражається в зміні взаємовідношень індивіда з тими, хто її оточує. У цій галузі варто назвати праці Л. Виготського, І. Дубровіної, Д. Ельконіна, І. Кона, А. Осницького, С. Рубінштейна та інших [46; 76; 169; 205; 206; 207].

Так, за твердженнями В. Бехтерева [173, с. 125], першими кроками самосвідомості, яка, на думку Ю. Головіна, є основою формування самостійності особистості, а, за висловом С. Рубінштейна, саморозвивається через зростаючу реальну самостійність особистості, є феномени самовідчуття організму й комплекція тіла, властиві дитині за даним віковим періодом.

А. Люблінська появу самостійності, яка носить поки що орієнтовно-пробний характер, відносить до другого року життя. Автор називає низку етапів, які проходять уміння дитини самостійно обирати спосіб дій [139].

Психолог З. Гуріна, вивчаючи становлення самостійності на етапі раннього дитинства, заважує на неоднозначності зв'язку морального виховання зі становленням самостійності в дитини. Автор наголошує, що без розвитку такої якості, як самостійність, поведінка дитини набуватиме характеристик прямого наслідування без усвідомлення, без розуміння цих норм. Надання певної свободи в такому випадку може призводити до

вередування, асоціальних виявів у дитини. Постає необхідність формування звичок самостійної поведінки дитини, а саме: набуття нею вміння самостійно приймати рішення в межах встановлених норм та правил, діяти незалежно та виявляти критичність у різних життєвих ситуаціях, спираючись на морально-етичні цінності суспільства [60].

Середній шкільний вік (підлітковий) низка вчених характеризує як бурхливий розвиток самостійності. У цьому віці, за твердженням І. Булах, І. Дубровіної, Д. Ельконіна, І. Кона, О. Осницького та інших, самостійність виражається в прагненні обмежити деякі сфери свого життя від втручання сторонніх, відмова від допомоги дорослих, у незадоволенні при спробах останніх контролювати якість роботи. Аналіз наукових праць дозволяє зробити висновок, що виявлення самостійності в цей період можливе в навчанні, відношеннях із товаришами, виконанні домашніх обов'язків, використанні вільного часу, у цікавих заняттях, тобто соціально-комунікативній сфері особистості [31; 32; 75].

І. Кон відзначає, що до юнацького віку, коли завершується робота щодо вироблення критичного мислення, формування світогляду, направлення діяльності й самосвідомості, самостійність може бути діяльною чи формальною, бо містить і виражає оцінку дорослими ступеня дорослості дитини й відношення до неї. Самостійність у цьому віці може бути різною і за об'ємом і за сутністю, тобто набути якісних ознак. У подальшому вона може чи вдосконалюватися, чи «призупинятися» як недостатньо значуще психічне утворення. На думку С. Рубінштейн, між самостійністю властивістю і самостійністю якістю велика дистанція: між ними шлях розвитку особистості, становлення суб'єктного досвіду [205; 206].

Аналізуючи самостійність із точки зору становлення суб'єктного досвіду, О. Осницький виділяє п'ять його компонентів, які формуються у вікові періоди від немовляти до юнацького віку. Такими компонентами є:

- досвід цінностей (пов'язаний з формуванням інтересів, моральних норм, ідеалів, упевнень, переваг);

- досвід рефлексії (досвід співвіднесення людиною знань про свої можливості й можливих перетворень у предметному світі з вимогами щодо виконуваної діяльності, про можливі перетворення в самому собі);
- досвід звичної активізації (орієнтований на певні умови роботи, зусилля й рівень досягнення успіху);
- операційний досвід (містить загальнотрудові знання й уміння, пов'язані з предметним перетворенням та уміннями саморегуляції);
- досвід співробітництва (співвідноситься з уміннями здійснювати, налагоджувати співробітництво, взаємодію).

На думку О. Мороза, «усі компоненти суб'єктного досвіду формуються з урахуванням впливу соціальних сил і того, чим наділила сам суб'єкт природа» [156, с. 105]. Механізмами розвитку суб'єктного досвіду є наслідування, почуття симпатії, співпереживання, емоційна підтримка, зараження, перенесення, репрезентація, інтенсивне випробування власних можливостей, дослідження варіативності й удосконалення. На вищій стадії цього процесу додаються елементи творчості. Як вважав автор, «міра самостійності дитини характеризується механізмом, який має перевагу, що опосередковує його активність» [155, с. 104].

Аналіз психологічної літератури дозволив дійти висновку про те, що самостійність як властивість особистості розвивається в усіх вікових періодах життєдіяльності людини. Вона здатна набути якості, що надає індивіду особистісних особливостей.

Також аналіз низки наукових праць дозволяє розглядати самостійність і з позиції умов її розвитку. Так, наприклад, за твердженням дослідника Б. Теплова, самостійність можлива лише в тому випадку, якщо в людини є бажання діяльності. Вираженням прагнення самостійності, на думку вченого, є «уміння бажати» [77, с. 229].

Подібну ж думку висловив дослідник В. М'ясищев, який дотримувався думки, що особистість найбільш повно розкривається в тому, що для неї важливіше, значуще, чого вона найбільш сильно й постійно прагне [159].

У працях Д. Богоявленської та О. Букреєвої вивчається наявність вольових рис особистості, інтересу, психологічної готовності до діяльності, а також акцентована важливість системи позитивно мотивованого стимулювання [75; 77].

У дослідженнях Є. Бондаренко, Л. Божович, Л. Виготського, Д. Ельконіна, І. Кона та інших, зазначено: усвідомлення дитиною своєї автономності, свого «Я» як аспектів самостійності, залежить від того, як дорослий відповідає на її емоції [15; 46; 47; 50].

Дослідження Н. Пейсахова виявили, що на самостійність людини впливає і її емоційна нестійкість (стан тривоги, невпевненість у своїх силах, подразливість), викликаючи невміння суб'єкта передбачати результат власної діяльності [75; 77].

У контексті нової стратегічної мети освітнього процесу в Україні, що відзначає необхідність людини навчатися протягом життя, самостійно здійснювати пошук нової інформації тощо, більшість дослідників звертається до вивчення особливостей становлення та розвитку самостійності в пізнавальній діяльності [43; 44; 96; 194]. Вивченню основ пізнавальної самостійності були присвячені праці Л. Аристової, І. Архіпової, В. Буряка, Є. Голанта, М. Данилова, П. Підкасистого, Т. Шамової, І. Якиманської та ін. [35; 36; 183].

Отже, самостійність визначається інтегрованою особистісною властивістю, яка бере початок від активності, що розвивається у всіх вікових періодах і процесах, її різних видів діяльності й набуває тим самим деякої якості. Актуальна самостійність характеризується сформованістю групи вмінь. На розвиток самостійності впливають як зовнішні, так і внутрішні умови.

У зарубіжних дослідженнях самостійність також визначається як інтегрованість компонентів, як «характеристика будь-якої системи, коли в усіх

її окремих частинах виявляється модель загальної сумісності всіх її компонентів» [170, с. 216]. У широкому значенні під самостійністю розуміють модель поведінки людини, яка відображає цю характеристику. Самостійність, яка тут виявляється, визначається швидше внутрішніми чинниками психологічної природи, ніж зовнішніми чинниками оточення. Відносячи самість до аспектів, що визначають природу людини, яку спостерігають через її поведінку, психологи описують її в межах концепцій особистості, пояснюючи цю природу й поведінку. Персонологія підходить до опису особистісного утворення, що нас цікавить, із трьох позицій: з позиції внутрішньої неусвідомленої енергії, із позиції детермінованості самостійності в соціумі та із позиції результату самоактуалізації людини.

Теоретики першої групи (А. Адлер, З. Фрейд, Г. Юнг) цікавились внутрішніми структурами й процесами, що лежать в основі форм поведінки, за якими ведуть спостереження. Самостійність у цьому випадку розуміється як уявне існування, внутрішній чинник, неусвідомлений імпульс, архетип чи риса особистості, що зберігається протягом часу й у різних ситуаціях. Це те, що стійке, незмінне, вічне й стимулює, скеровує людину [256; 261; 262].

Теоретики другої групи (Е. Еріксон, Г. Олпорт, Е. Фромм) визнавали вирішальну роль культурного, соціального, сімейного й міжособистісного впливу на людину. Самостійність тут вважається вже результатом не лише унікальних вроджених здібностей, але й особливостей минулого досвіду людини.

Представники третьої групи (А. Маслоу та К. Роджерс), вважаючи людину від природи здатною до самовдосконалення, стверджуючи, що самі люди, кинуті в круговерть життя у певний момент і в певному місці, відповідальні за вибір, який вони роблять, визначають самостійність як самоповагу. Така самостійність рухає людиною в напрямку особистісного росту й творчості та містить у собі незалежність і свободу [236, с. 229].

Вивчення розуміння проблеми самостійності людини зарубіжними дослідниками показує, що ця проблема розроблялася різними шляхами:

закликами до найсокровеннішого в душі – до творця, спробами сформувати моральні позиції підлітка, дресируванням, психоаналітичними процедурами й спробами досліджувати рушійні сили самоактуалізації, тобто саморозвиток й самовдосконалення людини. Проте в загальному вигляді самостійність подається як властива людині від народження деяка кількість енергії, що є внутрішнім чинником особистості, яка розвивається в процесі життєдіяльності, надаючи особистості певної якості. Розвиток самостійності залежить від спадкових чинників, минулого досвіду, соціальних сил, безумовної позитивної уваги до себе й життя на кожний момент часу.

Усі ці підходи в тій чи тій мірі знайшли відображення й в психологічній науці.

Отже, аналіз різних підходів до пояснення самостійності у вітчизняній і зарубіжній літературі дозволяє зробити висновок, що методологічною основою дослідження проблеми особистісної самостійності є психологічна категорія суб'єктності.

Суб'єктність людини означає «...властивість самодетермінації її буття у світі» [1, с. 42]. Категорію суб'єктності вивчали такі дослідники, як К. Абульханова, Б. Анан'єв, О. Брушлинський, А. Леонт'єв, С. Рубінштейн, В. Слободчиков та інші. Поняття суб'єкту містить різноманітні аспекти взаємовідношень людини з соціумом: фізичний, психофізичний, психологічний, соціальний. До цього поняття входять дії людини, її діяльність, взаємодія та самосвідомість, до яких, зокрема, уміщені «Я» та інші власне-особистісні конституційовані характеристики [1; 2; 206].

Суб'єктному принципу (чи принципу суб'єктності) у психології присвячено чимало досліджень в українській та російській психології. Особливо важливим є концепції В. Роменця (психологія вчинку), К. Абульханової-Славської та ін. (суб'єкт діяльності), В. Татенко (суб'єктно – вчинкова парадигма), Т. Титаренко (життєвий світ особистості) [1; 2; 221; 223].

Дослідник В. Татенко запропонував суб'єктний вимір у психології, маючи на увазі вивчення особистості як суб'єкта власної діяльності, творчості, вибору, вчинку [221]. Усі творчі вияви містяться в «Я», тобто особистість розглядається не з точки зору соціалізації, виховання, а як та, що сама себе «робить», створює. Свій підхід В. Татенко будує на узагальненні результатів історико-критичного та теоретико-методологічного вивчення проблеми людини як суб'єкта психічної діяльності, що ґрунтується на поглибленому аналізі філософсько-психологічних праць зарубіжних та вітчизняних авторів [222].

У концепції Т. Титаренко ця проблематика позиціонується як власне «світотворення». Серед великої кількості визначень людини є істотними ті, що відкривають у ній особливості та чесноти вільної істоти, суб'єкта особистості, що створює свій світ та себе у власному світі [223].

К. Абульханова-Славська є автором першої монографії, присвяченої людині як суб'єкту діяльності. А діяльність суб'єкта, так само, може бути як професійною, так і психічною [1].

Підсумовуючи вищезазначене, зауважимо, що під самостійністю необхідно розуміти складну властивість особистості, що бере початок в активності й складається з деякого числа компонентів, серед яких представлені емоції, інтереси, воля, мислення, саморегуляція тощо. Ця властивість здатна розвиватися в онтогенезі засвоєнням різних видів діяльності через низку послідовних механізмів, а саме: копіювання, зараження, перенесення, випробування власних можливостей, дослідження варіативності та удосконалення. Унаслідок індивідуального розвитку самостійність наповнюється суб'єктним досвідом, який обумовлює можливість різних її видів і рівнів, які відрізняються між собою характером активності. Розвиток такого соціально детермінованого особистісного утворення як самостійність вимагає, так само, дотримання низки умов. Серед них, наприклад, такі, як відкритість переживанню, здатність діяти без допомоги інших, слухати себе, активна позиція в різних видах діяльності,

усвідомлення «Я», свобода вибору, соціальне середовище, різноплановість взаємодії, а також індивідуальний підхід, підтримка, доброзичливість та ін.

Підхід до студента як до об'єкта, а не суб'єкта навчання призвів до його відчуження від процесу навчання. У результаті навчання втратило для нього свій первісний зміст. Знання виявилися зовнішніми щодо його реального життя. Також відчуженим від загального процесу навчання виявився й викладач у ВНЗ, позбавлений можливості самостійно ставити мету, вибирати засоби й методи своєї діяльності.

Підсумовуючи думки щодо проблеми визначення самостійності, нами було сформульовано таке визначення: самостійність - це якість особистості, що характеризується ініціативним, критичним, відповідальним ставленням до власної діяльності, умінням планувати цю діяльність, ставити перед собою завдання та шукати шляхи їх вирішення без сторонньої допомоги, спираючись при цьому на наявні у власному досвіді знання, уміння та навички.

Аналіз різних підходів щодо розвитку самостійності як особистісної якості дозволив дійти висновку про те, що це багатокomпонентне явище та скласти авторську модель самостійності (див. Рис. 1.1). У його складі виділяємо такі компоненти:

- емоційно-мотиваційний (Ю. Дмитрієва, О. Запорожець, А. Ковальов, О. Кононко, М. Лісіна, В. М'ясищев, С. Рубінштейн, В. Селіванов, Н. Циркун, В. Шапар та ін.) [97; 159; 206; 207; ; 221; 223];

- інтелектуальний (Д. Богоявленська, Л. Виготський, Л. Божович, І. Зимня, І. Кон, Г. Костюк, С. Рубінштейн, Л. Шеншев та ін.) [1; 46; 47; 119; 207];

- регуляторно-орієнтаційний (П. Анохін, Н. Берштейн, О. Конопкін, О. Осницький, Л. Славін та ін.) [17; 170; 221; 223];

- соціально-комунікативний (І. Дубровіна, Т. Коннікова, І. Кон, А. Петровський, А. Русалина, Я. Коломинський, В. Якунін та ін.) [1; 117; 119; 223].

Кожен із компонентів передбачає вивчення самостійності через перелік складових, що розкривають зміст самостійності майбутніх практичних психологів у процесі професійного становлення й виявляються в її індивідуальному розвитку.

Емоційно-мотиваційний компонент самостійності виступає джерелом її розвитку, основну роль при цьому відіграють мотиви поведінки, їх забезпечення та рівень сформованості. Емоційно-мотиваційний компонент структури самостійності характеризує емоційне тло життєдіяльності, локус контроль, адекватну або дещо завищену самооцінку, емоційну чутливість, емоційну стійкість, уміння ставити мету й досягати її без сторонньої допомоги.

Вищий рівень розвитку самостійності полягає в потребі постійно ставити перед собою нові цілі та завдання без сторонньої допомоги, спрямовані на вихід за межі заданого, на пошук і відкриття нових закономірностей та способів їх розв'язання.

Емоційна стійкість є обов'язковою невід'ємною якістю практичного психолога. Це – здатність зберігати спокій і тверезість думки, навіть у найкритичніших ситуаціях. Урівноважуючи попередні якості, вона сприяє адекватному, виваженому реагуванню в будь-яких професійних ситуаціях, створює бар'єр для „вигорання”, дозволяє психологу налагодити зв'язок з іншими, здобути визнання, повагу й довіру оточуючих; виявляється і в умінні долати труднощі, у здібності зберігати впевненість в собі та своїх можливостях, ефективній саморегуляції, особистісній здатності функціонувати, здійснювати самоуправління, розвиватися й адаптуватися.

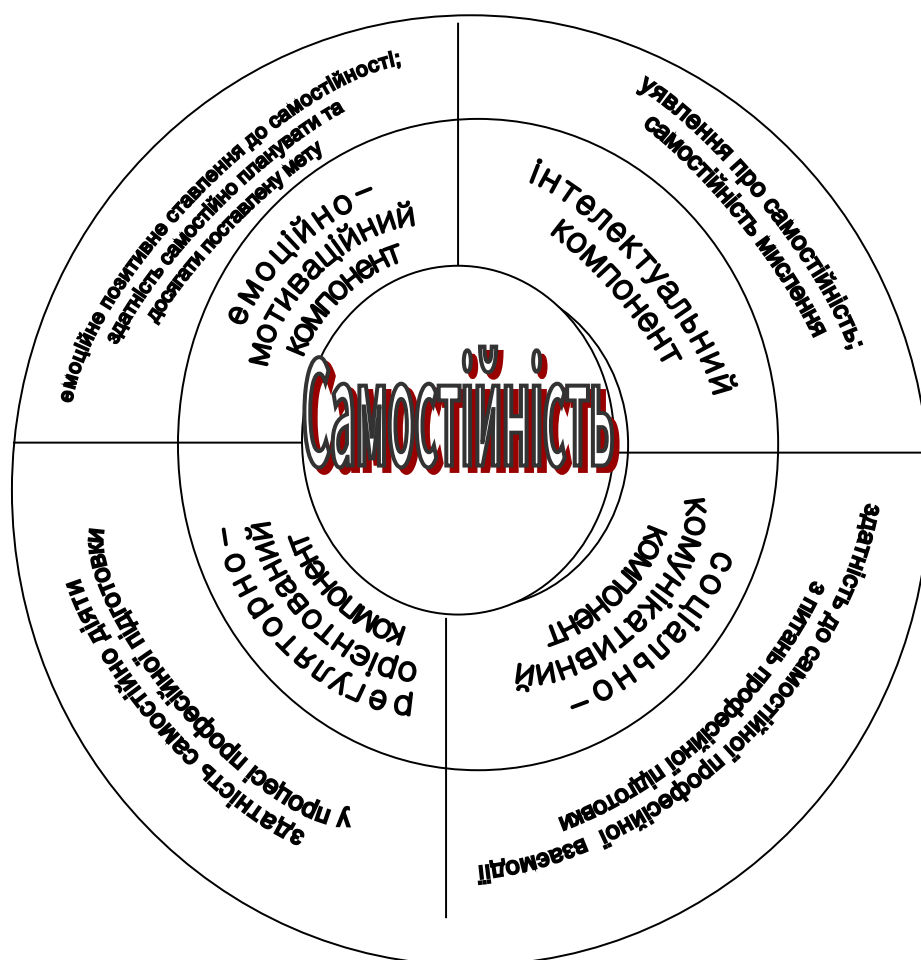


Рис. 1.1. Компоненти самостійності як особистісної якості студентів

Бути емоційно стійким – означає швидко орієнтуватися в умовах постійних змін, знаходити оптимальне рішення в складних нестандартних ситуаціях і зберігати при цьому витримку й самоконтроль. Емоційна стійкість включає навички свідомо керувати своєю діяльністю, створювати оптимальний режим роботи, уміти дозувати й підтримувати психічне навантаження на тому рівні, який забезпечує оптимальну працездатність, здатність правильно оцінювати свої сили й знаходити ресурси для впевненої поведінки, свідомо керувати власним емоційним станом у взаємодії з різними людьми.

Постановка наступних цілей і завдань на підставі адекватної самооцінки зробленого слугує розвитку позитивного емоційного ставлення до самостійної діяльності та рішенням, формує потребу в них.

Природний зв'язок самостійності з такою рисою особистості, як упевненість у собі, відзначають дослідники Е. Савонько, Е. Сапожнікова, Е. Серебрякова. Вивчення проблеми самостійності в контексті з розробкою теорії волі досліджували Ю. Дмитрієва, А. Ковальов, О. Кононко, В. М'ясищев, В. Селіванов, Н. Циркун та інші.

Упевненість в собі, як, зрештою, і весь комплекс вольових якостей особистості, дозволяють фахівцеві швидко й без страху приймати рішення, брати на себе відповідальність, самостійно діяти відповідно до вимог актуальної ситуації.

Важливість формування емоційної стійкості зумовлена особистісними змінами, що відбуваються після вступу абітурієнта до ВНЗ: з'являється інше ставлення до себе, яке, із позитивним настроєм („Я – студент!“), несе тривогу й різні соціальні страхи („Я з цим не впораюсь...“, „Це вище моїх сил“ тощо). Якщо увага молодого людини концентрується на таких установках, гальмується її впевнена поведінка, виникає ситуація неуспіху і, як результат, сумніви щодо обраного життєвого шляху. Саме для того, щоб студентами не заволоділи негативні почуття, необхідно формувати в них упевненість в собі – властивість особистості, ядром якої виступає позитивна оцінка індивідом власних навичок і здатностей для самостійного досягнення значущих цілей і задоволення потреб. Крім того, упевненість та рішучість практичного психолога завжди помітні для клієнтів.

Узагальнюючи різні визначення цієї якості, маємо розглядати її як одну із найважливіших рис особистості людини, що суттєво впливає на правильність вибору рішення та досягнення поставленої мети. Найвищий рівень самостійності в її загальному значенні передбачає не лише відтворення зразка розумової чи фізичної дії, а внесення в роботу власного, суб'єктивного та створення особистого способу мислення.

Ставлення людини до чогось є, передусім, емоційним ставленням. Через переживання емоцій від дотику з навколишнім середовищем формується самооцінка, рівень домагань, ініціатива, упевненість у собі, потреба досягнень,

а далі – відповідальність і почуття обов'язку, відзначають дослідники Р. Немов, В. Аверін та інші. За спостереженнями К. Отлі та Д. Дженкінс [101] саме емоції сигналізують про те, що зачеплена якась мета чи інтерес людини.

Дослідники К. Ізард та І. С. Кон указують на тотожність емоцій із ядром особистості, бо за своєю природою вони є феноменом свідомості, що організовує його чинник. Суб'єктивні переживання емоцій визнаються основою вибірковості й спрямованості людського розуму, контролювальною силою у свідомості, самосвідомості, у «Я-концепції» і власній ідентичності [101; 119].

Емоції тісно пов'язані з потребами. П. Симонов зазначає: «Емоція є відбитком мозку...будь-якою актуальної потреби та ймовірності її задоволення, яку мозок оцінює на основі генетичного та раніше набутого індивідуального досвіду» [212, с. 178]. Подібну точку зору поділяли В. Вілюнас, Л. Божович, О. Яковлева та інші.

Згідно з позицією С. Рубінштейна та О. Запорожця емоції слугують мотивами діяльності й поведінки [207; 97].

Зв'язок емоцій з мотивацією поведінки розкривають В. Асеев, Є. Ільїн, В. Ковальов, Я. Рейковський, Р. Цветкова, П. Якобсон та інші. Емоції складають фундаментальний принцип поведінки, регуляція якої залежить від емоційного передбачення наслідків діяльності. Через емоції, що демонструють відповідність поведінки людини її потребам, можна спостерігати цілісне ставлення людини до світу.

У наведених дослідженнях мотивація розглядається як направленість активності на ті чи ті сторони поведінкових дій і містить у собі комплекс мотивів, кожний із яких по-своєму обумовлює поведінку. Серед них можуть бути: мотив – інстинктивний збудник, що має біологічну природу (це психофізіологічний імпульс активності); мотив – емоційний збудник, де за його основу приймаються емоції та почуття; мотив – збудник потреби, де в його якості виступають предмети потреби та самі потреби та інтереси; мотив – збудник усвідомлення, в основі якого лежать будь-які усвідомлювальні

збудники: інтереси, почуття обов'язку, відповідальність, самостійність, прагнення, бажання, цілі. При цьому автор підкреслює що мотиви поведінки варто розглядати з точки зору керування регуляцією поведінки. Мотив поведінки може мати силу за ступенем і глибиною свідомості, розуміння своєї поведінки, а також мати стійкість у поведінці щодо збереження його впливу на поведінку в складних умовах. Мотивація поведінки загалом залежить від індивідуальних відмінностей у процесі розвитку мотиву та його реалізації, від зміни мотиву. Унаслідок чого й відбувається зміна в поведінці людини. Крім того, мотивація поведінки пов'язана з реконструкцією, саморегуляцією поведінки на основі аналітичних здібностей переосмислення значущості мотивів. Чим розвиненіша мотиваційна сфера особистості та чим більше варіантів мотиваційного осмислення на рівні рефлексії своєї поведінки, діяльності й дій, тим усвідомленіше людина чинить у своїй поведінці й тим більше вона регулює свою життєдіяльність.

Іншими словами, мотиваційний процес можна розглядати як особливу форму емоційного процесу й здатність надавати діям означеної спрямованості.

Аналіз психолого-педагогічних доробків авторів, що наголошують на значенні емоційно-мотиваційного компонента в розвитку самостійності, дозволяє виділити такі його складові: 1) емоційне позитивне ставлення до самостійності; 2) здатність самостійно планувати досягати поставлену мету.

Інтелектуальний компонент самостійності близький до емоційно-мотиваційного компоненту, тому що, на думку Л. С. Виготського між переживаннями й безпосередніми вчинками втручається «інтелектуальний момент», який характеризує мислинневу діяльність та оволодіння операціями розумових дій, які, так само, складають інтелектуальний компонент у структурі самостійності.

У процесі формування самостійного мислення актуальною стає проблема керування розумовою діяльністю: більш високі вимоги до навчання; оволодіння новими знаннями та вміння поєднувати їх у потрібну систему, тобто володіти структурою творчого мислення. Варто зупинитися на понятті

«активність» як умові розвитку самостійності та «пізнання». Д. Богоявленська розглядає його як інтелектуальну якість. Вона вважає, що мірою інтелектуальної якості може бути інтелектуальна ініціатива, причому треба розглядати формально-динамічну (процесуальну) та змістовну сторони активності. Що стосується рівнів діяльності, то Д. Богоявленська стверджує, що інтенсивна, але рутинна за змістом, розумова діяльність не призведе до якісного стрибка, яким є нова ідея, проблема. Кількість задач не визначає активності, бо в міру накопичення навичок дії автоматизуються, а розумова діяльність йде на спад. Доречно навести слова С. Рубінштейна: «Все представляється само собою зрозумілим лише тому, чий розум ще у без дії» [206, с.67].

У зв'язку з цим, Л. Шеншев виділяє два види пізнавальної діяльності: стимульовану зовнішньою незвичайною ситуацією, що викликає необхідність орієнтації, і виражену в пізнанні проблемної ситуації щодо того, що всі приймають як щось само собою зрозуміле (треба виявити нову проблему).

Дослідження І. Кона, І. Зимньої показали, що розумовий розвиток полягає не лише в накопиченні умінь та зміні окремих властивостей інтелекту, але й у формуванні індивідуального стилю розумової діяльності.

Індивідуальний стиль діяльності, за визначенням Є. Климова – це «індивідуально-своєрідна система психологічних засобів, до яких усвідомлено або стихійно звертається людина з метою найкращого урівноваження своєї ...індивідуальності з предметними, зовнішніми умовами діяльності» [112, с. 49]. У пізнавальних процесах виступає як стиль мислення, тобто стійка сукупність індивідуальних варіацій у способах сприйняття, запам'ятовування й мислення, за якими стоять різні шляхи набуття, накопичення, переробки і використання інформації. Ускладнення розумової діяльності, як зазначив Б. Ананьєв, також індивідуальне й варіативне. Воно відбувається під впливом предметно-комунікативної діяльності самого суб'єкта навчання.

Студентський вік є одним із періодів складного структурування інтелекту (І. Зимня, І. Кон). У цьому віці характерний потяг до спілкування,

пошук загальних принципів і законів, що стоять за окремими фактами. Розвиток інтелекту в юності тісно пов'язаний із розвитком творчих здібностей, які передбачають не просто засвоєння інформації, а вияв інтелектуальної ініціативи й створення чогось нового. Важливою індивідуальною складовою творчості є перевага так званого дивергентного мислення, яке передбачає, що на те ж питання може бути багато однаково правильних і рівноправних відповідей (на відміну від конвергентного мислення, яке орієнтується на однозначне рішення, що знімає проблему як таку).

Формуванню інтелектуальних умінь сприяє поява смислової орієнтовної та інструментальної основи вчинку, що розвиває довільність, дозволяє усвідомити самого себе прикладом поведінки й характеризує регуляторно-орієнтаційний компонент у структурі самостійності. Як зауважує Л. Божович, у довільній поведінці ініціатива діяти певним чином належить самій людині, яка здатна поводити себе незалежно від обставин, які впливають на неї, і навіть наперекір їм, керуючись власними усвідомлено поставленими цілями. Сформована довільність виявляється в умінні керувати своєю поведінкою, умисне шукати й знаходити засоби досягнення мети, долати труднощі й перешкоди, додає І. Зимня. Людину чекають успіхи лише в її власному активному включенні, у спробах вибудувати свою активність хоч трішки, але за своїми правилами, керувати своїми зусиллями, тимчасовими затратами й координацією зусиль із обстановкою та зусиллями інших людей. Уміння будувати свою діяльність у певній послідовності й відповідно до з необхідних тимчасових явищ є одним із показників самостійності. Довільність поведінки засновується на постійному переході від зовнішньої регуляції до саморегуляції і самоуправління. І. Кон зазначає, що «зростання самостійності означає не що інше, як перехід від системи зовнішнього керування, самоуправління» [119, с. 63].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє виокремити в інтелектуальному компоненті такі складові: 1) уявлення про самостійність; 2) самостійність мислення.

У розвитку регуляторно-орієнтаційного компонента провідного значення набуває гнучкість та стійкість поведінки в різноманітних умовах, можливість орієнтуватися в освітньому просторі, планування життєдіяльності на різні терміни й систему контрольних-регуляторних умінь.

Регуляторно-орієнтаційний компонент розвитку самостійності показує сформованість інструментарію та схему управління діяльністю, яка вже склалася, її саморегуляцію чи, на думку О. Конопкіна, схему усвідомленої регуляції діяльності людини, побудованої за аналогією зі схемами регуляції активності Н. Берштейна й П. Анохіна. Ці вміння характеризують як пристосування суб'єкта до ситуації, адаптацію, так і подолання її, запобіжну лінію організації поведінки, індивідуальну форму активності суб'єкта.

Як засвідчує О. Осницький, регуляторний бік забезпечує гнучкість і стійкість поведінки в різних умовах. Регуляторні можливості визначаються знаннями й уміннями, якими учень оперує під час виконання завдань, досвідом конкретних умінь, чітко сформованими способами дій. Рівень розвитку свідомої саморегуляції, за О. Осницьким, пов'язаний із формуванням відповідних умінь, доведених у процесі навчання до застосування, що не вимагає постійного самоконтролю (напівавтоматичного застосування), і фіксування його у свідомості. Сформованість саморегуляції містить у собі розвиненість випереджального програмування й моделювання умов, широкий діапазон звичних дій, упевнену орієнтацію в ситуаціях вибору тощо. Уміння саморегуляції в результаті забезпечує успіх у процесі поповнення досвіду [170].

Зміст регуляторно-орієнтаційного компонента самостійності тісно пов'язаний із ефективною взаємодією з тими, хто оточує людину. Ступінь складності й стійкості образу «Я», так само, тісно пов'язані з розвитком інтелекту, який найбільш інтенсивно складається в роки навчання.

Серед критеріїв регуляторно-орієнтаційного компонента самостійності виділяємо здатність до самостійної професійної взаємодії з питань професійної підготовки.

У змісті соціально-комунікативного компонента структури особистісної самостійності розглядаються всі наявні способи соціальних зв'язків і безпосередніх взаємовідношень.

Професія психолога, за класифікацією О. Клімова, належить до професій типу „людина-людина” і професіоналізм фахівця залежить насамперед від його комунікативних якостей, стилю спілкування, від сили впливу на поведінку інших людей та інтегральної чутливості до об'єкта, процесу та результату професійної діяльності.

На думку вчених (Т. Коннікова, Я. Коломинський, А. Русаліна, А. Петровський), усі взаємовідношення можна поділити на об'єктивно задані (функціональні, субординаційні) та особисті. У межах групових форм взаємодії людей їхні стосунки розрізняються як ділові (офіційні, які виникають на основі сумісної діяльності) і особисті (неофіційні, засновані на почуттях симпатії та антипатії). Зрозуміти сутність особистості можна лише тоді, коли вона розглядається як суб'єкт соціальної взаємодії та спілкування. Через спілкування людей можна спостерігати особливості організації ними індивідуальної та сумісної діяльності [117; 181].

На думку А. Леонтьєва, спілкування, маючи діяльнісну природу, може розглядатися як засіб організації сумісної діяльності та як самостійна діяльність. Особливості спілкування впливають на різні боки самостійності особистості.

Результати дослідження І. Дубровіної, І. Кона, В. Якуніна дозволяють зробити висновок, що формування соціально-комунікативного компонента самостійності характерне для юнацького періоду. Науковці приходять до висновку, що індивідуальний розвиток юнаків, обумовлений спільною діяльністю, залежить від способів взаємодії, які виникають у ній,

міжособистісних стосунків і спілкування – процесів, комунікативних за своєю природою [76; 119].

Комунікативні якості особистості психолога представлені здатністю без сторонньої допомоги сприймати, розуміти та оцінювати партнера по спілкуванню. Від рівня їх сформованості залежить характер стосунків між психологом і клієнтом: довіра чи недовіра, симпатія чи антипатія. Саме тому формування цих якостей є актуальним завданням підготовки фахівців у вищих навчальних закладах.

Серед критеріїв соціально-комунікативного компонента самостійності нами виділено здатність самостійно діяти у процесі професійно підготовки.

Уміння брати на себе відповідальність, здатність без сторонньої допомоги сприймати, розуміти, оцінювати партнера по спілкуванню, оцінювання власного досвіду взаємодії – важливі показники соціально-комунікативного компоненту самостійності майбутніх практичних психологів. Ця якість яскраво виявляється під час спілкування практичного психолога, а також під час взаємодії з клієнтами, колегами, керівництвом тощо.

Аналіз думок психологів та педагогів щодо складових самостійності як базової якості особистості доводить, що незалежно від умовного поділу на емоційно-мотиваційний, інтелектуальний, регуляторно-орієнтаційний та соціально-комунікативний компоненти самостійності, усі вони тісно переплітаються. Їх складові можуть характеризувати ступінь розвитку кожного із цих компонентів залежно від змісту та спрямованості діяльності дитини, а також її особистісних виявів у ній. Відповідно до цього в структурі самостійності виділяємо особистісний та діяльнісний критерії.

Узагальнюючи результати вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень, зазначимо, що розвиток самостійності – складний процес, який поєднує в собі багатокomпонентний комплекс умов та засобів. Серед засобів впливу на розвиток самостійності майбутніх практичних психологів дослідники на перше місце ставлять провідну діяльність – навчальну професійну.

Дослідження різних авторів (В. Асмін, В. Давидов, П. Гальперін, Л. Занков, О. Запорожець, П. Зінченко, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, Н. Менчинська та ін.) дозволяють дійти висновку, що самостійність формується в діяльності, а поведінкові вияви можуть свідчити про рівень розвитку названої якості. Спрямованість людини на отримання результату чи продукту своєї діяльності сприяє виявленню та розвитку в неї самостійності, цілеспрямованості та наполегливості. Успішність цієї діяльності надає їй впевненості у своїх силах, зацікавленість нею сприяє бажанню дійти до мети без сторонньої допомоги навіть всупереч труднощам, що виникають. Важливого значення набуває рівень опанування цією діяльністю. Наявні в її досвіді знання та навички, що дозволяють вирішити поставлене завдання, поглиблюють прагнення до самостійності.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень із проблеми становлення самостійності як особистісної якості дозволив виділити такі загальні положення:

– самостійність – це якість особистості, що характеризує емоційне тло життєдіяльності, уміння ставити мету й досягати її без сторонньої допомоги (З. Гуріна, Ю. Дмитрієва, І. Кон, О. Савонько, Н. Циркун та ін.) [119; 223; 208; 239];

– самостійність особистості залежить від гнучкості мислення; здатності бачити проблему та умінні передбачати результат діяльності (Д. Богоявленська, Л. Божович, І. Зимня, І. Кон, В. Петровський) [119; 180; 181];

– самостійність – це вольова якість особистості, що містить у собі регуляторний та орієнтаційний компоненти (П. Анохіна, Н. Берштейн, О. Конопкіна, О. Осницький) [17; 170; 171];

– самостійність – це якість особистості, що потребує соціальних зв'язків та безпосередніх взаємовідношень (І. Дубровіна, Т. Коннікова, Я. Коломинський, А. Русаліна, А. Петровський, В. Якунін) [117; 180; 181].

У процесі підсумовування проблеми визначення самостійності було сформульовано таке поняття: самостійність – це морально-вольова якість особистості, що характеризується ініціативним, критичним, відповідальним ставленням до власної діяльності, умінням планувати цю діяльність, ставити перед собою завдання та шукати шляхи їх розв'язання без сторонньої допомоги, спираючись при цьому на наявні у власному досвіді знання, уміння та навички.

Представлений у цьому підрозділі дослідницький матеріал є підставою для надання аналізу проблеми розвитку самостійності майбутніх практичних психологів у процесі професійного становлення в наступному підрозділі.

1.2. Аналіз проблеми розвитку самостійності майбутніх практичних психологів у процесі професійного становлення

Сучасне суспільство у своєму стрімкому розвитку постійно жадає від особистості адекватних змін. У цьому зв'язку вища освіта здобуває першочергове значення як один із визначальних чинників, що впливає на професійне становлення особистості.

Одним із показників успішності професійної освіти є самостійність студентів, що необхідна для прийняття ними самостійних суджень і дій у процесі подолання труднощів у навчанні.

Наголосимо, що навчання студента – це систематична, керована викладачем самостійна діяльність, що стає домінуючою, особливо в сучасних умовах переходу до багатоступінчатої підготовки фахівців вищої освіти.

Проблема формування самостійності вивчалася дослідниками з періоду Давнього світу, коли фокус інтересів мислителів перемістився з проблеми про природу речей на індивіда, індивідуальність, особистість. Розглядаючи самостійність як свободу людини, яку «навіть бог неспроможний обмежити» [6; 35], визначаючи її як внутрішню властивість людини, дану їй природою як «рушійну силу», внутрішнє створення самого себе, мислителі

визнавали необхідність її формування й покладали надію на організацію цілінаспрямованого навчання, виховання й розвитку особистості і мислення молодій людини. При цьому сама самостійність розглядалася ними як засіб цих процесів.

На Сході Конфуцій (551-479 р.р. до н. е.) – засновник першої приватної школи у світі «щодо виховання людських характерів» основним способом навчання в ній зробив самостійне виконання учнем «чорнової роботи», де, крім мислення, вводилося читання та заучування напам'ять [230].

У Греції Сократ (570-399 р.р. до н.е.) за допомогою низки логічних суджень підводив учня до самостійного усвідомлення істини [230].

Пропагуючи самостійність у навчанні й розвитку, Й. Песталоцці відзначав: «Око хоче дивитися, вухо – слухати, нога – ходити, а рука – хапати... також і серце хоче вірити і любити... розум хоче мислити» [230, с. 203]. «Слухання означає пасивність... У такій школі пригноблюється особистість, активність дитини, її індивідуальність і, відповідно, не виробляється придатність до життя в суспільстві, де особистий успіх здебільшого залежить від уміння приймати самостійні нестандартні рішення» [230, с. 490]. «Розвиток і освіта жодній людині не можуть бути дані або повідомлені. Кожний, хто бажає до них прилучитися, повинен досягнути цього власною діяльністю, власними силами, власним направленням. Зовні вона може отримати тільки збудження», – писав А. Дистервег [230, с. 352]. «Людській природі найкраще проводити самостійне дослідження суті речей, ніж дізнаватися про це від інших, оскільки побічне пізнання може вносити багато перекручень і незрозумілостей», – писав Я. Коменський [230, с. 175].

Одночасно мислителі називали умови розвитку особистісної самостійності. «Педагог повинен не вчити вихованця, а створювати йому умови, у яких той зможе розвиватися», – відзначали І. Гессен, К. Гельвецій і М. Монтень необхідність виховувати в учнів звичку досліджувати навколишній світ, щоб вони всі перевіряли, а не засвоювали на віру чи з поваги до авторитету, тому що виучуваний матеріал засвоюється кожним по-

своєму, із урахуванням індивідуальних особливостей особистості. Автори вважали, що тільки максимальний вияв учнем особистісної активності, яка розкриває індивідуальність, є запорукою його успішного життя в подальшому. Вони пропонували нову школу, засновану на принципах практичної підготовки, де висували природосвоєрідність самостійності принципом виховання й навчання, природним методом освіти [230].

Я. Коменський виділяв у процесі навчання чотири стадії:

- 1) автопсію (самостійне спостереження);
- 2) автопраксію (практичне здійснення);
- 3) автохресію (застосування отриманих знань у нових обставинах);
- 4) автолексію (самостійний виклад результатів своєї діяльності).

Із позиції природосвоєрідності самостійності К. Ушинський увів у дидактику принцип свідомості й активності. Ж. Руссо розробив теорію «вільного виховання», основна думка якої зводиться до того, що коли дитина буде вихована правильно (тобто, у відповідності до цих принципів), то вона «...зможе самостійно навчитися тому, що знадобиться їй у житті... Для правильного виховання дитині варто надавати максимум свободи з самого її народження. Роль вихователя лише координувати «природній» хід розвитку людської особистості і лише в окремих випадках указувати, що дитина повинна робити. Це його справа – бажати, шукати, знаходити; ваша справа – зробити вчення доступним для неї, уміло зародити в ній це бажання і дати їй засоби задовольняти її» [232, с. 24]. Теорія «вільного виховання» Ж. Руссо пізніше лягла в основу ідеї створення школи ненасилля Л. Толстого [129].

Подібну думку Ж. Сартр висловив словами: «людина є лише те, що вона сама робить з себе... Людина постає із самої себе і формується сама. Вона може знати лише те, що випробовує і переживає сама» [232, с. 53].

Ідея навчання, виховання й розвитку через самостійну діяльність учня з використанням особистого досвіду, самоуправління й збереження за учнями свободи вибору форм діяльності, висунута принципом навчання в гуманістичній психології [230; 232]. Основна задача вчителя тут зводиться до

стимулювання (фасилітації) осмисленого навчання учня, а не трансляції інформації.

Подібна точка зору висловлювалася й у вітчизняній психологічній науці. У роботі Л. Виготського читаємо: «В основу виховного впливу повинна бути покладена особистісна діяльність учня, і вся майстерність вихователя повинна зводитися лише до того, щоб направляти й регулювати цю діяльність.. Єдиним вихователем, здатним утворити нові реакції в організмі, є власний досвід організму. Лише той зв'язок залишається для нього дієвим, який був даний в особистому досвіді» [46, с. 82]. Як ми бачимо, в історії психолого-педагогічної думки проблема формування самостійності в освіті далеко не нова. Визнаючи самостійність засобом навчання, виховання й розвитку особистості та мислення людини, усі дослідники центральну роль у реалізації принципу самостійності відводять педагогу, який повинен «дивитися на світ очима тих, кого виховує».

На сучасному етапі проблема формування самостійності у вітчизняній науці набула свого теоретичного обґрунтування у вигляді концепції особистісно-діяльнісного підходу до навчання. Концепція визначається як єдність особистісного й діяльнісного компонентів. Власне особистісний компонент співвідноситься з особистісно-орієнтованим навчанням [202], який передбачає спеціальну організацію навчальної діяльності учня. Особистісно-орієнтований підхід до навчання дозволяє вважати учня суб'єктом пізнання зі своїми мотивами, цілями, неповторним психічним складом, тобто учня як особистість. Виходячи з інтересів, рівня знань і умінь учня, викладач визначає навчальну мету заняття, формує та скеровує весь освітній процес для розвитку його особистості. Відповідно, мета конкретного заняття формується з позиції кожного учня, який повинен відрефлексувати наявний вихідний (актуальний) рівень знань, оцінити власні успіхи, свій особистісний ріст, тобто відповісти собі, чому він сьогодні навчився, чого не знав і не міг робити ще вчора. Увесь методичний апарат (методи, прийоми, організація процесу, засоби тощо) відбиваються в свідомості через призму особистості учня: його потреб,

мотивів, здібностей, активності, інтелекту та інших індивідуально-психологічних особливостей. Крім того, передбачається урахування національних, статево-вікових, статусних особливостей учнів, які здійснюються через зміст і форму навчальних занять, через характер спілкування.

Діяльнісний компонент співвідноситься з теорією навчальної діяльності, сформульованої Д. Ельконіним, В. Давидовим, А. Марковою, П. Гальперіним, Н. Талізінною. Теорію розкрито на основі категорії діяльності, зміст якої досліджено Б. Ананьєвим, Л. Виготським, А. Леонтьєвим, С. Рубінштейном та ін. Виходячи з думки, що психологічні функції формуються в процесі функціонування, теорія навчальної діяльності спрямована на зміну самого об'єкта діяльності в процесі дій, що відтворюють властивості предмета, який пізнається. На думку С. Рубінштейна, поняття «навчальна діяльність» наповнене власне діяльнісним змістом та смислом і співвідноситься з «відповідальним відношенням», суб'єкта до предмета навчання протягом усього часу [206].

Навчальна діяльність має суспільний характер за змістом, за смислом, за формою та характеризується суб'єктивністю, активністю, предметністю, цілеспрямованістю, усвідомленістю. Вона має певну структуру й зміст, основним змістом її є засвоєння, яке опосередковує суб'єктивні зміни як в інтелектуальному, так і в особистісному планах [77]. Структуру навчальної діяльності складають такі компоненти, як мотивація, навчальні задачі в окремих ситуаціях, навчальні дії, контроль, що переходить у самоконтроль й оцінка, яка переходить у самооцінку (В. Давидов, І. Ільєсов, А. Маркова, А. Матюшкін, Є. Машбиць, Л. Фридман та ін.). Засобами навчальної діяльності є інтелектуальні дії (мислительні операції: аналіз, синтез, узагальнення, класифікація тощо); знакові, мовні, вербальні засоби, у формі яких засвоюються знання, рефлексується і відтворюється індивідуальний досвід; фонові знання, засобом яких є вміщення нових знань; структурується індивідуальний досвід і тезаурус учнів [77; 135].

Навчальна діяльність здійснюється різними способами. Ними можуть бути репродуктивні, проблемно-творчі, дослідницько-пізнавальні дії [77]. Найбільш повний і розгорнутий опис способу подано у теорії поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Талізін), де принцип орієнтування (переходу від зовнішньої (предметної) дії до внутрішньої, (розумової)), і етапи цього переходу в співвідношенні з тим, як це робить сам учень, повністю розкриває спосіб навчальної діяльності. Продуктом навчальної діяльності є структуроване й актуалізоване знання, що лежить в основі вміння вирішувати задачі в різних галузях науки й життєдіяльності, а також внутрішні новоутворення психіки й діяльності в мотиваційному, ціннісному й смисловому планах. Продукт навчальної діяльності входить до індивідуального досвіду. Від його структурної організації, системності, глибини, міцності залежить подальша діяльність людини, зокрема, професійна. У результаті навчальної діяльності відбуваються зміни самого суб'єкта, який діє, його поведінки. «Важливою якістю цієї діяльності є самостійність, яка виражається в самокритичності і критичності, пізнавальна активність, що виявляється в інтересах, прагненнях і потребах, готовність до подолання труднощів, пов'язаних з посидючістю та волею; оперативність, що пропонує правильне розуміння задач, які стоять перед учнями, вибір потрібної дії і темпу їх рішення» [135, с. 159].

Дослідники І. Ільєсов, І. Лінгарт та інші виділяють п'ять основних характеристик навчальної діяльності, що відрізняються від інших форм навчання: 1) вона спеціально направлена на оволодіння навчальним матеріалом і рішення навчальних задач; 2) у ній засвоюються загальні способи дій і наукові поняття; 3) загальні способи дій попереджають рішення задач; 4) вона відповідає пізнавальному, постійно незадоволеному прагненню, через що вона веде до змін у самому суб'єкті; 5) має активну форму навчання й веде до змін психічних властивостей і поведінки учня залежно від результатів його власних дій.

Іншими словами, закономірності процесу засвоєння знань пов'язані з діяльністю людини. Засвоєння продуктивне, якщо воно протікає як активна діяльність самого студента. Закони засвоєння передбачають його в сам акт виробництва знань на рівні індивіда, який їх засвоює. «Підлягають засвоєнню продукти матеріальної і духовної культури суспільства, які самі були отримані в процесі перетворення предметно-практичної діяльності. Для того, щоб зробити їх досягненням індивіда, необхідно здійснити з його боку діяльність, адекватну тій, яка була затрачена на виробництво знань у процесі історичного розвитку суспільства» [135, с. 53]. Відповідно, студента варто розглядати як активну рухому фігуру процесу засвоєння, а не пасивним злитком діяльності вчителя. Форми його діяльності детерміновані самим предметним змістом виучуваного матеріалу й способами його засвоєння. Сутність умов знань полягає в такій організації самостійної діяльності студента, при якій він зможе сам брати участь в акті виробництва знань, а не знайомитися просто з результатами наукового пізнання. Тобто, «володів би істиною не тільки як підсумком, а істиною як процесом, розумінням тих шляхів, які привели до неї» [135, с. 52].

Розмежування особистісного й діяльнісного компонентів умовно, бо обидва вони нерозривно пов'язані один із одним у силу того, що особистість виступає суб'єктом діяльності, яка, так само, визначає особистісний розвиток його як суб'єкта.

Особистісно-діяльнісний підхід у вітчизняній психології розглядається й з позиції студента, і з позиції викладача. Якщо з позиції студента такий підхід означає пояснення цього процесу як організацію та керування цілеспрямованою навчальною діяльністю «в загальному контексті його життєдіяльності – направленості інтересів, життєвих планів, ціннісних орієнтацій, розуміння смислу навчання для розвитку творчого потенціалу» [78, с. 9], то з позиції викладача підхід вимагає переорієнтацію його діяльності на співробітництво зі студентом. Викладачу необхідно переглянути номенклатуру навчальних задач і дій, їх ієрархію, форму подання,

організувати виконання дій студентами під час оволодіння ними орієнтовної основи [78] і алгоритм виконання цих дій. Основними завданнями викладача є формування комунікативної та навчально-пізнавальної потреби студентів у спілкуванні з викладачами й власної навчальної потреби у виробленні студентами узагальнених способів і прийомів навчальної діяльності, нових умінь [78]. Особистісно-діяльнісний підхід із позиції викладача передбачає зміну схеми взаємодії викладача та студента. Тут має місце рівно партнерське рішення навчальних задач. Інформаційно-контролювальні функції викладача поступаються місцем власне координаційним. «Вчитель – лише організатор соціального виховного середовища, регулятор і контролер його взаємодії з кожним учнем» [78, с. 244].

В особистісно-діяльнісному підході до навчання організується співробітництво й самих студентів у рішенні ними навчальних задач. Для того, щоб у них формувалася колективний суб'єкт і реалізовувався принцип колективної комунікативності навчання, співвідносний із принципом методу активізації резервних можливостей особистості – принципом «індивідуального навчання через групове».

Отже, в особистісно-діяльнісному навчанні утворюється єдиний, співзалежний колективний, сукупний суб'єкт.

На думку вчених (Я. Болюбаш, К. Левківський, М. Степко, Ю. Сухарніков), успішність самостійної роботи в багатьох випадках залежить також і від психологічної готовності студента до самостійного навчання та пізнання. Як показує практика, до моменту вступу у вищий навчальний заклад у більшості випускників не сформовані ні психологічна готовність, ні стійкі навички самостійної роботи. Студенти не вміють самостійно працювати ні з науковою, ні з методичною літературою. Студенти ж мають набувати самостійно максимально можливий обсяг знань, працюючи з різноманітною літературою, проводячи певні дослідження, тобто стати активними суб'єктами навчання. Методичні рекомендації студентам щодо самостійного вивчення окремих тем представлені великою різноманітністю видів робіт: робота з

підручником, довідником, науково-популярною літературою, конспектування прочитаного тощо; розв'язання вправ, спрямованих на набуття практичних навичок і вмінь, вправ підвищеної складності.

У психологічних джерелах проблема становлення особистості в періоді дитинства та генезис її самостійності як особистісного утворення розглядається в різних аспектах, а саме: розвиток особистості в онтогенезі та особливості структурування її компонентів (К. Абульханова-Славська, О. Ковальов, О. Леонт'єв, А. Петровський, Д. Фельдштейн та ін.); становлення самосвідомості, елементарного образу-Я як умови формування самостійності, суб'єктності як вияву активності особистості на різних етапах онтогенезу (Б. Анан'єв, Є. Ісаєв, В. Зеньковський, В. Слободчиков); становлення рефлексивних рис самосвідомості як ядра особистості (М. Єлагіна, В. Мухіна, Н. Непомняща, А. Силвестру, Р. Ст'юркіна); специфіка формування в дитини раннього й дошкільного віку прагнення до самостійності, характеру її виявів, спрямованості та ступенів розвитку (Н. Аксаріна, Т. Бауер, Л. Божович, А. Валлон, Л. Венгер, Д. Ельконін, О. Запорожець, Г. Мазітова, В. Манова-Томова, В. Кузьменко, Я. Неверович, Н. Ньюкомб, Є. Суботський); роль сім'ї та дошкільного навчального закладу в становленні самостійності в ранньому онтогенезі (Н. Авдєєва, О. Кононко, Г. Люблінська, С. Мещерякова); морально-ціннісна площина особистості як складова активної позиції (Г. Морєва, Л. Почеревіна, С. Якобсон); пізнавальна самостійність та умови її формування в ранньому онтогенезі (П. Гальперін, С. Ладивір, О. Проскура та ін.).

Аналізуючи сучасний стан проблеми розвитку самостійності студентів, варто відзначити наступне. Визнаючи студента суб'єктом навчальної діяльності й висуваючи проблему розвитку його самостійності однією з центральних проблем навчання, зазначимо, що традиційно цей розвиток здійснюється через вміщення в навчальний процес різних видів самостійних робіт, які проводяться як індивідуально, так і колективно в аудиторний час або поза ним без безпосередньої участі викладача, але за його завданнями. Про це

свідчать дослідження А. Вербицького, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, А. Реана, Л. Рувінського, В. Сластьоніна, В. Якунініна та інших.

У контексті нової стратегічної мети освітнього процесу в Україні, що відзначає необхідність людини навчатися протягом життя, самостійно здійснювати пошук нової інформації тощо, більшість науковців звертається до вивчення самостійної роботи студентів в умовах запровадження кредитно-модульна система. Дослідженню самостійної роботи студентів в умовах запровадження кредитно-модульна система були присвячені праці В. Аніщенко, Н. Ванжа, Т. Дабіжук, Ж. Козіної, Г. Кузьменко, З. Кучер, Т. Чирвоної та ін.

Самостійні роботи, які вводять до навчального процесу, відіграють, на думку учених, досить велику роль як у когнітивному й діяльнісному розвитку студентів, так і в особистісному. Наприклад, С. Архангельський наділяє самостійну роботу можливістю навчити студентів глибоко проникати в суть предмета вивчення, установлювати зв'язки й відношення різних галузей науки й техніки, уміти аналізувати різноманітні складові тієї чи тієї галузі знань і приходити до власних обґрунтованих висновків і підсумків.

Поняття самостійної роботи студентів ґрунтується, як бажає О. Лисенко, на концепції самостійності як виявлення здатності ставити і вирішувати різноманітні пізнавальні задачі, переносити й застосовувати знання з однієї сфери діяльності в іншу.

На думку дослідника О. Сорокового, самостійну роботу варто розуміти не лише як домашню, але й як усю сукупність занять студента, щоб забезпечити майбутньому спеціалісту постійне професійне зростання протягом всієї його діяльності. Самостійна робота повинна проводитися в трьох основних напрямках: самовиховання, самоосвіта й самоуправління.

Аналіз різних підходів і вимог до самостійної роботи студентів дозволяє виділити її цілі й задачі. Основна мета самостійної роботи – створити теоретичну й практичну базу, яка забезпечить професійний ріст майбутньому спеціалістові протягом всієї діяльності. Завданням самостійних робіт є:

сприяння оволодінню методами професійної діяльності й пізнання; розвиток пізнавального інтересу й пізнавальної активності студентів; формування мотиваційно-ціннісного відношення студента до рішення виробничих задач.

Дослідники О. Усова та З. Володарська вважають, що самостійна робота є засобом боротьби за глибокі й міцні знання учнів, а також засобом формування їхньої активності й самостійності як рис особистості, розвиток їхньої розумової здібності. До такого висновку автори приходять із переконань, що в самостійній роботі учні свідомо прагнуть досягти поставлену мету, використовуючи свої розумові зусилля й виражаючи в тій чи тій формі результат розумових і фізичних дій.

Дослідники В. Безсонова, П. Підкасистий вважають творчу самостійну роботу засобом навчання й формування професійних умінь, який серед іншого: а) дозволяє виробити в студента психологічну установку на самостійне систематичне поповнення своїх знань і умінь, орієнтуватися в потоці наукової інформації під час вирішення навчальних, наукових і виробничих завдань; б) виявляє важливі умови самоорганізації та самодисципліни студента в оволодінні методами професійної діяльності.

Дослідження названих авторів, а також праць А. Аюрзанайна, В. Богословського, А. Вербицького, М. Гарунова, М. Данілова, В. Загвязінського, Р. Іванова, Є. Ільїна, І. Клегеріс, Н. Нікандрова, О. Нільсон, В. Урбан та інших дозволяють висунути низку доказів на користь широкого використання самостійних робіт:

- організована належним чином самостійна робота щодо набуття знань є запорукою успішного навчання, бо істинними знаннями є лише ті, які стали об'єктом власної розумової та практичної діяльності, а не пасивного сприйняття;

- добре організована самостійна робота полегшує процес адаптації на 1 курсі, бо сприяє усуненню розривів між шкільними й вузівськими методами навчання;

- залучення студентів до самостійного набуття знань забезпечує їм у майбутньому постійне зростання в професійному становленні, бо в них виробляється звичка самостійно поповнювати запас застарілих знань новими.

Проте, якої б точки зору вчені не дотримувалися, наділяючи самостійну роботу психологічним смислом, усі вони розглядають лише дидактичний підхід до формування самостійності студентів, тому що провідна роль у ній надається викладачеві як організатору суворо регламентованих, короткочасних самостійних робіт.

На нашу думку, принциповим є визначення самостійності в навчанні, подане Л. Виготським. Він розуміє її не як відтворювальну самостійність («самостійність за зовнішнім виглядом», коли учень вирішує вдома задачу після того, як йому в класі показали зразок – у цьому випадку він усе - таки діє в співробітництві), а «внутрішню – істинну самостійність». Автор розглядає її як персональний, індивідуальний процес діяльності й засіб розвитку особистості. На думку Л. Фрідман, істинна самостійність відрізняється від «самостійності за зразком» тим, що виникає свобода вибору й «право на помилку». [47]

У дослідженнях, спрямованих на вивчення «внутрішньої» самостійності студента, а також щодо її формування й задіювання в навчально-професійному процесі, можна звернути увагу лише на такі праці.

Г. Селезньової, І. Архипової, В. Архипова та інших присвятили свої дослідження вивченню розумової самостійності студентів. Розумова самостійність вивчалася ними в різних формах навчальної роботи. Автори описують особливості розумової самостійності студентів і називають причини, які приводять до її неефективності [36]. Г. Селезньова, наприклад, відзначає недостатнє для самостійності оволодіння студентами мислинневими операціями (порівняння, узагальнення, прийоми доказів); ускладнення в підборі аргументів для доказів, слабе володіння прийомами самостійних дій, невміння розподілити час на різні види навчальної роботи, зокрема на самостійну. Аналіз розподілу часу показав, що в навчальному процесі як

цілісній системі, більше активність припадає на викладача, а не на студента, роль якого здебільшого зводиться до «привласнення» навчальної інформації, що повідомляється викладачем [115].

Предметом дослідження І. Архипової є інтеграція узагальнених умінь, необхідних для виявлення структури розумової самостійності студентів. Уміння вчитися самостійно в цьому дослідженні визначається як інтегративна властивість особистості. Автор описує структуру розумової самостійності, яка містить у собі такі компоненти, як операційний, саморегуляційний, активаційний і мотиваційний. Розумову самостійність подано у вигляді блоків інтелектуальних умінь, які в студентів, порівняно зі школярами, стають високоузагальненими, пов'язаними з відношенням до пізнавального об'єкту й особистими властивостями особистості, яка прагне до пізнання. Результати дослідження засвідчили, що кількість студентів, які володіють уміннями розумової самостійності на більш високому рівні узагальненості, збільшується від курсу до курсу. Можна було б сказати, що розумова самостійність має тенденцію до зростання в процесі навчальної діяльності, проте й на старших курсах автором виявлено студентів, які показали недостатнє володіння умінням самостійності [115].

Учений В. Архипов, вивчаючи вияв розумової самостійності студентів різного когнітивного стилю, пропонує до розгляду трьохрівневу модель розумової самостійності, до якої вміщує: функціональний, операційний і мотиваційний рівні. Кожному з них, на думку автора, відповідають певні уміння. Так, наприклад, функціональному рівню розумової самостійності відповідають уміння зосереджуватися, операційному – уміння виділяти об'єкт сприйняття, уміння загальної орієнтації, уміння бачити проблему, ставити запитання, оцінювати й передбачати результат, мотиваційному – уміння досягати мети [115].

Н. Пейсахов, спираючись на думку В. Архипова, додає, що у формуванні розумової самостійності студентів значна роль належить умінням

самоорганізації навчальної діяльності в різних її формах, для чого необхідне формування процедурно-операційних компонентів самостійності [115].

У низці досліджень (В. Балюк, М. Гордон, Б. Іоганзен, І. Ільєсов, А. Кямбре, А. Лебедєв, Є. Мосін, О. Таран, І. Усачова та) зазначається, що вищими етапами затребування самостійності студентів, які розкривають і формують особистісні та пізнавальні можливості й здібності кожного з них, є науково-дослідницька й навчально-дослідницька робота студентів (НДРС). Ці форми діяльності є дієвим засобом цілеспрямованої перебудови мотивів, які керують студентом у напрямку самостійної діяльності. Проте методичних рекомендацій, навчальних посібників та цілеспрямованого організованого навчання щодо виконання цих видів робіт ще недостатньо.

А. Зимічева, Н. Кузьміна та інші російські вчені доходять висновку про те, що для формування самостійності студентів важливе значення мають побудова навчання на тісному зв'язку теорії з практикою в самому процесі оволодіння професійними вміннями. Концептуально ідея спадкоємності між вищим і майбутньою виробничою діяльністю студентів розкрита О. Вербицьким. Моделювання в навчальній діяльності студентів виробничих ситуацій лягло в основу формування нового типу навчання – «знаково-контекстного» [115], де широко використовуються резерви самостійності навчання.

З точки зору формування самостійності студента цікавим є дослідження В. Якуніна, який запропонував підхід до навчання у ВНЗ з позиції теорії управління. Вивчаючи проблему, яким же повинно бути педагогічне управління, щоб сприяти й допомагати формуванню студента як самостійного й творчого спеціаліста, здатного керувати спочатку собою, а потім іншими, він підтверджує, що «загальним принципом такого управління повинне стати переведення студентів із споглядальної і виконавчої позиції в позицію активного суб'єкта діяльності» [115]. Такий підхід дозволяє визнати необхідність втручання викладача в організацію управління навчанням студентів у тій мірі, у якій має потребу кожний студент як суб'єкт управління

своєю навчальною роботою. Чим менше в студента ступінь розвитку управління, тим більше педагогічне управління повинно мати обов'язковий характер.

Крім того, дослідження А. Маркової, М. Махмутова, П. Підкасистого показали, що до того, як надати студенту самостійність, викладач повинен мати уявлення про його вміння. Серед них: вміння самостійно мислити, виділяти основне в матеріалі, що вивчається, (тобто, вміння розумової самостійності); вміння планувати навчальну роботу, вести її в потрібному темпі (тобто, організаційні вміння); вміння здійснювати самоконтроль. Наявність цих якостей говорить уже не лише про вміння самостійної роботи, але й про готовність студентів до самостійної пізнавальної діяльності. До того ж, автори наголошують, що учень не може самостійно набувати знання, якщо не буде організовано спеціальне навчання (з предметом своєї пізнавальної діяльності). Школярів необхідно вчити пізнавальній діяльності, озброювати їх навчально-пізнавальним апаратом. Важливо з самого початку чітко й правильно організувати самостійну діяльність студентів. «Організація навчальних занять повинна бути такою, щоб вона навчила студентів самостійному набуттю інформації, переробці її, засвоєнню і закріпленню» [183, с. 61]. Окремо зауважено, що для формування процедурно-операційних компонентів самостійності необхідно оволодіння орієнтовною основою – системою умов і вказівок, на які орієнтується людина під час своєї діяльності [183]. Ця система може бути дана учням у готовому вигляді чи складена ними самостійно. Ступінь самостійності суттєво залежить від міри узагальненості орієнтирів, які входять в основу діяльності. Ефективність самостійності залежить від того, наскільки студенти володіють прийомами складання орієнтовних основ. Оволодіння такою здібністю є передумовою здійснення вже не просто самостійної роботи, а самостійної навчально-пізнавальної діяльності – більш подовженим, цілеспрямованим і динамічним процесом професійного становлення, що підтримується саморефлексією, саморегуляцією, самоконтролем і особистою відповідальністю.

У працях Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Мітіної, К. Осницького зазначено, що при самотійності в діяльності збуджується не лише розумова активність, але й складається індивідуальний стиль самоорганізації діяльності (у домашніх умовах), розвиваються навички самоуправління, формуються професійні вміння, розвивається професійна компетентність [142; 144; 171]. Самостійна діяльність студента стає основним мотивом до самоосвіти.

Отже, аналізуючи історичні та теоретико-методологічні установки проблеми розвитку самотійності, можна дійти до висновку, що самотійність індивіда визнається педагогами-мислителями провідним детермінантом особистісного розвитку. Багатьма дослідниками визнається й необхідність її розвитку. У вирішенні цієї проблеми чи не основна роль відводиться освітньому закладу, покликаному, в принципі, сприяти розвитку особистості молоді. Самостійність тут може розглядатися і як мета, і як засіб (метод) навчання, розвитку, активізації навчальної діяльності, можливість усвідомити істину і як результат навчання. Розвиток самотійності тісно пов'язаний з практичною діяльністю людини.

Аналіз історико-теоретичних підходів до проблеми дозволяє виділити низку психологічних та педагогічних чинників розвитку самотійності. Психологічними чинниками є: самотійне переживання подій, освоєння структури діяльності й наслідування їй, рефлексія наявного досвіду, самостереження, персональна відповідальність за результат. Серед педагогічних чинників виокремимо: цілеспрямовану організацію навчально-виховного процесу, збудження бажання самотійно діяти, стимулювання інтересу, формування комунікативних і навчально-пізнавальних потреб, співпраця на основі принципу координації, а не інформування й контролю, цілеспрямоване навчання дослідженню й творчості, надання свободи у виборі цілепокладання, урахування інтересів і рівня знань та умінь.

Також вивчення розвитку самотійності майбутніх практичних психологів дозволяє додати до названих чинників розробку різноманітних видів самотійної роботи, суміщення вивчення теорії з практичною

діяльністю, уведення управління навчанням студентів у тій мірі, у якій має потребу кожний із них, навчання самостійності. Для студентів – оволодіння мислинневими операціями (порівняння, узагальнення та інші), засвоєння орієнтовної основи дій, планування, самоорганізація, саморефлексія, саморегуляція, самоконтроль, самодисципліна, систематичність занять.

Проблема особливостей розвитку самостійності майбутніх практичних психологів у процесі професійного становлення, яка описана в підрозділі, потребує з'ясування умов підвищення його ефективності. Саме тому наступним кроком нашого теоретичного дослідження стане з'ясування успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів та умови підвищення його ефективності.

1.3. Успішність професійного становлення майбутніх практичних психологів та умови підвищення його ефективності

Сучасна система вищої освіти покликана створювати відповідні умови для підготовки компетентного фахівця, орієнтованого на постійний професійний розвиток, самовдосконалення, що забезпечить у подальшому високий рівень конкурентоспроможності, професійної мобільності, продуктивності професійної діяльності і, як наслідок, кар'єрне зростання та самореалізацію. Крім успішного оволодіння необхідною базою знань і вмінь відповідно до специфіки обраної спеціальності, важливим також є володіння максимально вираженими професійно необхідними якостями та практичними навичками, що є передумовою ефективного здійснення професійних функцій на будь-якому етапі професійного становлення особистості.

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні визначено: «Головне завдання вищої школи – професійна підготовка студентів, формування фахівців із вищою освітою, здатних до творчості, прийняття оптимальних рішень, таких, що володіють навичками самоосвіти й самовиховання, вміють узгоджувати свої дії з діями інших учасників спільної діяльності» [160].

Провідною діяльністю у вищій школі є навчально-професійна, яка вимагає від студента значної академічної активності, засвоєння нових психологічних норм і критеріїв соціокультурного розвитку (Л. Подоляк, В. Юрченко). Саме вона найбільш інтенсивно впливає на особистісне зростання та професійне становлення студентів, набуття ними важливих фахових знань, умінь і навичок. У процесі навчально-професійної діяльності завершується професійне самовизначення суб'єкта, трансформується структура його самосвідомості, формується соціально-професійний аспект «Я-концепції», виникають такі новоутворення як професійна ідентичність, професійна рефлексія, професійне мислення, готовність до професійної діяльності [189].

Однією із актуальних проблем сучасної освіти є професійна підготовка фахівця-психолога, професійні вміння якого відповідали б актуальним потребам суспільства. А для цього в межах процесу професійного становлення у вищому навчальному закладі майбутній спеціаліст повинен оволодіти цілою системою умінь для здійснення психодіагностичної, психокорекційної, консультаційної, психотерапевтичної, тренінгової, психопрофілактичної роботи. Саме тому на перший план виходить питання не лише підвищення рівня теоретичної професійної підготовки студентів-психологів, а, насамперед, створення умов для практичної насиченості педагогічного процесу професійного становлення майбутніх фахівців.

Формування особистості психолога в процесі фахової підготовки передбачає зміни, спрямовані на розвиток, поповнення, відшліфування особистісних та професійних якостей для досягнення високої майстерності в майбутній професійній діяльності.

Практичний психолог повинен бути взірцем досконалої, ідеальної особистості, яка володіє великим обсягом знань. Особистість, яка постійно розвивається сама, здатна стимулювати до особистісного та професійного зростання тих, хто знаходиться поруч з нею, спілкується, співпрацює. Тому, одним із провідних завдань фахового становлення майбутніх практичних

психологів, окрім здобуття професійних знань та вмінь, виступає розвиток самостійності як умови професійного становлення.

Професійний та особистісний аспекти підготовки психолога є взаємообумовленими та взаємопов'язаними. Вони поєднуються в єдину проблематику професійно-особистісного проектування та становлення функціональної особистості психолога, що в науковій психологічній літературі широко представлена загальнотеоретичними дослідженнями (Г. Абрамова, О. Бондаренко, І. Дубровіна, Ю. Ємельянов, С. Максименко, П. М'ясоїдов, В. Рибалка, В. Панок, Л. Петровська, Н. Пов'якель, Н. Чепелева, Ю. Швалб, Т. Яценко) та прикладними дослідженнями (Н. Амінов, Ю. Долинська, З. Кісарчук, В. Коновальчук, О. Мешко, В. Михайлова, М. Молоканов, Є. Рогов, О. Саннікова, Л. Терлецька, Л. Уманець, Л. Шумаков).

Проблема впливу внутрішніх суперечностей на особистісний і професійний розвиток була предметом досліджень таких психологів, як К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, Ф. Василюк, Г. Костюк, В. М'ясищев та ін.

Досліджуючи психологічну готовність до фахової діяльності у галузі практичної психології, Н. Пов'якель, зазначає, що поряд з цілою низкою професійно-важливих особистісних властивостей і якостей (адекватна самооцінка, сензитивність, емпатійність, толерантність до фрустрацій, відсутність проєкцій тощо), присутні ще й когнітивні уміння (слухати іншого, встановлювати контакт, переконувати і розмовляти, продуктивно рефлексувати тощо), властивостей психічних процесів (здатність до тривалої концентрації, широта і обсяг уваги, оперативність і гнучкість процесів сприймання і мислення, високий інтелектуальний потенціалі розвиненість розумових операцій і процесів тощо); і нарешті, здатність майбутнього фахівця в галузі психології до діалогу і партнерства у створенні професійних відносин і регуляції професійного мислення [188].

Складність оволодіння професією практичного психолога полягає в тому, що крім набуття знань, практичних навичок та вмінь, за час навчання необхідно

здійснити величезну роботу зі встановлення власної особистості, оволодіти багатьма соціальними і життєвими компетенціями. Іншими словами, - достатній рівень професійної підготовки майбутнього психолога можливий лише за умови певного рівня розвитку та самореалізації особистості.

Існують різні погляди на проблеми професійно-значущих якостей та професійної майстерності практикуючого психолога (Г. Абрамова, Н. Амінов, Ю. Ємельянов, Е. Корабліна, М. Молоканов, Л. Петровська, О. Саннікова, Л. Терлецька, Н. Шевченко та ін.).

Так, на думку Е. Корабліної, практичний психолог фактично є суб'єктом «допомагаючої діяльності» і здійснює допомогу власне собою, оскільки від його індивідуально-особистісних рис і таких якостей як емпатія, безумовне прийняття іншої людини, гнучкість у міжособистісній взаємодії, наполегливість, саморозкриття залежить характер відносин з клієнтом та зумовлюється успішність роботи в цілому [196].

Отже, робота практичного психолога належить до таких видів діяльності, в яких професійні та особистісні прояви («Я-функціональне» та «Я-екзистенційне») стикаються особливо тісно, а професійне зростання неможливе без особистісного.

Дослідження Л. Кияшко дали можливість виділити групу ознак, найбільш значущих у професійній діяльності практичного психолога: емпатію, щирість, терпимість, любов до людей, професійну компетентність, спостережливість, вміння оцінювати причини соціальних явищ, вміння слухати, демократизм, витримку, безоцінне ставлення до людей [117].

Аналіз досліджень з питання підготовки майбутніх практичних психологів до професійної діяльності дозволяє зробити висновок, що більшість дослідників так чи інакше підкреслює значущість у діяльності психолога рівня його особистісного розвитку, самореалізації особистості. Шляхи активізації даного процесу різні: самопізнання як важливий елемент освіти майбутніх практичних психологів у ВНЗ (Н. Шевченко, Т. Скрипченко); формування спрямованості студента-психолога на оволодіння теоретичними та практичними знаннями,

уміннями (А. Самойлова, О. Саннікова); «талант спілкування» (Н. Бачманова, Н. Стафуріна); використання активних методів навчання, різноманітних тренінгів, розв'язування психологічних ситуацій та ін. (С. Васьківська, П. Горностай, В. Карікаш, Л. Уманець, Т. Яценко та ін.); формування особистісної позиції у процесі фахової підготовки психолога (Н. Пов'якель, О. Подоланок), досконале володіння теоретичними знаннями і способами роботи та здатністю до швидкої адаптації (Д. Богоявленська); дослідницькі, інтерактивно-комунікативні, діагностичні, дидактичні та проектувальні уміння (Т. Дуткевич, О. Савицька).

Термін «професійне становлення особистості» (Є.М. Борисова, Є.А. Клімов, Т.В. Кудрявцев, Т.Н. Щербакова та інші) досить широко застосовується у психології. Вивчення наукової літератури показує, що професійне становлення може бути представлене двояким чином: за схемою процесу (як тимчасова послідовність ступенів, періодів, стадій) і за структурою (як сукупність її способів і засобів, де послідовність їх одним за одним має не тимчасову, а цільову детермінацію).

На думку Е. Зеєра, професійне становлення, будучи «формуванням» особистості, адекватної вимогам професійної діяльності, припускає використання сукупності розгорнутих у часі прийомів соціальної взаємодії особистості, включення її в різноманітні професійно значущі види діяльності [90]. Такий підхід до розуміння процесу соціалізації дозволяє говорити про те, що особистість у цьому процесі повинна змінитися так, щоб відповідати вимогам професійної діяльності.

На нашу думку, професійне становлення, крім необхідності відповідати вимогам конкретної професійної діяльності, повинне розглядатися в контексті вирішення професійно важливих завдань, що поступово ускладнюються та сприяють оволодінню фахівцем необхідним комплексом професійно значущих ділових, особистісних, комунікативних, моральних якостей тощо.

Спроби охарактеризувати процес професійного становлення та його стадії знаходимо також у роботах В. Бодрова, А. Деркача, В. Зазикіна,

Є. Климова, С. Максименка, А. Маркової, Л. Мітіної, Н. Самоукіної, Д. Сьюпера, В. Шадрікова, Т. Щербан та ін.

Так, Є. Климов пропонує таку послідовність стадій професійного становлення: оптація – період вибору професії в навчально-професійному закладі; адаптація – уходження в професію й звикання до неї; фаза інтернала – придбання професійного досвіду; майстерність – кваліфіковане виконання трудової діяльності; фаза авторитету – досягнення професійно високої кваліфікації; наставництво – передача професіоналом свого досвіду [112; 113].

У концепції Л. Мітіної відсутній взаємозв'язок між віком особистості та її професійним розвитком. У цій моделі професіонал характеризується здатністю побачити власну професійну діяльність цілісною [155]. В акмеологічній концепції професійного розвитку А. Деркача та В. Зазикіна розвиток суб'єкта праці до рівня професіонала розглядається в контексті загального розширення суб'єктного простору особистості, її професійного і морального «збагачення», у зв'язку зі змінами й розвитком підсистем професіоналізму особистості і діяльності, нормативної регуляції, мотивації на саморозвиток і професійні досягнення [155].

Професійне становлення психолога – складний, безперервний процес «проекування» особистості професіонала. Навчаючи людей самостійно вирішувати свої проблеми, психолог піднімає тим самим суспільну свідомість на новий рівень; він використовує свої професійні та особистісні можливості, щоб впливати на зростання самосвідомості конкретної особистості. Виконати цю місію може тільки особистісно зріла людина, внутрішньо й професійно підготовлена до вирішення завдань, які стоять перед нею. Особистісна зрілість виявляється у вмінні поєднувати, співвідносити свої індивідуальні особливості, статусні та вікові можливості, власні принципи з вимогами суспільства та тих, хто її оточує [29; 32].

Проблема підготовки практичних психологів приваблює останнім часом багатьох науковців різних країн, зокрема й України. Як засвідчив аналіз літератури, розв'язання проблеми підготовки практичного психолога зумовило

визначення основних вимог до змісту освіти практичних психологів (В. Панок); розробку концепції професійної підготовки психолога, визначення змісту понять «психологічна готовність практичного психолога», його «професійна компетентність» (Н. Чепелєва); психологічних передумов здатності до професії психолога, функцій та класів професійно-психологічних завдань, які вирішує фахівець-психолог, створення моделі особистості психолога-практика та визначення основних характеристик його діяльності (Н. Пов'якель, Н. Чепелєва); особливості розвитку особистості психолога-практика в процесі професійної підготовки (Ж. Вірна, Л. Терлецька, Л. Шумакова).

Початковий період професіоналізації трактується багатьма дослідниками як ключовий, який надалі визначатиме все подальше життя людини [29; 32]. На жаль, як доводить аналіз літератури, дослідження процесу професійного та особистісного становлення практичних психологів практично відсутнє. Недостатньо вивчено й більш загальну проблему – вплив характеру предметної діяльності на професійний вибір та самовизначення. Останнім часом виникли праці, у яких зроблено спробу висвітлити процес засвоєння діяльності з позицій когнітивно-стильових відмінностей особистості [29].

Когнітивний підхід нагадує другу «революцію у психології» (Е. Борінг), яка не просто змінила парадигму багатьох сучасних досліджень, а й зробила когнітивну проблематику однією з найбільш популярних тем дослідження, розширивши географію її застосування. Виступивши проти засилля біхевіоризму й психоаналізу, когнітивна психологія спробувала дати свої визначення детермінації поведінки людей. На думку У. Найсера, – це питання є «надто важливим, а тому його не варто віддавати на відкуп лише біхевіористам і психоаналітикам».

Когнітивні стилі – це тонкі інструменти за допомогою яких вибудовується індивідуальна «картина світу» особистості. Вони виступають у якості своєрідних посередників між ментальним світом суб'єкта й світом реальності, забезпечуючи, у решті-решт, унікальність інтелектуальних можливостей людей із різним складом розуму. Когнітивні параметри

впливають на різні аспекти поведінки та життєдіяльності людини. На цьому акцентують увагу такі автори, як: В. Аллахвердов, О. Асмолов, М. Вікат, В. Колга, Р. Гарднер, О. Лібін, Е. Маствіліскер, І. Палей, С. Симоненко, М. Смірнов, Ю. Трофімов, М. Холодна, Н. Чепелева, J. Biery, E. Berger, M. Bertini, J. Kagan, P. McKenna, G. Kelly, C. Nosal, W. Powers, R. Riding, H. Witkin та ін. [78; 97; 104; 254].

Питання активності людини як суб'єкта регуляції власної діяльності й поведінки знайшли різнобічне висвітлення в працях К. Абульханової-Славської, Л. Бурлачука, З. Карпенко, О. Киричука, Г. Костюка, О. Леонтєва, С. Максименка, В. Роменця, В. Татенка, Т. Титаренко, Ю. Трофімова та ін. [2; 3; 4; 121; 222; 223].

Студент, не підготовлений до самостійного здобуття нових знань, не зможе розвинути в собі ці якості в процесі професійної діяльності. Саме тому вищі навчальні заклади покликані забезпечити не лише високий рівень професійних знань і вмінь студентів, але й сформувати творчу особистість фахівця, здатного до самовдосконалення й самоосвіти. Науково вірно організована й систематично здійснювана самостійна робота є необхідною умовою успішного навчання, одним із визначальних чинників, що впливає на професійне становлення особистості.

Сучасна концепція вищої освіти пов'язує хід і результати навчання з рівнем організації самостійної роботи студентів на різних його етапах, що потребує розроблення теоретичних і методичних основ керівництва самостійною навчальною діяльністю. На думку науковців, система вищої освіти покликана не лише давати студентам певну систему знань, формувати в них професійні вміння та навички, розвивати творче мислення, але й озброювати методикою самостійного пошуку й здобуття інформації, необхідної для подальшої професійної діяльності.

Разом із тим сьогодні серед дослідників цієї проблеми відсутнє єдине розуміння суті таких понять, як: самостійність, самостійна робота студентів, її функції та види. Орієнтуючись на дослідження А. Алексюка, Г. Гнитецької,

Б. Єсіпова, В. Козакова, Р. Нізамова, П. Підкасистого, О. Савченко, Р. Семенової, Д. Тетеріної, розглядаємо самостійну роботу студентів як особливу форму навчальної діяльності суб'єкта, у процесі якої студенти оволодівають знаннями й вміннями, а також розвивають такі якості особистості, як: самостійність і активність. Як стверджує В. Козаков, мета організації самостійної роботи студентів двоєдина: формування самостійності як риси особистості й засвоєння знань, умінь та навичок [223].

Аналіз літературних джерел засвідчив, що в сучасній вітчизняній психології є чимало досліджень, присвячених різноманітним психологічним аспектам професійної діяльності та професіоналізації особистості загалом (О. Єрмолаєва, Л. Захарова, Е. Зеєр, С. Климов, Т. Кудрявцев, С. Максименко, С. Марков, А. Маркова, Л. Мітіна, Ю. Поваренков, Е. Помиткін, М. Пряжніков, В. Рибалка, Д. Сьюпер, Т. Титаренко, В. Шадріков, С. Шандрук та ін.) і професійного становлення майбутніх психологів зокрема (Г. Абрамова, І. Андрійчук, М. Бадалова, О. Бондаренко, Ж. Вірна, Н. Вінник, Л. Долинська, І. Зязюн, Т. Ільїна, О. Кондрашихіна, Н. Коломінський, І. Мартинюк, В. Панок, Н. Пов'якель, Н. Пророк, В. Семиченко, Л. Уманець, Н. Чепелева, Н. Шевченко, Л. Шнейдер та ін.)

У працях названих учених знаходимо думку про те, що професійна підготовка майбутніх психологів повинна здійснюватися у новій, особистісно орієнтованій парадигмі, передбачати актуалізацію професійно важливих особистісних якостей, орієнтуватися на формування професійної компетентності психолога, а також створення системи професійних навичок, які дозволяють досягати професійного успіху, самореалізації, набуття професійної культури спілкування, професійної інтуїції, рефлексії.

Розглядаючи підготовку майбутніх практичних психологів як період професійного становлення, можна припустити, що цей процес розвитку професійно значущих якостей та здібностей, професійних знань і вмінь, супроводжується активним якісним перетворенням особистістю власного

внутрішнього світу, що приводить до принципово нового способу життєдіяльності – творчої самореалізації в професії.

Оскільки в психолого-педагогічній літературі широко використовується термін «професійне становлення» особистості, а сучасні дослідники розглядають його із різних позицій та підходів, доречно детальніше зупинитися на окремих із них. Наприклад, Т. Кудрявцев розглядає «професійне становлення» як тривалий процес розвитку особистості із початку формування професійних намірів до повної реалізації себе в професійній діяльності. Центральною ланкою цього процесу виступає професійне самовизначення [173; 175]. Учений також вважає, що професійне становлення не є короткочасним актом, що охоплює лише період навчання у ВНЗ. Воно є тривалим, динамічним, багаторівневим процесом, що складається із чотирьох основних стадій (виникнення професійних намірів; безпосереднє професійне навчання; процес активного входження в професію; повна реалізація особистості в професії). Перехід до кожної наступної стадії закладається в ході попередньої та супроводжується виникненням у суб'єкта низки суперечностей і криз.

Стадії професійного розвитку, за Д. Сьюпером, співвідносяться із етапами життєвого шляху людини. Пропонуючи поняття професійної зрілості, автор наголошує на відповідності поведінки завданням професійного розвитку, характерним для певного віку [173].

Загалом, увесь процес професійного розвитку можна розділити на три великі етапи: 1) професійне самовизначення й вибір професії – тут відбувається зародження того, що виступає потім як професійна компетентність і ефективність; 2) професійне становлення – у цей період відбувається безпосереднє формування професійної компетентності; 3) професійне вдосконалення. Тут більшість проблем розглядається в межах конкретних професійних дисциплін чи ж в акмеології [175].

Останнім часом під час аналізу проблеми динаміки професійного становлення й розвитку, науковці фокусують увагу на дослідженні такого явища, як «кризи професіоналізації» (Е. Зеєр, Є. Климов, Є. Симанюк).

Під кризами професійного становлення розуміють нетривалі за часом періоди (до року) кардинальної перебудови особистості, зміни вектора її професіоналізації. Ці кризи проходять, здебільшого, без яскраво виражених змін професійної поведінки. Проте перебудова смислових структур професійної свідомості, переорієнтація на нові цілі, корекція та ревізія соціально-професійної позиції готують зміну способів виконання діяльності, ведуть до зміни стосунків із тими, хто оточує, а в окремих випадках – до зміни професії. Існують також роботи, де здійснено спробу виокремити типи подібних криз та описати їх відповідно до логіки професійного становлення особистості [112; 113].

Повертаючись до питання професійного становлення майбутніх психологів, зазначимо, що останнє відбувається в межах професійної підготовки у ВНЗ і є доволі складним процесом, що потребує врахування специфіки студентського віку як важливої стадії особистісного розвитку, виявлення сутності етапів та чинників-демермінантів становлення професіонала у сфері психології, визначення ролі й місця здібностей, інтересів, мотивів та індивідуально-особистісних особливостей у формуванні професійно важливих якостей спеціаліста, а також оптимізації умов здійснення успішного професійного розвитку.

У працях О. Бондаренка, Н. Коломінського, В. Панка, Н. Пов'якель розкриваються ідеї впровадження «рівневого» підходу в контексті розв'язання проблеми підготовки та подальшого професійного становлення психологів, що передбачає наявність чіткої структури вмінь та якостей майбутнього фахівця [173; 175; 188].

На думку О. Бондаренка, проблема професійно-особистісної підготовки психолога – практика містить чотири взаємопов'язані аспекти: побудову теоретичної моделі спеціаліста, яка передбачає розробку стандартів (норм і

нормативів), вимог до особистості та діяльності практичного психолога; первинний відбір професійно придатних кандидатів; розробку змісту навчання й розвитку психологів-практиків; розв'язання проблем власне професійного самовизначення спеціалістів, провідною з яких є проблема професійної ідентифікації [188].

В. Панок вказує на значущість процесу професійної підготовки в межах навчання у ВНЗ та пропонує трирівневу структуру отримання професійних психологічних знань. Основу першого, загальнонаукового рівня мають становити теорії, гіпотези та факти, що встановлені в дослідженнях. Другий рівень – це практична психологія, третій – прийоми й досвід роботи у конкретній техніці (техніках), чи, так званій, індивідуально-типологічний рівень, покликаний урахувати особливості кожної особистості, що навчається [175].

На думку Н. Чепелевої, система організації підготовки практичного психолога повинна містити світоглядний, професійний та особистісний рівні, спрямовані як на формування професійної свідомості, психологічної культури та професійно значущих особистісних якостей, так і на оволодіння відповідною системою знань, технологією практичної діяльності майбутнього психолога [240; 241]. І. Зязюн, аналізуючи специфіку професійного становлення психологів, вказує на необхідність формування здатності до рефлексії, яка сприяє професійному самовизначенню та формує спроможність ефективно вирішувати внутрішні проблеми. Учений зазначає, що в підготовці психологів важливим є пошук нових методів роботи, бо вимоги до особистості психолога-практика відрізняються від вимог до особистості студентів інших спеціальностей [240].

Загалом, у вітчизняній психологічній літературі питання підготовки практичних психологів висвітлюється також за такими аспектами, як компоненти професіоналізму психолога (Д. Богоявленська, О. Бондаренко), спеціальні здібності та професійно важливі якості майбутніх психологів (М. Амінов, Н. Бачманова, І. Мартинюк, М. Молоканов, М. Обозов,

Р. Овчарова, Н. Пророк), формування особистісних конструктів майбутніх фахівців (Г. Абрамова, І. Дубровіна, Ю. Ємельянов, Л. Мова, Н. Пов'якель, Л. Уманець, Н. Шевченко), методологічні та теоретичні аспекти їхньої підготовки (Г. Балл, О. Бондаренко, Л. Бурлачук, Р. Мей тощо).

Ми вважаємо, що навчальний процес у вищому навчальному закладі повинен орієнтуватися на використання низки психологічних засобів активізації професійного становлення студентів у формах як цілеспрямованого застосування психодіагностики професійно важливих якостей консультування, так і соціально-психологічних тренінгів (СПТ) професійного й особистісного зростання, спрямованих на активізацію відповідних структур в особистості майбутнього спеціаліста. Участь у тренінгових групах дозволить студентству оволодіти системою відповідних психологічних знань, сприятиме зростанню самопізнання учасників та здатності до позитивного ставлення до себе й життя, стимулюватиме розвиток здатності аналізувати власну поведінку з метою допомоги собі й іншим у досягненні більш ефективних міжособистісних взаємин.

Сучасні дослідники використовують різні методи та різновиди СПТ, проте керуються у своїй роботі спільними позиціями. Насамперед, це орієнтація на широке використання навчального ефекту групового впливу; реалізація принципу активності суб'єкта через включення в навчання, виконання спеціальних вправ; створення в процесі роботи групи ситуацій, у яких членам групи необхідно самим знайти розв'язання проблеми; поєднання інтелектуальних та емоційних аспектів психіки.

Оптимізація процесу особистісно-професійного розвитку також повинна містити необхідність формування професійних установок, умінь та навичок. Серед детермінант успішного професійного становлення майбутніх психологів у період навчання у ВНЗ також можна виокремити морально-етичне вдосконалення їхньої особистості, сприяння самореалізації та вирішення особистих психологічних проблем, активізацію професійної мотивації, єдність

змісту, форм, методів навчання, суб'єкт-суб'єктні стосунки між викладачами та студентами.

Крім того, важливою передумовою ефективної професійної діяльності практичного психолога постає процес гармонізації особистості, що забезпечує рівень його майстерності. Одним із провідних підходів формування гармонійної особистості фахівця-психолога виступає особистісний підхід, над необхідністю запровадження якого в навчально-виховну систему продовжують працювати психологи й педагоги (Г. Балл, І. Бех, І. Булах, О. Бондаревська, С. Кульневич, В. Кузьменко, С. Подмазін, В. Рибалка, В. Сериков, А. Хуторський, І. Якиманська).

Процес професійного становлення складний та багатогранний. Він вимагає як від викладача вищого навчального закладу, так і від студента складної роботи над формуванням системи професійно важливих знань, умінь, навичок, відповідного науково-культурного світогляду. Важливим завданням є також розвиток цілісної, гармонійної особистості, орієнтованої на самопізнання та самозміни. Саме тому професійне становлення сучасного кваліфікованого спеціаліста, зокрема й у галузі практичної психології, повинне будуватися на використанні особистісного підходу як найбільш ефективного для організації профільної та професійної підготовки.

Проблема ж професійної підготовки практичних психологів нерозривно пов'язана із необхідністю формування професійних якостей, здібностей та індивідуально-особистісних особливостей, необхідних фахівцю відповідного профілю. У цьому контексті навчально-виховний процес повинен забезпечувати умови для формування в студентів таких груп інтересів, потреб, переконань, які б спрямовували їх на особистісну та професійну самореалізацію й самовдосконалення.

У вищих навчальних закладах виникає об'єктивна потреба більше уваги приділяти розвитку самостійності майбутніх практичних психологів як умові їхнього професійного становлення.

Достатньо важливим чинниками є те, що майже в усіх вищих навчальних закладах України пріоритетними в підготовці майбутніх спеціалістів є формування творчої, активної та самостійної особистості; розвиток інтересу до отриманих знань; формування професійно направлених мотивів навчальної діяльності. На жаль, сьогодні в багатьох викладачів відсутня система, яка передбачає використання завдань, спрямованих на розвиток самостійності майбутніх фахівців у процесі професійного становлення майбутніх спеціалістів.

Розгляд психологічного аспекту проблеми професійного становлення неможливий без урахування закономірностей розвитку особистості, яку розглядають як сукупність внутрішніх умов, через які переломлюються зовнішні впливи. Професійне становлення розуміють як суттєвий бік загального процесу розвитку особистості. Отже, особистість є суб'єктом свого професійного становлення. Процес суб'єктивного становлення студента як спеціаліста зорієнтований на засвоєння їм засобів професійної діяльності.

Під професійним становленням майбутніх практичних психологів ми розуміємо тривалий процес розвитку стійкого позитивного відношення особистості до обраної професії та необхідних для успішної професійної діяльності знань, умінь і практичних навичок. Ми вважаємо, що професійне становлення майбутніх практичних психологів – складний, багатоаспектний процес прийняття й творчого переосмислення завдань діяльності в конкретних умовах та визначення своєї ролі в них.

На нашу думку, оптимальними умовами успішного професійного становлення майбутніх практичних психологів можуть бути: позитивне ставлення до себе, здатність досягати поставлену мету без допомоги інших, гнучкість мислення, рівень розумових дій, здатність до самостійної діяльності, стійкий інтерес до навчання, потреба займатися психологічною діяльністю, самостійна робота студентів та сформованість самостійності як особистісної якості.

Майже в усіх вищих навчальних закладах пріоритетними в підготовці майбутніх спеціалістів є формування творчої, активної та самостійної особистості; розвиток інтересу до отриманих знань; формування професійно-направлених мотивів навчальної діяльності. Але, не зважаючи на це, досить часто доводиться стикатися з пасивним ставленням студентів до занять. Пізнавальна активність майбутніх спеціалістів у навчально-виховному процесі не завжди така, якою повинна бути. Вищий навчальний заклад намагається донести до студента необхідну інформацію та познайомити з практикою. Студенти при цьому повинні розуміти, запам'ятовувати та відтворювати те, чому їх навчають. Звичайною практикою є те, що в цих умовах студенти довго залишаються в позиції того, хто навчається: «Я - студент, нехай мене вчать», але важливо, щоб студенти вчасно переходили в позицію: «Я - майбутній спеціаліст, я ним стану завдяки своїм зусиллям».

Однією із найбільш суттєвих умов в професійному становленні є виховання в майбутнього практичного психолога самостійного прагнення до постійного вдосконалення й оновлення накопичених знань, безперервному професійному розвитку. Усе це зумовлюється успішністю самостійної роботи майбутнього фахівця. Оволодівши досвідом самостійної діяльності, майбутній спеціаліст зможе постійно поглиблювати свої знання, виробляти уміння й навички творчої діяльності не лише у ВНЗ, але й у подальшій професійній діяльності.

Під час аналізованого виду роботи формується самостійність, яка не є рисою волі чи характеру, а співвідноситься з самореалізацією особистості, із її активністю щодо внутрішнього спонукання, без зовнішнього примушення, із відносною незалежністю [173].

Уміння самостійно працювати, думати, осмислювати навчальний матеріал, засвоювати його та вміти застосовувати свої знання, стає основним критерієм ефективного формування в студентів професійної самостійності, а також його успішного навчання. Як засвідчує А. Каганов, фахівець, який володіє здатністю й прагненням поповнювати старі й отримувати нові знання,

навички й вміння як у галузі своєї, вузької спеціалізації, так і в масштабі спеціальності чи, якщо від нього вимагатиме практика, у галузі суміжних спеціалізацій і навіть спеціальностей, володіє професійною самостійністю [175].

У сучасних умовах самостійність стає професійно необхідною якістю особистості майбутнього практичного психолога. Вона передбачає обов'язкове оволодіння прийомами самостійного набуття знань і їх подальшого творчого використання. Результатом навчання має бути відкритий до всього нового й прогресивного інтелект.

Професійна самостійність визначається тим, наскільки часто майбутньому практичному психологові потрібна допомога під час виконання навчальних завдань.

Професійне становлення – це безперервний процес набуття особистістю професійної компетентності, яка виражається в саморозвитку та самореалізації в професійній діяльності. Професійне становлення практичного психолога – тривалий, складний, неперервний процес «проектування» особистості. Навчаючи людей самостійно вирішувати власні проблеми, психолог піднімає, тим самим, суспільну свідомість на новий рівень; він використовує свої професійні та особистісні можливості, щоб впливати на зростання самосвідомості конкретної особистості. Виконати цю місію може лише особистісно зріла людина, внутрішньо й професійно підготовлена до вирішення завдань, які стоять перед нею. Особистісна зрілість розкрито в умінні поєднувати, співвідносити свої індивідуальні особливості, статусні та вікові можливості, власні принципи з вимогами суспільства та тих, хто тебе оточує.

Професійне становлення майбутнього практичного психолога передбачає динамічний, нелінійний, багаторівневий процес якісних змін, зумовлений як внутрішніми, так і зовнішніми, навчально-професійними чинниками, що забезпечують формування цілісної готовності особистості до професійної діяльності.

Критеріями професійного становлення є: сформованість загальноосвітніх інтересів і професійних намірів, професійна обізнаність і вираженість професійних мотивів вибору професії, вектор професійної спрямованості й суб'єктивна оцінка професійної визначеності, доміантний тип соціального оточення та ієрархія термінальних цінностей особистості, які здійснюють причинно-наслідковий вплив на рівень зрілості та самоактуалізації.

Критеріями професійного становлення майбутніх практичних психологів є: позитивна мотивація навчально-професійної та пізнавальної діяльності; мотивації професійного самовдосконалення, домінувальна гуманістична професійна спрямованість; високий рівень самостійного володіння професійними знаннями та професійними вміннями, визначеними державними стандартами, а також усвідомленість сутності професіогенезу психолога, розвинені професійно значущі якості; розвинена рефлексивність, здатність до самопроекування власного професійного Я; навчально-професійна адаптованість і розвинена професійна ідентичність.

Згідно з теоретичним аналізом, умовами успішного професійного становлення фахівця є: 1) позитивна «Я-концепція»; 2) профорієнтаційна система ціннісних орієнтацій; 3) позитивна самооцінка та бажання продемонструвати свої ділові (професійні) якості; 4) неперервний професійний розвиток та позитивна мотивація вибору спеціальності.

Встановлено, що умовами успішного професійного становлення майбутнього практичного психолога є: 1) прагнення до постійного самостійного вдосконалення й оновлення накоплених знань; 2) профорієнтаційна система ціннісних орієнтацій; 3) позитивна самооцінка та бажання продемонструвати свої ділові (професійні) якості; 4) позитивна «Я-концепція», 5) неперервний професійний розвиток та позитивна мотивація вибору спеціальності.

Перспективним ми вважаємо ґрунтовні дослідження механізмів професійного становлення й професійного розвитку майбутнього психолога,

що допоможе оптимізувати процеси професіоналізації та особистісного зростання в процесі освоєння фаху з урахуванням реформування системи освіти та потреб сьогодення. Крім того, актуальною вважаємо роботу над упровадженням у навчально-виховний процес програм психологічного супроводу професійного становлення майбутніх фахівців, що забезпечить збалансованість процесу професіоналізації, ефективність процесу особистісно-професійного вдосконалення молодого покоління та успішність в обраній професійній сфері.

Важлива умова успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів – уміння особистості самостійно організувати свою навчальну роботу. Доросла людина як суб'єкт навчальної діяльності повинна володіти системою інтелектуальних, емоційних, моральних та вольових якостей, які дозволяють людині самостійно керувати процесом свого навчання.

Самостійність – важлива якість особистості, що лежить в основі творчої спрямованості людини, продуктивності її діяльності. Самостійність виявляється в здатності людини ставити перед собою мету діяльності, визначати для себе її завдання (зокрема пізнавальні, навчальні), знаходити засоби та способи їх розв'язання, планувати, організувати та регулювати свою діяльність на реалізацію поставленої мети, що передбачає також розвиток самоконтролю та самооцінки. Тобто, розумова самостійність виступає як здібність людини до управління своєю діяльністю, що неможливе без планування, керівництва та контролю.

Визначеність компонентів розвитку самостійності, їх докладна характеристика уможливили її вимірювання. Для визначення рівнів розвитку самостійності майбутніх практичних психологів було виділено критерії оцінювання та показники означеного системно-структурного утворення.

Планомірне вивчення проблеми особливостей розвитку самостійності майбутніх практичних психологів, з'ясування стану її розробленості в теорії і практиці педагогічної науки, уточнення сутнісних характеристик феномену

«самостійність» відповідно до аспекту здійснюваного дослідження та виокремлення структурних компонентів самостійності, формування котрих, на нашу думку, ефективно буде здійснюватись під час професійного становлення, дозволило перейти до вирішення наступного завдання – *визначення критеріїв і показників розвитку самостійності та рівнів їх сформованості*.

І. Марчук наводить такі складники професійних якостей: мотиваційний (позитивне ставлення до професії; наявність стійких професійних мотивів; сформованість бажання успішно реалізувати себе в професії; наполегливість у досягненні професійних цілей); когнітивний (наявність знань про особливості та умови професійної діяльності, її вимоги до особистості; усвідомлення сутності професійних якостей, розуміння їх значення для реалізації професійної діяльності); операційний (володіння необхідними в професійній діяльності вміннями, навичками, якостями); рефлексивно-вольовий (самооцінка своєї професійної підготовки й відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним трудовим зразкам; самоконтроль, вміння управляти діями, з яких складається виконання трудових обов'язків; прагнення до самовдосконалення) [145].

Досліджуючи сутність професійних якостей майбутнього фахівця, М. Д'яченко, Л. Кандибович [79], Л. Кондрашова [118], В. Сластьонін [175] та інші вказують на те, що кожна з них поєднує в собі, як мінімум, чотири елементи: позитивне ставлення до діяльності, що визначається достатньо стійкими її мотивами; вимоги професійної діяльності, адекватні рисам характеру, здібностям, проявам темпераменту фахівця; необхідні знання, вміння й навички; стійкі професійні особливості процесів відображення та мислення.

На думку В. Савіщенко [155], структура якостей особистості складається з таких компонентів:

– мотиваційно-ціннісний – ідеали, переконання, інтереси, потреби особистості; ставлення до себе, до інших людей, які обумовлюють зміст якостей особистості (позитивний, негативний);

– когнітивний – усвідомлення людиною сутності моральних, ділових, професійних якостей, розуміння їх значення у взаємодії із зовнішнім світом;

– рефлексивно-вольовий – актуалізація внутрішньої активності до самовдосконалення якостей, відповідальність особистості за результати своєї діяльності.

Аналіз наведених напрацювань дозволив виокремити власний підхід до визначення критеріїв досліджуваного феномена. Проте, спочатку зупинимось на сутності поняття «критерій». У тлумаченні поняття «критерій», спираємось на словникові видання, де критерій (від грець. *kriterion* – засіб судження, мірило) визначається як «мірило оцінки, думки» [215], або, як «засіб для думки, ознака, на підставі якої проводиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь, мірило оцінки» [215].

Беручи до уваги вказані тлумачення, зупинилися на такому визначенні: «критерій» – це якість, властивість, ознака об'єкта, що вивчається, яка дає змогу говорити про його стан, рівень розвитку, функціонування й характеризує його перш за все суб'єктивно; матеріалізована ознака, за допомогою якої оцінюється ступінь досягнення певної мети.

Поняття «критерій» у літературі прямо пов'язано із поняттям «показник», який розуміють як те, що дає можливість оцінювати розвиток чого-небудь [216].

При цьому необхідно брати до уваги й той факт, що поняття «критерій» за своїм обсягом ширше, ніж поняття «показник» і що останній входить до нього як складова частина та є компонентом критерію.

Показник як компонент критерію служить типовим та конкретним виявленням сутності якостей процесу чи явища, який підлягає вивченню. Разом із тим, пріоритет належить тим показникам, які характеризують виявлення якості [216]. При визначенні критеріїв необхідно дотримуватися певних вимог, які можуть бути сформульовані таким чином: критерії повинні бути об'єктивними; включати суттєві, основні моменти явища, яке досліджується; охоплювати типовий бік явища; формулюватися ясно, коротко,

точно; вимірювати саме те, що хоче перевірити дослідник [216].

На підставі аналізу психолого-педагогічних досліджень, урахуваючи напрям здійснюваного наукового пошуку, були виокремлені такі критерії діагностування розвитку самостійності майбутніх практичних психологів, які впливають на успішність професійного становлення майбутніх практичних психологів:

– **емоційне позитивне ставлення до самостійності; здатність самостійно планувати досягати поставлену мету:** сформованість бажання самостійно реалізувати себе в професії, ініціативність, наполегливість у досягненні професійних цілей, сформованість ставлення до самостійної діяльності;

– **уявлення про самостійність, самостійність мислення:** повнота та міцність знань щодо сутності самостійності, її вагомості для професійної діяльності незалежність, критичність мислення майбутнього практичного психолога, знаннями, вміннями та навичками, основними групами завдань, завдяки яким відбувається професійна діяльність

Виходимо з того, що самостійність формується лише в діяльності та виявляються і вдосконалюються в ній. Крім того, на різних етапах професійної підготовки майбутніх фахівців, їх професійного вдосконалення, становлення й набуття майстерності, за твердженням В. Мерліна, «змінюється характер зв'язків між різнорівневими якостями індивідуальності, хоча самі якості можуть залишатися такими ж» [216].

Отже, самостійність особистості формується в процесі засвоєння нею відповідної діяльності, виявляється в ній та забезпечує виконання кожного етапу професійної діяльності (формування мети діяльності, планування діяльності, прийняття рішень, дії, перевірки результатів, корекції дій). Зазначене змусило нас виокремити **здатність самостійно діяти у процесі професійно підготовки** (самостійне оволодіння способами та прийомами професійної діяльності; інтенсивність та систематичність вияву самостійності під час аналізу професійно орієнтованих ситуацій).

Крім того, упевнені, що здійснення психологічної діяльності неможливе без здатності до самостійної професійної взаємодії з питань професійної підготовки. Це вміння брати на себе відповідальність за самостійні рішення; здатність без сторонньої допомоги сприймати, розуміти, оцінювати партнера по спілкуванню, оцінювання власного досвіду взаємодії.

Отже, як критерії розвитку самостійності майбутніх практичних психологів нами обрано емоційне позитивне ставлення до самостійності; здатність самостійно планувати досягати поставлену мету; уявлення про самостійність, самостійність мислення; здатність самостійно діяти у процесі професійної підготовки; здатність до самостійної професійної взаємодії з питань професійної підготовки.

Виходячи із традиційного опису критеріальної бази, визначили чотири рівні оцінювання розвитку самостійності майбутніх практичних психологів за кожним критерієм: високий, достатній, середній і низький, а також розробили їх показники.

Взаємозв'язок компонентів, критеріїв та показників самостійності майбутніх практичних психологів представлено на рис. 1.2.

Охарактеризуємо рівні розвитку самостійності майбутніх практичних психологів.

Низький рівень характеризує студентів, у яких не сформовано бажання самостійно реалізувати себе в професії. Такі студенти не зорієнтовані на подальшу професійну діяльність, потребують постійної ініціативи з боку інших у професійному саморозвитку, самопізнанні. Для них не характерні такі якості як ініціативність, наполегливість у досягненні професійних цілей, сформованість ставлення до самостійної діяльності; повнота та міцність знань щодо сутності самостійності, її вагомості для професійної діяльності; незалежність, критичність мислення майбутнього практичного психолога.



Рис. 1.2. Взаємозв'язок компонентів, критеріїв та показників самостійності майбутніх практичних психологів

Для цієї групи студентів характерна відсутність уміння брати на себе відповідальність за самостійні рішення; відсутня здатність без сторонньої допомоги сприймати, розуміти, оцінювати партнера по спілкуванню, оцінювання власного досвіду взаємодії. Не здатні до самостійного оволодіння способами та прийомами професійної діяльності, інтенсивності та систематичності вияву самостійності під час аналізу професійно орієнтованих ситуацій.

Середній рівень відзначає студентів, у яких частково сформовано бажання самостійно реалізувати себе в професії. Такі студенти зорієнтовані на

подальшу професійну діяльність, проте мають потребу в постійній ініціативі з боку інших у професійному саморозвитку, самопізнанні. Не завжди виявляють ініціативність, наполегливість у досягненні професійних цілей, сформованість ставлення до самостійної діяльності.

Не завжди виявляють повноту та міцність знань щодо сутності самостійності, її вагомості для професійної діяльності. Для них характерно часткове уміння брати на себе відповідальність за самостійні рішення. Нецілеспрямовані у досягненні мети, можуть підкорятися негативному сторонньому впливу, не завжди можуть брати на себе відповідальність за результати роботи. Не достатньо виявляють здатність без сторонньої допомоги сприймати, розуміти, оцінювати партнера по спілкуванню, оцінювання власного досвіду взаємодії. Для цієї групи студентів не характерна незалежність, критичність мислення майбутнього практичного психолога, знаннями, вміннями та навичками, основними групами завдань, завдяки яким відбувається професійна діяльність.

Достатній рівень характеризує студентів, які мають повні, але не дуже міцні знання щодо сутності самостійності, її вагомості для професійної діяльності.

Такі студенти зорієнтовані на подальшу психологічну працю, налаштовані на професійний саморозвиток та самовдосконалення, виявляють ініціативність, наполегливість у досягненні професійних цілей, сформованість ставлення до самостійної діяльності. Частково виявляють незалежність, критичність мислення майбутнього практичного психолога. Частково володіють знання, уміння та навички, основними групами завдань, завдяки яким відбувається професійна діяльність. Спостерігається інтенсивність та систематичність вияву самостійності під час аналізу професійно орієнтованих ситуацій.

Для них характерна недостатня інтенсивність та систематичність вияву самостійності під час аналізу професійно орієнтованих ситуацій; здатність без сторонньої допомоги сприймати, розуміти, оцінювати партнера по

спілкуванню, оцінювання власного досвіду взаємодії; уміння брати на себе відповідальність за самостійні рішення.

Високий рівень характеризує студентів, які мають повні й міцні знання щодо сутності самостійності, її вагомості для професійної діяльності та прагнення до їх формування. Такі студенти чітко зорієнтовані на подальшу психологічну працю, налаштовані на постійний професійний саморозвиток та самовдосконалення, виявляють ініціативність, відчують потребу у самопізнанні. Виявляють інтенсивність та систематичність вияву самостійності під час аналізу професійно орієнтованих ситуацій. Для них характерна здатність без сторонньої допомоги сприймати, розуміти, оцінювати партнера по спілкуванню, оцінювання власного досвіду взаємодії; уміння брати на себе відповідальність за самостійні рішення; самостійне оволодіння способами та прийомами професійної діяльності.

Для цієї групи студентів характерна незалежність, критичність мислення майбутнього практичного психолога, знаннями, уміннями та навичками, основними групами завдань, завдяки яким відбувається професійна діяльність.

Підсумовуючи, зазначимо, що здійснений компонентно-структурний та рівневий аналіз розвитку самостійності майбутніх практичних психологів дозволив більш чітко усвідомити сутність досліджуваного феномену та виявити вплив розвитку самостійності на успішність професійного становлення майбутніх практичних психологів.

Висновки до першого розділу

Аналіз й узагальнення викладених у дисертації результатів дослідження феномену самостійності як умови професійного становлення майбутніх практичних психологів дало змогу констатувати наступне: самостійність розглядається як вольова якість, що характеризується ініціативним, критичним, відповідальним ставленням до власної діяльності, умінням її планувати, ставити перед собою завдання (зокрема пізнавальні, навчальні) та

знаходити шляхи їх вирішення без сторонньої допомоги, спираючись при цьому на наявні у власному досвіді знання, уміння та навички.

На основі узагальнення психолого-педагогічної літератури визначено компоненти структури самостійності як особистісної якості: *емоційно-мотиваційний* (виявляється емоційному позитивному ставленню до самостійності; здатності самостійно планувати та досягати поставлену мету), *інтелектуальний* (виявляється уявлення про самостійність, самостійність мислення), *регуляторно-орієнтаційний* (виявляється в здатності самостійно діяти у процесі професійно підготовки), *соціально-комунікативний* (виявляється в здатності до самостійної професійної взаємодії з питань професійної підготовки).

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виділити критерії та показники, що характеризують рівень розвитку самостійності в процесі професійного становлення: *емоційне позитивне ставлення до самостійності; здатність самостійно планувати та досягати поставлену мету* (сформованість бажання самостійно реалізувати себе в професії, ініціативність, наполегливість у досягненні професійних цілей, сформованість ставлення до самостійної діяльності); *уявлення про самостійність, самостійність мислення* (повнота та міцність знань щодо сутності самостійності, її вагомості для професійної діяльності; незалежність, критичність мислення майбутнього практичного психолога, знаннями, уміннями та навичками, основними групами завдань, завдяки яким відбувається професійна діяльність); *здатність самостійно діяти у процесі професійно підготовки* (самостійне оволодіння способами та прийомами професійної діяльності; інтенсивність та систематичність вияву самостійності під час аналізу професійно орієнтованих ситуацій); *здатність до самостійної професійної взаємодії з питань професійної підготовки* (уміння брати на себе відповідальність за самостійні рішення; здатність без сторонньої допомоги сприймати, розуміти, оцінювати партнера по спілкуванню, оцінювання власного досвіду взаємодії). Відповідно до виділених критеріїв були визначені

рівні їх сформованості (низький, достатній, середній, високий), розкрито їх змістовне наповнення.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виділити критерії та умови успішного професійного становлення майбутніх практичних психологів.

Критеріями успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів є: 1) позитивна мотивація навчально-професійної та пізнавальної діяльності; 2) мотивація до професійного самовдосконалення, 3) домінуюча гуманістична професійна спрямованість; 4) високий рівень самостійного володіння професійними знаннями та професійними вміннями, визначеними державними стандартами, а також усвідомленість сутності професіогенезу психолога, розвинені професійно значущі якості; 5) розвинена рефлексивність, здатність до самопроекування власного професійного Я; 6) навчально-професійна адаптованість і розвинена професійна ідентичність.

Умовами успішного професійного становлення майбутнього практичного психолога є: 1) прагнення до постійного самостійного вдосконалення й оновлення здобутих знань; 2) профорієнтаційна система ціннісних орієнтацій; 3) позитивна самооцінка та бажання продемонструвати свої ділові (професійні) якості; 4) позитивна «Я-концепція», 5) неперервний професійний розвиток та позитивна мотивація вибору спеціальності.

Багатьма авторами доведено, що успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів сприяє здатність особистості самостійно організувати свою навчальну роботу та сформованість самостійності як особистісної якості.

Отримані висновки теоретичного аналізу з розвитку самостійності майбутніх практичних психологів стали основою для подальшої дослідно-експериментальної діяльності щодо розробки методики вивчення особливостей розвитку самостійності майбутніх практичних психологів в процесі професійного становлення.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ ЯК УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

У другому розділі представлено емпіричну роботу з метою дослідження особливостей розвитку самостійності майбутніх практичних психологів як умови професійного становлення.

В емпіричному дослідженні взяли участь 165 студентів, віком від 17 до 22 років, які навчались на відділенні «Практична психологія» факультету дошкільної освіти та практичної психології Донбаського державного педагогічного університету (м. Слов'янськ).

Емпіричне дослідження проводилося на базі ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» на факультеті дошкільної освіти та практичної психології (м. Слов'янськ), психологічних факультетах РВНЗ Кримського гуманітарного університету, Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (м. Переяслав-Хмельницький), «Євпаторійський інститут соціальних наук», Керченський економіко-гуманітарний інститут Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського, що здійснювалася для отримання кількісних показників за допомогою проведення контрольних вимірів.

2.1. Методика вивчення самостійності як умови професійного становлення майбутніх практичних психологів

Розглядаючи самостійність однією з важливіших особистісних якостей професіонала, що підлягає розвитку в процесі професійного навчання, ми розділяємо думку вчених про те, що перш, ніж формувати будь-яку якість особистості, варто знати, наскільки ця людина розвинена. «Знаючи природу і

психологічну структуру тієї чи іншої якості, можна більш успішно використати виховні можливості різних предметів і умов вузу. Початком розвитку якості є розуміння факту, явища» [134; 135].

Відповідно до мети дослідження констатувальний етап експерименту було спрямовано на визначення рівнів розвитку самостійності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки та встановлення взаємозв'язку з успішністю професійного становлення.

Оцінка рівня розвитку самостійності майбутніх практичних психологів в процесі професійного становлення проводилася за виділеними раніше критеріями: емоційне позитивне ставлення до самостійності; здатність самостійно планувати та досягати поставлену мету; уявлення про самостійність, самостійність мислення; здатність самостійно діяти у процесі професійної підготовки; здатність до самостійної професійної взаємодії з питань професійної підготовки. Кожен із критеріїв визначається низкою показників, які представлено в таблиці 2.1.

Метою констатувального експерименту було визначення рівня розвитку самостійності на початку навчання майбутніх практичних психологів.

Для реалізації мети констатувального етапу експерименту було висунуто такі завдання:

- визначити критерії та показники оцінки рівнів розвитку самостійності майбутніх практичних психологів;
- на основі застосування методик діагностування самостійності схарактеризувати у майбутніх практичних психологів рівні її розвитку.

Визначеність компонентів самостійності, їх докладна характеристика уможливили її вимірювання. Для визначення рівнів розвитку самостійності майбутніх практичних психологів було виділено критерії оцінювання та показники означеного системно-структурного утворення (таблиця 2.1).

Компоненти	Критерії	Показники
Емоційно-мотиваційний	емоційне позитивне ставлення до самостійності; здатність самостійно планувати та	сформованість бажання самостійно реалізувати себе в професії
		ініціативність, наполегливість у досягненні професійних цілей
		сформованість ставлення до самостійної діяльності
Інтелектуальний	уявлення про самостійність, самостійність мислення	повнота та міцність знань щодо сутності самостійності, її вагомості для професійної діяльності
		незалежність, критичність мислення майбутнього практичного психолога,
		знання, уміння та навички, основні групи завдань, завдяки яким відбувається професійна діяльність
Регуляторно-орієнтаційний	здатність самостійно діяти у процесі професійної підготовки	самостійне оволодіння способами та прийомами професійної діяльності
		інтенсивність та систематичність вияву самостійності під час аналізу професійно орієнтованих ситуацій
Соціально-комунікативний	здатність до самостійної професійної взаємодії з партнерами професійної підготовки	уміння брати на себе відповідальність за самостійні рішення
		здатність без сторонньої допомоги сприймати, розуміти, оцінювати партнера по спілкуванню, оцінювання власного досвіду взаємодії

На основі визначених критеріїв було схарактеризовано чотири рівні розвитку самостійності: низький, середній, достатній, високий (таблиця 2.2).

Якісні показники розвитку самостійності майбутніх практичних психологів

Рівні	Показники
Високий	<p>Студенти демонстрували сформованість бажання самостійно реалізувати себе в професії, ініціативність, наполегливість у досягненні професійних цілей, сформованість ставлення до самостійної діяльності;</p> <ul style="list-style-type: none"> - самостійне оволодіння способами та прийомами професійної діяльності; повноту та міцність знань щодо сутності самостійності, її вагомості для професійної діяльності; незалежність, критичність мислення майбутнього практичного психолога, знаннями, уміннями та навичками, основними групами завдань, завдяки яким відбувається професійна діяльність; - уміння брати на себе відповідальність за самостійні рішення; здатність без сторонньої допомоги сприймати, розуміти, оцінювати партнера по спілкуванню, оцінювання власного досвіду взаємодії.
Середній	<p>Студенти демонстрували часткову сформованість бажання самостійно реалізувати себе в професії, ініціативність, наполегливість у досягненні професійних цілей, сформованість ставлення до самостійної діяльності;</p> <ul style="list-style-type: none"> - не характерно самостійне оволодіння способами та прийомами професійної діяльності; інтенсивність та систематичність вияву самостійності під час аналізу професійно орієнтованих ситуацій; - частково демонстрували уміння брати на себе відповідальність за самостійні рішення; здатність без сторонньої допомоги сприймати, розуміти, оцінювати партнера по спілкуванню, оцінювання власного досвіду взаємодії.
Достатній	<p>Студенти демонстрували дуже слабку сформованість бажання самостійно реалізувати себе в професії, ініціативність, наполегливість у досягненні професійних цілей, сформованість ставлення до самостійної діяльності;</p> <ul style="list-style-type: none"> - намагалися пристосувати під себе своїх партнерів зі спілкування, дуже слабо самостійно володіли способами та прийомами професійної діяльності; - не завжди брали на себе відповідальність за самостійні рішення; не завжди здатні без сторонньої допомоги сприймати, розуміти, оцінювати партнера по спілкуванню, оцінювання власного досвіду взаємодії.
Низький	<p>Студенти демонстрували відсутність сформованості бажання самостійно реалізувати себе в професії, ініціативності, наполегливості у досягненні професійних цілей, сформованість ставлення до самостійної діяльності;</p> <ul style="list-style-type: none"> - відсутність самостійного оволодіння способами та прийомами професійної діяльності; інтенсивність та систематичність вияву самостійності під час аналізу професійно орієнтованих ситуацій; - відсутність уміння брати на себе відповідальність за самостійні рішення; взагалі не здатні без сторонньої допомоги сприймати, розуміти, оцінювати партнера по спілкуванню, оцінювання власного досвіду взаємодії.

Для оцінки рівня розвитку самостійності майбутніх практичних психологів за визначеними критеріями було розроблено та використано низку методик (табл. 2.3)

Таблиця 2.3

Методики діагностування розвитку самостійності майбутніх практичних психологів

Компонент	Показники	Методики діагностики
Емоційно-мотиваційний	Сформованість бажання самостійно реалізувати себе в професії	<p><i>Методика «Визначення професійної готовності» (за Л. Кабардовою) [209].</i> Мета: вивчення бажань та здатності особистості займатися цим видом професійної діяльності.</p> <p><i>Методика «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» (А. Реан, В. Якунін).</i> Мета: вивчення системи мотивів навчальної діяльності.</p>
	Ініціативність, наполегливість у досягненні професійних цілей	<p><i>Індивідуальне опитування .</i> Мета: визначити ставлення до майбутньої професії.</p> <p><i>Анкета „Моя професійна діяльність та професійний ідеал” (Л. Кунаковська) [190]</i> Мета: визначити зміст професійного ідеалу, умови й можливості наближення до професійного ідеалу, вплив професійного ідеалу на реальну діяльність психолога.</p>
Інтелектуальний	Повнота та міцність знань щодо сутності самостійності, її вагомості для професійної діяльності;	<p><i>Індивідуальне опитування.</i> Мета: вивчити повноту та міцність знань щодо сутності самостійності, її вагомості для професійної діяльності.</p> <p><i>Аналіз продуктів діяльності майбутніх практичних психологів.</i> Мета: виявлення здатності створювати образ майбутньої професії.</p>

Компонент	Показники	Методики діагностики
	Незалежність, критичність мислення майбутнього практичного психолога, знаннями, уміннями та навичками, основними групами завдань, завдяки яким відбувається професійна діяльність	<i>Анкета „Моє розуміння самотійності”</i> , розроблена автором. Мета: визначити рівень розуміння сутності базових понять – „самотійність”, „професійна самотійність практичного психолога” та „самотійна діяльність практичного психолога”.
Регуляторно-орієнтаційний	Самостійне володіння способами та прийомами професійної діяльності	<i>Опитувальник „Уміле розв’язання проблеми”</i> [174]. Мета: дослідити вміння розв’язувати професійні проблеми. <i>Індивідуальна бесіда.</i> Мета: виявлення здатності передбачати результат.
	Інтенсивність та систематичність вияву самотійності під час аналізу професійно орієнтованих ситуацій і вирішення професійних проблем	<i>Аналіз продуктів діяльності студентів.</i> Мета: виявлення здатності самостійно працювати на заняттях.
Соціально-комунікативний	Здатність без сторонньої допомоги сприймати, розуміти, оцінювати партнера по спілкуванню, оцінювання власного досвіду взаємодії	<i>Тест „Методика діагностики комунікативної толерантності”</i> . Мета: визначити ступінь прийняття індивідуальності іншого, використання себе як еталону під час оцінки поведінки та способу думок інших тощо..
	Уміння брати на себе відповідальність за самостійні рішення	<i>«Методика визначення відповідальності»</i> (М. Осташева). [174]. Мета: визначити рівень прояву дисциплінарної відповідальності, відповідальності за себе та за іншого.

Подаємо опис діагностичних методик.

Методика 1. Оцінювання професійної готовності за емоційно-мотиваційним компонентом.

Методика 1.1. «Визначення професійної готовності», розроблена Л. Кабардовою [209] (Додаток А.1).

Мета: вивчення бажань та здатності особистості займатися цим видом професійної діяльності. В основі методики – самооцінка людиною своїх нахилів і можливостей.

Методика 1.2. «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» (А. Реан, В. Якунін).

Мета: визначити систему мотивів навчальної діяльності майбутніх практичних психологів.

Методика 1.3. Індивідуальне опитування (Додаток А.4).

Мета: визначити ставлення майбутніх практичних психологів до майбутньої професії.

Індивідуальне опитування проводилося у вигляді бесіди за такими питаннями:

1. Чи самостійно Ви обрали свою майбутню професію?
2. Що Ви розумієте під самостійністю в професійному навчанні?
3. Чи необхідно організувати навчання у ВНЗ на принципі самостійності?
4. Чи сприяє освітня система ВНЗ розвитку Вашої самостійності? Чому?
5. Які практичні навички повинен засвоїти майбутній психолог і чи надає таку можливість ВНЗ?
6. Як би Ви охарактеризували професію «психолог» і чи має вона попит сьогодні на ринку праці?
7. Чи маєте Ви можливість самостійно займатися науковою діяльністю в процесі навчання у ВЗН?
8. Чого Ви чекаєте від майбутньої професії?
9. Які сумніви викликає у Вас майбутня професія?
10. Як Ви гадаєте, чи правильно зробили вибір майбутньої професії?

11. Визначте загальні та спеціальні вимоги до освіти практичного психолога, які Він повинен здобути самостійно.

Методика 1.4. Анкета „Моя професійна діяльність та професійний ідеал”.

Мета: визначити зміст професійного ідеалу, умови й можливості наближення до професійного ідеалу, вплив професійного ідеалу на реальну діяльність психолога.

Методика 2. Оцінювання самостійності за інтелектуальним компонентом.

Методика 2.1. Анкета „Моє розуміння самостійності”.

Мета: визначити рівень розуміння сутності базового поняття – „самостійність”.

Матеріал: текст анкети (Додаток А.5).

Процедура виконання. Опитування проводилося фронтально. Студентам пропонували дати відповіді на запитання анкети.

Методичний коментар. Для визначення та фіксації рівнів знань про сутність вищезазначеного поняття було використано шкалу показників:

„Повністю правильні знання” – адекватне та повне розкриття суттєвої ознак поняття (3–4 ознаки) відповідали *високому рівню*; „частково правильні знання” – часткове розкриття окремих ознак (1–2 ознаки) та включення інших додаткових ознак свідчили про *середній рівень*; „неправильні знання” – ознаки, що визначаються, не стосуються змісту поняття або „відсутність знань” – відсутність відповіді визначали *низький рівень* розуміння базових понять.

Методика 2.2. Аналіз продуктів діяльності майбутніх практичних психологів.

Мета: виявлення здатності створювати образ майбутньої професії.

Матеріал: аркуш, олівець.

Процедура виконання: студентам було запропоновано написати міні-твір «Моя майбутня професія – психолог». У ньому необхідно було

характеризувати професію «психолог», спробувати згадати особливості діяльності практичного психолога, проаналізувати його роботу з точки зору професійних знань, умінь та навичок, якими повинен володіти майбутній практичний психолог.

У творі необхідно розкрити чотири аспекти, за виконання кожного з яких виставляли 1 бал.

Методичний коментар. Ми використовували такі критерії визначення рівня розвитку самостійності майбутніх практичних психологів: 1 – низький рівень; 2 – середній рівень; 3 – достатній рівень; 4 - високий рівень.

Високий рівень розвитку самостійності характеризувався показниками: студенти, які впоралися зі своїми завданнями, отримали 4 бали і, у цьому випадку, правомірно було б зробити висновок про вміння створити образ майбутньої професійної діяльності.

Достатній та середній рівні розвитку самостійності характеризувалися за такими показниками: якщо студенти набрали 2-3 бали, то це свідчить про незакінченість формування образу майбутньої професії практичного психолога.

Низький рівень розвитку самостійності характеризувався так: студенти відчували складнощі в роботі, розуміли, що вони не можуть створити образ майбутньої професії, не знають, якими якостями повинен володіти практичний психолог та ін. У таких випадках ми робили висновок про відсутність у майбутніх практичних психологів уміння створювати образ майбутньої діяльності.

Методика 3. Оцінювання самостійності за регуляторно-орієнтаційним компонентом.

Методика 3.1. Аналіз продуктів діяльності майбутніх практичних психологів у процесі навчання та створено експериментальні ситуації для вивчення здатності самостійно працювати на заняттях.

Мета: виявлення здатності самостійно працювати з книгою.

Матеріал: текст наукової статті.

Методичний коментар. У тексті наукової статті (статті друкуються)

студент має зауважити:

- 1) однією реченням те, що треба запам'ятати дослівно;
- 2) хвилястою лінією те, що необхідно переказати своїми словами;
- 3) двома лініями підкресліть основні поняття.

Методика 3.2. Завдання 2. Складіть план (тези чи схему) прочитаного.

Методика 3.3. Аналіз продуктів діяльності.

Мета: виявлення здатності самостійно працювати.

Матеріал: стаття в підручнику «Становлення психології як науки».

Методичний коментар. Прочитайте статтю в підручнику «Становлення психології як науки». Прочитайте матеріал, збережіть у зручній для вас формі.

У процесі обробки результатів урахувалося «може» чи «не може» студент виконати завдання. Аналогічним же способом виставлялася оцінка в балах. Під час аналізу продуктів діяльності вивчали конспекти студентських лекцій, конспекти наукових статей, записів, підготовлених до практичних занять.

Критеріями оцінки є: стислість тексту, наявність робочих полів і записів на них, особливе виділення найбільш значущої інформації, використання поміток тощо.

Показник: здатність поетапно здійснювати навчальну діяльність.

Завдання: спостереження за тим, наскільки самостійність майбутнього практичного психолога в навчанні відповідає структурі навчальної діяльності, що складається з таких компонентів:

- 1) постановка мети навчання;
- 2) розробка довготривалої програми дій з урахуванням загальної кількості часу, відведеного на вивчення теми, заходів і дати підсумкового й поточного контролю, форм звітності;
- 3) розробка плану найближчої програми (аналіз знань, наявність конспектів за темою; пошук, усвідомлення й переробка інформації; самоконтроль і корекція знань і умінь; реконструкція інформації та створення

нових зразків; оприлюднення продукту діяльності; зовнішня оцінка результату тощо);

- 4) виконання роботи за етапами найближчої програми;
- 5) зовнішня оцінка результату;
- 6) коректування результатів;
- 7) проведення заходів щодо збереження інформації;
- 8) продовження збору інформації за темою.

Методика 3.4. Опитувальник „Уміле розв’язання проблеми”

Мета: дослідити вміння розв’язувати проблеми.

Методика 4. Оцінювання за соціально-комунікативним компонентом.

Методика 4.1. Тест „Методика діагностики комунікативної толерантності”.

Мета: визначити ступінь прийняття індивідуальності іншого, використання себе як еталону під час оцінки поведінки та способу думок інших тощо.

Методика 4.2. «Методика визначення відповідальності» (М. Осташева).

Мета: визначити рівень прояву дисциплінарної відповідальності, відповідальності за себе та за іншого.

Застосування методик дозволило констатувати рівень розвитку самостійності майбутніх практичних психологів у процесі професійного становлення, що брали участь в експериментальній роботі.

У наступному параграфі ми проаналізуємо результати дослідження особливостей розвитку самостійності за кожним критерієм для загальної кількості майбутніх практичних психологів, які взяли участь у діагностичному обстеженні.

2.2. Результати емпіричного дослідження особливостей розвитку самостійності майбутніх практичних психологів у процесі професійного становлення

Застосування методик дозволило виявити рівень розвитку самостійності майбутніх практичних психологів, що брали участь в експериментальній роботі.

Ми проаналізували результати дослідження розвитку самостійності за кожним компонентом для загальної кількості студентів, які взяли участь у діагностичному обстеженні. Розподіл студентів на експериментальну та контрольну групи відбувався безпосередньо перед констатувальним етапом експерименту.

Оцінювання розвитку самостійності за емоційно-мотиваційним компонентом здійснювалося за методиками оцінювання професійної готовності за критеріями, що мали на меті визначення емоційного позитивного ставлення до самостійності; здатності самостійно планувати та досягати поставлену мету, відповідності респондентів обраній професії (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Результати дослідження розвитку самостійності майбутніх практичних психологів за емоційно-мотиваційним компонентом

Рівень	Емоційне позитивне ставлення до самостійності, %	Потреба в саморозвитку, %	Здатність самостійно планувати та досягати поставлену мету, %	Загальна оцінка критерію, %
	ЕГ	ЕГ	ЕГ	ЕГ
Високий	21,5	26	15,5	21
Достатній	52,5	52,5	61	25,33
Середній	15	15,5	13,3	18,96
Низький	11	6	10,2	6

Дані таблиці свідчать про потребу в саморозвитку, стійку професійну мотивацію, наполегливість у досягненні професійних цілей: високий рівень (21,00% студентів), достатній (25,33%) середній (відповідно 18,96%) та низький (6 %) рівні.

Застосування методики «Визначення професійної готовності», розробленої Л. Кабардовою, дозволило нам визначити особистісну спрямованість контингенту студентів, які навчаються за напрямом підготовки «Практична психологія». За цією методикою нами визначалися переважні напрями в спрямованості особистості: «людина – знак», «людина – техніка», «людина – природа», «людина – художник», «людина – людина».

Наші передбачення щодо місця психології в житті майбутніх практичних психологів, у більшій мірі виправдалися. Відповіді 23,80% студентів ЕГ свідчили про високий рівень спрямованості особистості на світ психології. За показниками в житті цих студентів психологія була на першому місці. Відповіді 9,50% студентів ЕГ свідчили про те, що психологія в їхньому житті посідала друге місце після спрямованості на інших людей та інші спрямованості. Середні показники продемонстрували 38,10% студентів ЕГ, згідно з їхніми відповідями психологія посідала третє місце з п'яти зазначених напрямів спрямованості. У житті 28,60% студентів ЕГ психологія посідала четверте місце після спрямованості на інших людей, художньої та технічної спрямованості. Серед студентів ЕГ не було виявлено того, щоб психологія займала останнє місце із названих напрямів спрямованості особистості

Пропонуємо групову кількість балів за кожним напрямом спрямованості в таблиці 2.5.

Інформація, отримана таким чином, була оброблена й використана у формульованому експерименті під час розробки спеціального навчального курсу (див. 3.1.).

Таблиця 2.5

Результати обстеження за методикою «Визначення професійної готовності» (Л. Кабардова)

ЕГ	
954 б.	«людина – людина»
833 б.	«людина – художник»
788 б.	«людина – природа»
710 б.	«людина – знак»
465 б.	«людина – техніка»

Розглянемо результати діагностичної роботи на прикладі ЕГ майбутніх практичних психологів.

Проведена методика «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» (А. Реан, В. Якунін) дозволила нам діагностувати, що найвищий ранг у системі мотивів навчальної діяльності в студентів мали мотиви, які умовно можна назвати «дальньою перспективою», а саме: бажання стати висококваліфікованим спеціалістом (85,00%), друге місце за рейтингом у ЕГ посідав мотив забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності (57,00%). Третім за популярністю виявився мотив – отримати міцні знання (43,00%), четвертим у ЕГ – отримати диплом (38,00%).

19,00% студентів ЕГ № 1 визначили як другий за важливістю мотив успішно вчитися, скласти екзамени на «добре» й «відмінно» та досягти похвали від батьків. 14% – як третій за важливістю – успішно навчатися на наступних курсах.

Найменше виборів у ЕГ отримали мотиви бути постійно готовим до чергових занять, заручитися повагою викладачів, уникнути осуду й покарання за погане навчання.

Проаналізуємо результати, отримані під час виконання майбутніми практичними психологами діагностичних завдань. Так, за результатами проведених анкетувань ми отримали наступні результати.

За першим питанням анкети 65,00% (240 осіб) опитаних відповіли, що зробили свій вибір майбутньої професії самостійно й вільно. В останніх 129 респондентів на вибір навчального закладу вплинуло ближнє соціальне оточення. Серед них: батьки – 18,20% (67 осіб), шкільні вчителі – 14,40% (53 особи), друзі – 2,40% (9 осіб). Таким чином, більшість майбутніх практичних психологів свідомо обирають професію, готові гордитися нею та мають уявлення про неї.

За другим питанням анкети виявлено перелік визначень майбутніми практичними психологами самостійності в навчанні. Під самостійністю

студенти розуміють: виконання самостійних робіт на заняттях, підготовку до семінарських і лабораторних робіт вдома, виконання контрольних робіт, підготовка до іспитів, письмове опитування, робота над рефератами, курсовими й дипломними проектами, вивчення наукових робіт, додаткової літератури, самостійне дослідження наукової проблеми. Іншими словами, майбутнім практичним психологам важко було дати узагальнене визначення поняття, яке ми розглядаємо. Вони конкретизують його за допомогою тих видів діяльності, які найбільш часто їм доводиться виконувати в навчальному процесі. Це свідчить про недостатнє розуміння себе, своїх особистісних якостей.

Ті студенти, хто розуміє самостійність як персональну нерегламентовану з боку викладача діяльність щодо оволодіння знаннями й уміннями в професії, були розподілені наступним чином (рис. 2.2)

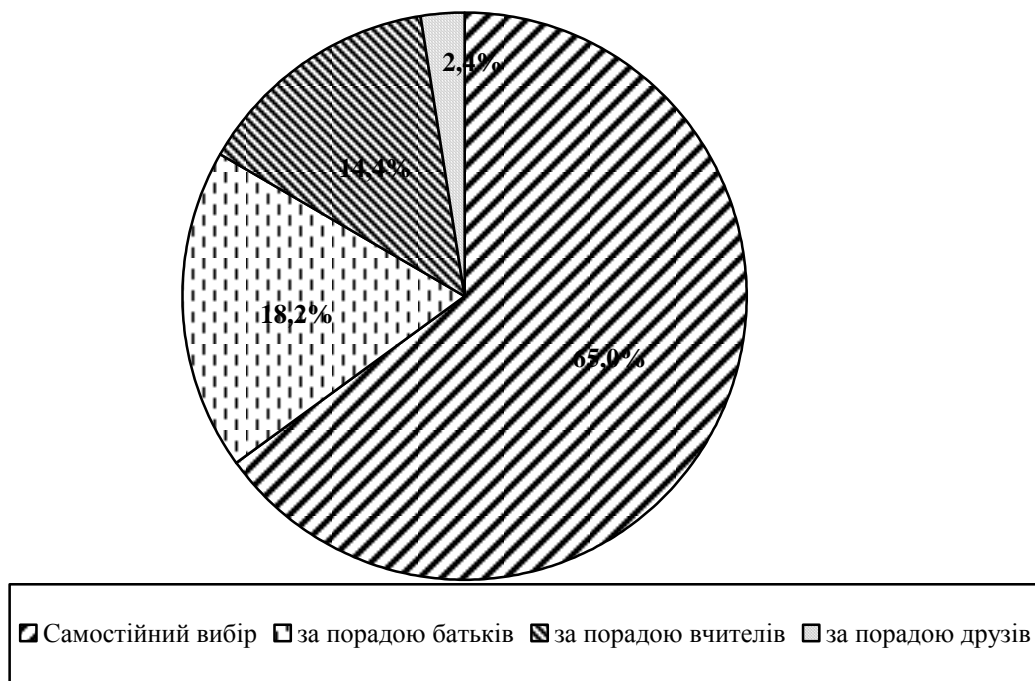


Рис. 2.2. Кількісні дані студентів у виборі майбутньої професії

Згідно з отриманими даними ми бачимо, що чим старший курс навчання майбутніх практичних психологів, тим частіше трапляється розуміння суті самостійності. Цей факт можна пояснити тим, що обсяг самостійної роботи студентів значно збільшився у зв'язку з переходом на кредитно-модульну

систему навчання. Тому розширюється та урізноманітнюється перелік завдань для самостійного виконання та варіативна частина, продумана так, щоб кожний студент мав змогу вибрати завдання, які відповідають його інтересам, захопленням.

Тому, до старших курсів майбутні практичні психологи все частіше розуміють, що навчально-професійна діяльність – процес індивідуальний, який вимагає максимального включення всіх здібностей людини: особистісних, інтелектуальних, соціальних тощо (65,00 %).

За третім питанням анкети: «Чи необхідно організувати навчання у ВНЗ на принципі самостійності?» стверджувальні відповіді майбутніх практичних психологів розподілилися так (рис. 2.3)

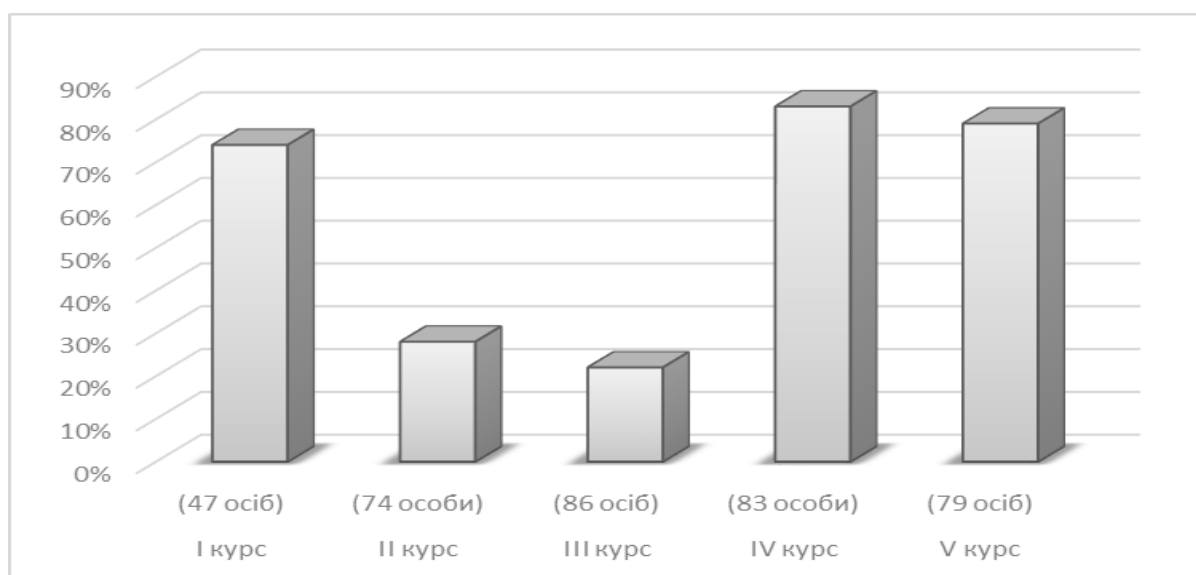


Рис. 2.3. Кількість дані студентів 1-5 курсів, які висловилися за необхідність самостійного навчання

Представлені результати засвідчують, що переважна більшість майбутніх практичних психологів, які вважали самостійність у навчанні необхідною, є студентами першого курсу (74,0 % респондентів). До третього курсу кількість майбутніх практичних психологів, які розділяли цю думку, стає менше (у 3,2 рази) – 22,0 % респондентів, а до останнього курсу цей показник знову зростає (у 2,9 рази) – 79,0 % респондентів.

Порівняльний аналіз даних (рисунки 2.1 і 2.2) дозволяє зробити висновок, що, хоч студенти-першокурсники й не розуміють істинного смислу самостійності, проте, вступивши до вищого навчального закладу, більша частина з них упевнена в її необхідності. Це підтверджують і результати вибіркового бесіди, і спостереження за навчанням першокурсників. До другого курсу розуміння самостійності поступово набуває виявлення думка, щодо необхідності застосування самостійності в навчанні. Така ж тенденція зберігається й на третьому курсі: число майбутніх практичних психологів, які розуміють необхідність самостійності в навчанні, продовжує зростати, а тих, хто бажає вчитися самостійно, стає ще менше. Таким чином, до третього курсу настає адаптація й усвідомлення студентом провідної ролі викладача. На старших же курсах, із введенням індивідуальних форм навчальної роботи (курсівих і дипломних досліджень, практик тощо) настає усвідомлення ролі самостійності у вишівському навчанні. Тут кількість студентів, які розуміють суть самостійності й приймають її як необхідність у професійному становленні, у цілому збільшується, проте згода з необхідністю її вияву все ж не досягає показників першокурсників. У частини майбутніх практичних психологів так і не сформувалася упевненість у тому, що їх професійне становлення здебільшого залежить від них самих. До п'ятого курсу обидва показники майже збігаються: студенти у своїй більшості й розуміють суть самостійності в професійному навчанні, і бажають так учитися. Як бачимо, цьому сприяють і набуті за роки навчання професійні знання й уміння, і досвід роботи, і наближення етапу самостійної трудової діяльності, а також особистісна зрілість.

Цікавими у зв'язку з цим виявилися відповіді студентів на другу частину п'ятого питання анкети: «Що заважає вчитися самостійно?». Саме з третього по п'ятий курс студенти називають найбільше число причин, які заважають їм бути самостійними. Серед причин є як об'єктивні, так і суб'єктивні. Найбільш часто трапляються такі причини, як: нестача часу; недосконалість розкладу; нерегулярність вимог викладачами; незадоволення викладача підготовкою

студента і, як наслідок, – низька оцінка; авторитарність викладача; відсутність програми самопідготовки; відсутність систематичного (регулярного) контролю; відсутність достатньої кількості навчально-методичних посібників; погані житлові умови; незацікавленість у самостійності студентів самого викладача. Крім того, студенти називають лінощі, боязкість вияву самостійності та невміння. У незначній групі студентів виникали складнощі з відповіддю.

Причини незадоволення майбутні практичні психологи починають називати лише навчаючись на третьому курсі, перші ознаки ірелевантної мотивації навчання спостерігаються вже в першокурсників. Наприклад, спостереження показало, що, вступивши до ВНЗ, вони приблизно перші два місяці вчаться з великим ентузіазмом: студенти активні, часто ставлять питання організаційного й змістовного характеру: «де взяти, як підготувати, як організувати, що читати тощо»; безвідмовно беруться за будь-яку справу, що стосується навчання, поза навчальної чи господарсько-побутової діяльності. Студенти з кожного предмету прагнуть багато й старанно записувати, часто перепитують лектора, бояться запізнитися на заняття тощо. Далі їхня активність помітно стихає, звужуються інтереси, зменшується кількість і зміст питань. Спостерігаються пропуски занять, несистематична підготовка до них, скарги на різні зовнішні незручності, ствердження, що до сесії ще далеко тощо. В активності навчання першокурсників має місце «елемент новизни»: вступаючи до вишу, студенти розуміють, що тут повинен бути інший рівень навчання, який відрізняється від шкільного, будуть затребувані здібності й уміння кожного студента. Першокурсники психологічно готові до цього, проте дуже швидко «почуття нового» притупляється. У групі студентів не справджуються очікування, деякі з осіб розгублені. Спостерігається дратівливість, пояснити яку самі студенти не можуть. І, як наслідок, інтерес до навчання знижується.

Найвищим у системі мотивів навчальної діяльності в майбутніх практичних психологів експериментальної та контрольної групи мав мотив –

бажання стати висококваліфікованим спеціалістом. Спираючись на найпопулярніші навчальні мотиви студентів (стати висококваліфікованим спеціалістом, отримати міцні знання), ми мали можливість підвищити якість підготовки до здійснення розвитку самостійності майбутніх практичних психологів.

Отже, у навчальній роботі зі студентами для підвищення мотивації навчання необхідно орієнтувати майбутніх практичних психологів на те, що знання та вміння, якими вони самостійно оволодіють під час навчання, допоможуть їм стати висококваліфікованими спеціалістами. Оскільки практична сфера вищої освіти вважається однією з основних, то фахівець практичної психології, який не є компетентним у галузі психології, не може вважатися «висококваліфікованим» повністю. А міцні знання у сфері практичної психології допоможуть бути успішним, підвищать упевненість у власній компетентності та професіоналізмі.

Кількісні результати, отримані в ході спостереження за означеним критерієм, представлені в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Рівні спрямованості майбутніх практичних психологів на майбутню професію

Рівень	Експериментальна група	Контрольна група
	%	%
Високий	23,8	8,7
Достатній	9,5	13
Середній	38,1	39
Низький	28,6	39,1

Як ми можемо констатувати, майбутні практичні психологи, передусім, спрямовані на спілкування з іншими людьми (дітьми), при цьому вони мають яскраво виражене відношення до творчості.

Згідно з отриманими даними ми бачимо, що від курсу до курсу майбутні практичні психологи більш критично оцінюють організацію навчального

процесу, їх не задовольняє відсутність можливості виявити свою самостійність.

Таким чином, результати експериментального дослідження дозволяють зробити висновок, що майбутні практичні психологи, які свідомо прийшли до навчання у ВНЗ, хоч і не цілком правильно розуміють сутність самостійності в навчанні, але психологічно готові до її розвитку.

За інтелектуальним компонентом, оцінюванню розвитку самостійності майбутніх практичних психологів сприяло індивідуальні опитування, за допомогою яких було визначено міцність та повнота знань щодо сутності самостійності, її вагомості для професійної діяльності, а також аналіз продуктів діяльності майбутніх практичних психологів, за допомогою якого було виявлено здатність студентів створювати образ майбутньої професії (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Результати дослідження розвитку самостійності майбутніх практичних психологів за інтелектуальним компонентом

Рівень	Повнота та міцність знань щодо сутності самостійності, %	Незалежність, критичність мислення майбутнього практичного психо, %	Володіння знаннями, уміннями та навичками, основними групами завдань, завдяки яким відбувається відповідна професійна діяльність, %	Загальна оцінка критерію, %
	ЕГ	ЕГ	ЕГ	ЕГ
Високий	19,5	13,5	–	11
Достатній	58,5	62	74,5	65
Середній	22	20	25,5	20
Низький	-	4,5	-	4

Як ми можемо бачити з таблиці 2.7, повнота та міцність знань щодо сутності самостійності має найбільш високі результати: високий рівень (19,5% зафіксовано у студентів експериментальної групи). Найнижчими виявилися результати за показником „володіння знаннями, уміннями та навичками, завдяки яким відбувається відповідна діяльність»: високий рівень не зафіксовано ні в експериментальній, ні в контрольній групах. Було

припущено, що цей факт зумовлений недостатнім розумінням із боку майбутніх практичних психологів складових ефективності власної професійної діяльності.

Розглянемо результати написання творів майбутніми практичними психологами.

Успішне виконання творів, наявність власних думок, суджень, виявів індивідуальності автора ми розглядали як показник свідомого ставлення студента до майбутньої професії та сформованості самостійності як умови професійного становлення.

Наведемо цитату з твору студента денного відділення Софії Л., у якій чітко простежується високий рівень розвитку самостійності: «Моя майбутня професія – психолог. Яке коротке речення і як багато воно несе. Психолог – людина, яка зрозуміє, вислухає, покаже, як насправді виглядає проблема, та допоможе розібратися. Практичний психолог повинен володіти багатьма якостями, такими як: відповідальність, комунікативність, чесність, доброта; повинен володіти науковим апаратом».

У іншому фрагменті твору респондента Олександра Б. простежується достатній рівень розвитку самостійності: «Професія практичного психолога в цей час дуже престижна та цікава. Робота практичного психолога важка. Важка тим, що дуже багато видів діяльності, яку повинен охопити фахівець. Практичний психолог повинен здійснювати не тільки діагностичну або консультативну роботу, але й профілактичну, корекційну, розвивальну, прогностичну. У ВНЗ нас навчили спілкуватися з дітьми, працювати з різними методиками для виявлення у дитини будь-яких проблем».

У фрагменті твору респондента Ользі Б. простежується середній рівень розвитку самостійності: «Практичний психолог повинен нести в собі доброту, душевну чарівність. У своїй роботі практичний психолог повинен використовувати необхідні прийоми та принципи, які допоможуть людині побороти власні страхи».

Низький рівень розвитку самостійності простежується в творі респондента Тетяни Д., яка не змогла створити образ майбутньої професії – практичного психолога.

Наведемо приклади особливостей розвитку самостійності майбутніх практичних психологів.

Респондент Юлія В. (середній рівень розвитку самостійності). Дівчина демонструє виробничий інтерес у навчанні: чи до окремих навчальних дисциплін, чи до деяких тем, хоч і в тому, і в іншому випадках, переважно, самостійно із завданням рідко може впоратися, бо не володіє вміннями бачити проблему, формулювати гіпотезу й планувати діяльність. Виконання завдань обмежується мінімальною кількістю часу, формально відведеного на вивчення тієї чи тієї теми. За виконання завдань студентка береться не відразу, роботу не планує, діє за ситуацією. Більшість вимог щодо виконання завдань не виконує, бо вважає їх несуттєвими чи взагалі не помічає їх. Навчальна діяльність не засвоєна, інтуїтивна, носить швидше характер розрізнених дій і операцій. Робота здійснюється методом спроб і помилок і, здебільшого, без співвіднесення з образом (про існування якого студентка почасти не підозрює), без аналізу отриманого результату й співвіднесення його з умовами. Частково дівчиною керують зовнішні обставини, виникають проблеми чи інші інтереси. У випадку захоплення навчальним матеріалом вона дуже часто звертається за консультаціями до викладача. Причому її питання носять роздрібнений, непослідовний, дрібно дозований характер. Викладач змушений давати консультації як змістовного, так і організаційного характеру. До досвіду вчителів-практиків Юлія В. не звертається. На заняттях студентка виступає дуже рідко, а якщо й доповідає, то відповіді її побудовані за типом точного відтворення інформації одного джерела (лекція, підручник, журнальна стаття, думка вчителя). При цьому Юлія В. не може виступати без спирання на записи. Вона часто спирається на власний чи чужий суб'єктивний досвід без його рефлексії, губиться в ситуаціях необхідності вибору рішення й наведення доказів. Самооцінка дівчини неадекватна оцінці викладача. Образ

майбутньої професійної діяльності не сформований, тому дій щодо накопичення матеріалу до роботи за професією не існує. Замкнена, спілкується з окремими однокурсниками подібної психологічної характеристики. Організаторськими здібностями не володіє. Успішність в переважно на 3 (задовільно).

Описаний приклад дозволяє думати про такий розвиток самостійності студента, який дозволяє їй виявити лише інтуїтивну, хаотичну, погано усвідомлену активність.

Респондент Оксана Я. (середній рівень розвитку самостійності). Дівчина при сумлінній роботі протягом усього відведеного часу залишається «прив'язаною» до заданого зразка й засвоєного одного разу способу дій, обмежуючись при цьому мінімальною кількістю кроків діяльності. За зразком виконання, без якого не розпочинає роботу, іде неухильно, без критичного осмислення його використання. Через свою самовпевненість, заходів самоконтролю, переважно, не існує так само, як і рефлексії дій своєї роботи. Навчальні завдання аналізує як окремі, без співвіднесення з іншими завданнями. Проте, у межах поставленої викладачем навчальної задачі, студентка здатна на знахідки: може запропонувати спосіб її рішення, але без обґрунтування теоретичних підходів. Використовуючи, здебільшого, одне джерело інформації, під час відповіді користується опорними записами (конспекти, лекції тощо), на додаткові питання відповідати утруднює й у дискусіях губиться. Під час самостійного рішення задач за консультаціями, якщо й звертається, то до початку роботи і, переважно, із питаннями організаційного характеру: «Де взяти?», «Що читати?» та тощо. Планування роботи не продумано, проте в терміни виконання, здебільшого, викладається. Загалом спостерігається позиція формального виконавця. Образ майбутньої професійної діяльності сформований слабо. Дидактичні та інформаційні матеріали виготовляє та зберігає лише в тому випадку, якщо цього вимагає викладач. Проте є бажання працювати за обраною професією. Надто комунікабельна в групі, що й допомагає їй вирішувати завдання. Володіє

гарними організаторськими здібностями. Має різнобічні інтереси й захоплення поза навчальним часом, займаючись суспільною діяльністю. Оцінки успішності 3-4 (задовільно й добре).

Респондент Катерина Ш. (достатній рівень розвитку самостійності). Її діяльність відрізняється вмінням знайти потрібне в потоці інформації, побудовою відповідей із критично осмисленим використанням інформації. Спостерігається накопичення інформації для персонального користування в подальшому (складає каталоги статей, книг та інше). Проте ця робота проводиться чи лише за тими предметами, до яких студентка відчуває особливий інтерес, чи за окремими темами навчальних дисциплін. Іншими словами: пізнавальна мета та ініціатива вибіркові. Катерина Ш. працює, здебільшого, систематично, захоплено, але в термін часто не вкладається, бо прагне заглибитися в матеріал, зрозуміти й усвідомити інформацію. Може втратити інтерес до однієї діяльності, якщо виникає новий інтерес. У той же час, по закінченню формально відведеного на вивчення теми часу, може зберігати інтерес до неї й повернутися до відкладеної роботи зі швидким і повним відновленням раніше засвоєної інформації. Надає перевагу практичній діяльності при засвоєнні теорії. До виучуваної теорії вільно наводить приклади з практики, але до практичних прийомів затрудняється підводити теорію. Часто відчуває складнощі у висуненні гіпотез, проте до сформульованих гіпотез легко пропонує декілька оригінальних рішень. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність, переважно, багатокрокова, розгалужена й наперед спланована. Алгоритм виконання дій вироблений власним досвідом. Операції щодо самоконтролю регулярні. За консультаціями Катерина Ш. звертається рідко, але, якщо цього відбувається, то питання з проблеми формулює чітко й змістовно. При нагоді виходить із питаннями до вчителів-практиків. Студентка орієнтована на переосмислення авторських текстів у межах конкретної задачі, вільно «реконструює» навчальний матеріал, винахідлива. Пошукова активність стійка, але за умови створення проблемної ситуації викладачем. Чуттєва до інновацій, швидко реагує на зразки і, унісши

до них свої пропозиції, використовує у власному досвіді. Коли впевнена б знаннях, то із задоволенням виступає перед аудиторією, при цьому виступ емоційний, цікавий і змістовний. Студентка вільно обмінюється інформацією з товаришами. Володіє організаторськими здібностями. Працювати за фахом хоче й має про неї чітку уяву. Оцінки успішності 4-5 (добре й відмінно) подані в рівних пропорціях. Така самостійність характеризує здібність до вибірково-конструктивної, варіативної активності.

Респондент Олена Ц. (високий рівень розвитку самостійності). Має інтерес до самостійної, нестимульованої зовні, діяльності. Уміє побачити проблему, висунути гіпотезу, запропонувати декілька варіантів рішення задач. Працює постійно, протягом довготривалого часу, що виходить за межі формально відведеного плану. Алгоритм рішення навчальних проблем і задач вироблений особистим досвідом і чітко зафіксований. З постановкою проблеми та її рішенням справляється легко й швидко, а коли оприлюднює результат – виявляється глибока, розгалужена багатокрокова діяльність, яку вільно обґрунтовує. Олена Ц. здатна запропонувати нові способи рішення типових і нестандартних задач. Швидко реагує на інновації. Виявляє інтелектуальну творчість як теоретичної, так і практичної направленості. Використовує широкий інформаційний простір. Працює з великою кількістю джерел інформації, переосмислюючи її в контексті власної діяльності. Уміє працювати з літературою та вести записи, накопичення яких суворо структурує за дисциплінами, розділами й темами. Самостійна навчально-професійна діяльність студента має пізнавальну мету. До всіх навчальних дисциплін виявляє однаково глибокий інтерес. Прагнення заглибитися, зрозуміти, осмислити причини – стає новою метою діяльності. Спостерігається чітке вибудовування ієрархії мети, завдань, плану їх реалізації і заходів самоконтролю. У нових умовах вільно застосовує отримані знання, легко втілює нові ідеї. Організована. За консультаціями звертається рідко. А якщо це й трапляється, то консультації глибокі за змістом й відбуваються, здебільшого, після закінчення студентської роботи й отримання якогось

результату. Надає перевагу обговоренню питань індивідуально, сам на сам із викладачем, при цьому впевнена й аргументована до педантизму. Одночасно дуже вразлива у випадках неузгодження з її думкою: замикається, не відстоюючи своєї точки зору, завжди залишається при своїй думці. Має завищену самооцінку. Честолюбна. Товаришів у групі має дуже мало. У суспільному житті надто рідко бере участь. Якщо це відбувається, то надає перевагу одноосібній діяльності. Організаторські здібності не виявлені. Успішність під час сесії переважно на 5 (відмінно). Така самостійність може трактуватися як творча, пошукова, пізнавальна.

Для дослідження рівня сформованості окремих видів відповідальності (оцінювання за соціально-комунікативним компонентом), що характеризують її як професійно значущу якість майбутнього практичного психолога, ми використали «Методику визначення відповідальності» (авт. М. Осташева). Ця методика дозволяє визначити рівень прояву дисциплінарної відповідальності, відповідальності за себе та за іншого. Отже, результати дослідження показали, що високий рівень прояву дисциплінарної відповідальності мають 26,5 % респондентів, середній рівень — 67,6 % та низький рівень — 5,9%. Ці дані дозволяють говорити про те, що для сучасних студентів важливе значення для розвитку та прояву їхньої відповідальності має контроль з боку викладачів, батьків та ін. Що стосується відповідальності до себе, то 29,4% студентів мають високий рівень, 64,7 % — середній та 5,9 % — низький. Тут можна говорити про уникання студентами брати повну відповідальність за власні дії та вчинки та шукати можливості знайти виправдання власній безвідповідальності. Відсотки щодо вираження відповідальності за іншого розподілилися таким чином: високий рівень мають лише 8,8 % першокурсників, середній — 79,5 %, низький — 11,7 % респондентів. Зазначені результати показали, що більшість студентів мають середній рівень прояву всіх видів відповідальності, тому конче важливим є розробка та впровадження розвивально-корекційних заходів щодо розвитку більш високого рівня відповідальності студентів-майбутніх педагогів.

Отже, охарактеризовані рівні розвитку самостійності дозволили нам розподілити досліджуваних на чотири групи, що відрізнялися ступенем вияву рівнів самостійності.

У загальному вигляді рівні розвитку самостійності майбутніх практичних психологів характеризуються значним репертуаром критеріїв, різною мірою їх реалізації в навчально-професійній діяльності, здібностями до дії, траєкторією активності суб'єкта у відхиленні від формального зразка й творчим потенціалом.

Серед студентів 3-5 курсів (усього 165 осіб) 39 досліджуваних склали групу I рівня розвитку самостійності (низький рівень), 85 осіб – II рівня (середній рівень), 37 респондентів – III рівня (достатній рівень) і 4 особи – IV рівня розвитку (високий рівень).

У таблиці представлено розподіл студентів 3-5 курсів за рівнями розвитку самостійності.

Ураховуючи той факт, що високий рівень розвитку самостійності виявлено не на всіх курсах, причому не простежується закономірність природного зростання самостійності майбутніх практичних психологів від молодших курсів до старших, то це дозволяє зробити висновок, що традиційний навчально-виховний процес ВНЗ не сприяє ефективному розвитку самостійності майбутніх практичних психологів.

Таблиця 2.8

Кількісний аналіз рівнів розвитку самостійності студентів 3-5 курсів

(абсолютне значення, %)

Курси 100%	Рівні самостійності							
	Низький		Середній		Достатній		Високий	
	кіль-ть	%	кіль-ть	%	кіль-ть	%	кіль-ть	%
3 курс 86 осіб	20	23 %	41	48 %	25	29 %	-	0 %
4 курс 45 осіб	12	26,7 %	21	46,7 %	8	17,7 %	4	8,9 %
5 курс 34 особи	7	20,6 %	23	67,6 %	4	11,8 %	-	0 %
Усього: 165 осіб	39	23,6 %	85	51,5 %	37	22,4 %	4	2,4 %

Крім того, із таблиці видно, що найбільша за кількістю група майбутніх практичних психологів на кожному з обстежуваних курсів володіє середнім рівнем розвитку самостійності, малочисельна – високим рівнем розвитку самостійності. Тобто, більша кількість студентів обмежується мінімальною активністю, їх самостійність «однокрокова», «прив'язана» до формального зразка результату дії.

Отримані результати наявності рівнів розвитку самостійності майбутніх практичних психологів за різними курсами проілюстровано за допомогою рисунку 2.4.

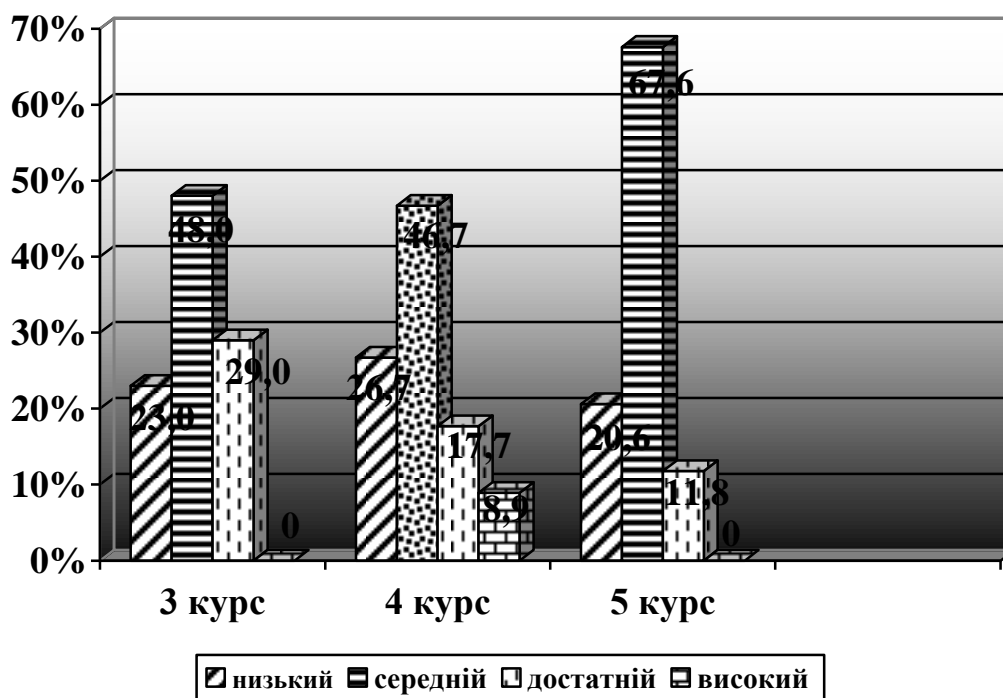


Рис. 2.4. Динаміка розвитку рівнів самостійності майбутніх практичних психологів (за курсами)

Як видно з рисунку 2.4, майбутні практичні психологи володіють низьким рівнем розвитку самостійності – III курс – 23,0 %, IV курс – 26,7 %, V курс – 20,6 %; середнім рівнем розвитку самостійності (III курс – 48,0 %, IV курс – 46,7 %, V курс – 67,6 %), достатнім рівнем розвитку самостійності володіють – III курс – 29,0 %, IV курс – 17,7 %, V курс – 11,8 % та малочисельна група студентів володіє високим рівнем розвитку самостійності (III курс – 0 %, IV курс – 8,90 %, V курс – 0 %). Тобто, більша кількість

майбутніх практичних психологів обмежується мінімальною ініціативністю, наполегливістю у досягненні професійних цілей, сформованістю ставлення до самостійної діяльності; не вмінням самостійно володіти способами та прийомами професійної діяльності.

Таблиця 2.9

Результати дослідження розвитку самостійності майбутніх практичних психологів за регуляторно-орієнтаційним компонентом

Рівень	Самостійне оволодіння способами та прийомами професійної діяльності, %	Інтенсивність та систематичність вияву самостійності під час аналізу професійно орієнтованих ситуацій і вирішення професійних проблем, %	Володіння способами й прийомами професійної діяльності, %	Загальна оцінка критерію, %
	ЕГ	ЕГ	ЕГ	ЕГ
Високий	2	–	2	1,33
Достатній	21	76,5	30	42,5
Середній	66	13,5	54	46,17
Низький	11	10	14	10

Як бачимо, майбутні практичні психологи обох груп виявили слабку обізнаність щодо сутності базового поняття „самостійність” тощо, неспроможність розв’язувати професійні проблеми у навчанні, закритість та неготовність до діалогу: високий рівень (1,33% респондентів), достатній (42,5% респондентів), середній (46,17 % респондентів) та низький (10,00% респондентів) рівні. Отже, „слабким місцем” майбутніх практичних психологів виявилася їх професійна незброєність.

За результатами аналізу визначених компонентів було виведено загальний рівень розвитку самостійності майбутніх практичних психологів на початку експерименту (табл. 2.11).

Результати дослідження розвитку самостійності майбутніх практичних психологів за соціально-комунікативним компонентом

Рівень	Розуміння сутності базових понять, %	Здатність сприймати, розуміти та об'єктивно оцінювати партнера по спілкуванню і встановлювати на цьому ґрунті взаєморозуміння, %	Уміння брати на себе відповідальність, %	Загальна оцінка критерію, %
	ЕГ	ЕГ	ЕГ	ЕГ
Високий	2	–	2	1,33
Достатній	21	76,5	30	42,5
Середній	10	5	12	9
Низький	67	18,5	58	47,17

Таблиця 2.11

Результати аналізу розвитку самостійності майбутніх практичних психологів

Рівні розвитку самостійності	Низький		Середній		Достатній		Високий	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Загальна кількість: 165 студентів	56	23	40	48	59	27	10	2

Кількісний та якісний аналіз результатів обстеження розвитку самостійності майбутніх практичних психологів дозволив констатувати приблизно однаковий рівень розвитку самостійності, якщо присвоїти низькому рівню 0 балів, середньому – 1, достатньому – 2, високому – 4 відповідно, то середній показник за експериментальною групою становить 1,765, а за контрольною – 1,7739. Ми вважаємо різницю між середніми показниками груп на рівні у 0,0089 незначною для нашого дослідження. Середній показник рівня розвитку самостійності у майбутніх практичних психологів розраховувався за формулою: $СП = a + 2b + 3c / 100$, де a , b , c –

відсоткова виражена кількість студентів, що перебувають на низькому, середньому, достатньому й високому рівнях.

Для цього скористалися непараметричним критерієм φ^* . Обрали цей критерій тому, що значення ознаки можуть бути виміряні будь-якою шкалою, а вибірки можуть бути як завгодно великими.

Отримане емпіричне значення φ^* знаходиться в зоні незначущості.

H_0 приймається. Частка студентів, що мають високий та середній рівень розвитку самостійності в експериментальній групі не відрізняється від контрольної.

Здобуті дані констатувального експерименту засвідчили, що майбутні практичні психологи мають недостатній рівень розвитку самостійності. Якщо не сприяти формуванню бажання самостійно реалізувати себе в професії, ініціативність, наполегливість у досягненні професійних цілей, сформованість ставлення до самостійної діяльності; уміння брати на себе відповідальність за самостійні рішення; здатність без сторонньої допомоги сприймати, розуміти, оцінювати партнера по спілкуванню, оцінювання власного досвіду взаємодії, то набуття професійних умінь на основі знань про сутність професійної діяльності буде відбуватися стихійно й недостатньо. Отже, очевидна необхідність поетапного впровадження експериментальної методики розвитку самостійності як умови професійного становлення майбутніх практичних психологів.

2.3. Результати вивчення успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів

Аналіз психологічного аспекту проблеми професійного самовизначення неможливий без урахування закономірностей розвитку особистості, яку розглядають як сукупність внутрішніх умов, через які переломлюються зовнішні впливи. Професійне самовизначення розуміють як суттєвий бік загального процесу розвитку особистості. Отже, особистість є суб'єктом

власного професійного становлення. Процес суб'єктивного становлення студента як спеціаліста зорієнтований на засвоєння ним засобів професійної діяльності [41; 77; 117; 144].

На нашу думку, оптимальними умовами професійного становлення майбутніх практичних психологів можуть бути наявність стійкого інтересу, потреби займатися психологічною діяльністю, кредитно-модульна система і самостійність студентів.

Під успішним професійним становленням ми розуміємо процес організації цілеспрямованої самостійної роботи майбутніх спеціалістів, яка повинна прищепити їм професійні якості, уміння, навички, інтерес до обраної професії, потребу нею займатися. Самостійність виступає і як чинник, який сприяє більш швидкому та більш ефективному проходженню цього процесу.

Під час самостійної роботи формується самостійність, яка співвідноситься з самореалізацією особистості, із її активністю щодо внутрішнього спонукання, без зовнішнього примушення, із відносною незалежністю [138].

Уміння самостійно працювати, думати, осмислювати навчальний матеріал, засвоювати його та вміти застосовувати власні знання стає основною передумовою ефективного формування в студентів професійної самостійності, а також його успішного навчання. Як відзначає А. Каганов, спеціаліст, який володіє здатністю й прагненням поповнювати старі й отримувати нові знання, навички і вміння як у галузі власної, вузької спеціалізації, так і в масштабі спеціальності чи, якщо від нього вимагатиме практика, у галузі суміжних спеціалізацій і навіть спеціальностей, володіє професійною самостійністю [78].

Аналіз праць науковців переконливо свідчить, що процес підготовки майбутніх фахівців у галузі практичної психології має містити не лише засвоєння теоретичних знань (що, загалом, є достатнім для підготовки викладачів із предмету), а й формування професійно важливих рис особистості фахівця. Отже, центральною ланкою системи підготовки

практичних психологів має бути самостійна особистісна підготовка майбутніх фахівців, що інтегрує всі інші елементи цієї системи (теоретичний та практичний компоненти).

З метою вивчення особливостей успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів нами було використані наступні методи: анкетування, аналіз психолого-педагогічної документації, бесіда, самооцінка, спостереження, опитувальник М. Пряжнікова «Особистісна професійна перспектива» (ОПП).

Спочатку нами було проведено анкетування серед студентів перших та других курсів напряму підготовки «Практична психологія» факультету дошкільної освіти та практичної психології Донбаського державного педагогічного університету (м. Слов'янськ).

Метою анкетування було виявити труднощі, із якими стикаються майбутні практичні психологи після того як вступили до вищого навчального закладу. Ми виявили, що майже 20,00 % респондентів не можуть правильно організувати самостійну роботу, 34,20 % респондентів зазначили, що їм нічого змінювати у навчальному процесі не потрібно, при цьому 25,00 % респондентів оцінили своє особистісне ставлення до навчання як позитивне і таке, що не потребує змін, а 20,80 % респондентів пояснень не надали.

Наступним методом був аналіз психолого-педагогічної документації майбутніх практичних психологів третього курсу напряму підготовки «Практична психологія». Цей метод базувався на тому, що особові справи студентів (контрольні роботи, конспекти лекційних занять з окремих дисциплін) дали об'єктивні дані, які характеризують їх індивідуальні особливості, ставлення до навчання, рівень засвоєння знань, сформованості вмінь та навичок.

Аналізуючи досвід у якості практичних психологів та теоретико-методологічні джерела з проблеми, можна визначити професійні знання практичного психолога як об'єктивно необхідну інформацію щодо усіх сторін його професійної діяльності та як ті, що складаються із загальних та окремих

компонентів, які запитані практикою. Професійні знання психолога об'єктивно необхідні для ефективної професійної діяльності, охоплюють інформацію про об'єкт дослідження, психологічні технології та ін.

Алгоритм цього процесу такий: усвідомлення психологом цілей і завдань професійної діяльності, вивчення психологічних умов і чинників реального середовища (у якому буде здійснюватися професійна діяльність) та прийняття рішення щодо здійснення роботи, планування заходів з метою реалізації професійних рішень та організації їх виконання відповідно до вимог психологічних принципів і наукових рекомендацій, аналіз і корекція результатів власної діяльності.

Знання практичними психологом загальних якостей, специфіки та конкретики власної професійної діяльності, її структури та змісту є необхідною передумовою психологічної готовності до неї. Перелік питань, у яких психолог повинен бути компетентним, включає також знання власних індивідуальних особливостей, здібностей, можливостей, сильних та слабких сторін особистості, а також знання щодо засобів компенсації власних недоліків.

Не менш важливим є знання практичним психологом основних психологічних особливостей суб'єктів психологічного процесу у їх динаміці, характеристики реальних процесів і взаємозв'язків у групах.

Таким чином, активне використання знань у галузі психології наукових принципів у певній ситуації, постійне удосконалення та модернізування своєї бази наукових знань, а також очікувань реальних результатів у залежності від сильних та слабких сторін.

Розвиваючи цю думку, зазначимо, що професійні знання складають основу формування психологічної культури практичного психолога та обумовлюють психологічну готовність до професійної діяльності.

Аналізуючи передовий досвід фахівців у галузі практичної психології, можна висунути такі вимоги до знань практичного психолога. Отже, майбутній практичний психолог повинен мати знання в обсязі вищої освіти за

спеціальністю: «Практична психологія», а також досконалі знання з практичної психології; повинен знати особливості професійної діяльності практичного психолога, основні напрямки розвитку сучасної психологічної науки, методи самостійного засвоєння психологічних знань; володіти основами психокорекційної роботи; має знати загальну, соціальну, вікову, педагогічну, експериментальну психологію.

Для ефективної діяльності у практичній діяльності, як стверджує Є.П.Ільїн [136], практичний психолог має володіти знаннями у галузі психологічного консультування.

Професійні уміння охоплюють цілий арсенал дій психолога з метою виконання професійних функцій. Психологу необхідно вміти об'єктивно та всебічно аналізувати умови, цілі та завдання життя і професійної діяльності клієнта, планувати та ефективно здійснювати професійну діяльність відповідно до наукових рекомендацій та інтересів людини, вивчати та об'єктивно оцінювати результати власної професійної діяльності, а також реалізувати заходи щодо її оптимізації. У числі базових компонентів професійних умінь практичного психолога можна виділити здатність регулювати свою розумову діяльність і психічні стани, здійснювати весь комплекс діяльних елементів, які складають цілісну технологію ефективної професійної діяльності практичного психолога.

На основі здійсненого аналізу можна стверджувати, що метою роботи практичного психолога є формування психологічної стійкості, підготовка і психореабілітаційна та психопрофілактична робота.

Щоб перевірити якість теоретичних знань з фахової підготовки майбутніх практичних психологів, ми провели підсумкову контрольну роботу. Питання для контрольної роботи були підібрані відповідно змістовим модулям, щоб перевірити рівень засвоєння знань з різних розділів дисципліни «Вступ до спеціальності».

Нами було виявлено, що контроль знань студентів молодших курсів є важливим засобом професійного становлення молоді, оволодіння нею

методами навчання у вищому навчальному закладі, вміннями та навичками самостійної роботи. Викладачі приділяють контролю засвоєння особливу увагу. Також, на нашу думку, система контролю повинна бути направлена на перевірку володіння кожним рівнем навченості.

За роботу студенти отримували 3 оцінки за 10 бальною системою: 1 оцінка – знання з розділу «Вузівська система підготовки психологів-спеціалістів», 2 оцінка – розділ «Основи персонального менеджменту студента», 3 оцінка – «Основи спеціальності «практичний психолог».

Під час перевірки контрольної роботи ми звертали увагу на змістовність, логічність відповіді на питання, на те, чи вказують студенти шлях використання практичних знань та вмінь для вирішення завдань фахової підготовки.

Розглянемо результати проведення індивідуальної бесіди зі студентами четвертого курсу напряму підготовки «Практична психологія». Частково питання бесіди повторювалися з методикою «Особистісна професійна перспектива» М. Пряжнікова, але якщо на констатуючому етапі ми вивчали особливості початкової (базової) готовності студентів до професійної діяльності, то індивідуальне опитування було спрямовано на визначення кінцевого рівня успішності професійного становлення, а саме: розуміння та свідоме ставлення до мети та завдань фахової підготовки, розуміння необхідності фахової підготовки як головної мети підготовки майбутніх практичних психологів.

Пропонуємо питання індивідуальної бесіди з майбутніми практичними психологами:

1. Як Ви розумієте мету фахової освіти майбутніх практичних психологів у ВНЗ?
2. Як Ви розумієте поняття «фахова освіта»?
3. Чи відповідає вибір професії, про яку Ви мріяли, обраному навчальному закладу? Чому?
4. Назвіть умови, які необхідно створювати для отримання фахової

освіти? Обґрунтуйте!

5. Які якості можуть сприяти досягненню професійної мрії? (Треба назвати конкретні можливості як майбутнього професіонала)
6. Як Ви намагаєтесь реалізувати свої можливості як майбутнього професіонала?
7. Що змінилося у Вашому ставленні до професії за час вивчення дисципліни «Вступ до спеціальності»?
8. Що Ви уже почали робити заради досягнення поставленої професійної мети, окрім навчання у виші?

Найбільш складним з питань опитування для майбутніх практичних психологів виявилось питання про якості особистості практичного психолога.

У відповідях студентів найчастіше зазначалися як головні якості особистості практичного психолога: зацікавленість та повага до іншої людини, схильність до співпереживання, високий ступінь особистої відповідальності, прагнення до самопізнання та саморозвитку, тактовність та вихованість, толерантність.

Недостатній рівень розуміння цього питання у студентів ми пояснюємо тим, що вони достатньо високо оцінювали рівень особистісного ставлення до фахового навчання, більшість з них у процесі професійного становлення взагалі не ставили завдання щодо особистісного зростання у галузі фахової підготовки.

Відповіді студентів, щодо умінь, якими необхідно оволодіти практичному психологу для успішного професійного зростання, відповідали тим умінням, з якими були пов'язані труднощі під час здійснення анкетування. Тобто більшість майбутніх практичних психологів зазначили, що необхідно вміти передбачати результати психологічного впливу на клієнта в ході консультативного процесу; мати схильність до співпереживання, високий ступінь особистої відповідальності, прагнення до самопізнання та саморозвитку, бути тактивною та вихованою людиною.

Так, наприклад, на питання, чи відповідає вибір професії, про яку Ви мріяли, обраному навчальному закладу, ми отримали різні відповіді, які важко класифікувати. Наведемо відповіді студентів: «глибше усвідомила важливість роботи практичного психолога» (Ірина А.), «зрозуміла, що мета фахової освіти полягає не тільки у формуванні знань про роботу практичного психолога, а, перш за все, у тому, що метою професійної психологічної діяльності є психологічна допомога іншим людям, практичний психолог повинний мати високий рівень відповідальності за наслідки власної професійної діяльності, а також високий моральний рівень.» (Оксана Б.А.), «почала розуміти навіщо мені, як майбутньому практичному психологу, необхідні знання у сфері практичної психології» (Ірина М.), «навчання у виші переконало мене в тому, що я маю великий інтерес до майбутньої професії» (Олеся Б.), «коли бачу, що можу допомогти людям, думаю наскільки це важливо для мене» (Тетяна М.), «розробка тренінгово проекту побудила мене до творчого, самостійного пошуку, який я продовжую» (Марина Т.).

Під час оцінювання відповідей студентів на питання індивідуального опитування ми звертали увагу на точність визначення студентами понять, на усвідомленість та обґрунтованість відповідей, на наявність особистісного ставлення та власної думки.

До високого рівня ми віднесли відповіді 23,80 % респондентів, до достатнього рівня – 57,20 % респондентів, до середнього рівня – 19,00 % респондентів. Відповідей, що відповідали низькому рівню розвитку самостійності не було виявлено.

Отже, відповіді майбутніх практичних психологів час індивідуальних опитувань засвідчили більш глибоке усвідомлення мети та завдань фахової освіти.

Окремо ми оцінювали самопрезентаційні уміння студента. Звертали увагу на те, як майбутній практичний психолог презентує самостійну роботу, чи вміє показати зв'язок між завданнями та тим, як вони вирішуються у ході практичного заняття, чи влучно ілюструє свою розповідь фрагментами

конспектів занять, психодіагностичних ігор тощо, чи демонструє самостійно розроблені та виготовлені наочні посібники, чи звертається з питаннями до викладача, інших студентів під час обговорення.

Таким чином, до високого рівня успішності професійного становлення ми віднесли 38,00 % студентів, до достатнього рівня також – 38,00 %, до середнього рівня – 28,60 % студентів, до низького рівня – 9,50 % студентів.

Розглянемо результати спостереження за самостійною роботою майбутніх практичних психологів, яке проводилось протягом півроку на одному із практичних занять з дисципліни «Вступ до спеціальності» за темою «Основні напрями роботи практичного психолога».

Спостереження за самостійною роботою майбутніх практичних психологів на практичних заняттях дозволили зробити певні висновки про сформованість таких професійних умінь:

- діагностувати рівень обізнаності студентів на основі адекватно підбраного матеріалу до теми практичного заняття;
- аналізувати обладнання педагогічного процесу дидактичними і наочними посібниками, технічними засобами;
- визначати шляхи та засоби їх реалізації практичних завдань;
- раціонально вибирати методи і форми самостійної роботи на практичному занятті;
- відбирати необхідний практичний матеріал у відповідності з метою практичного заняття;
- створювати умови, які сприяють успішній реалізації процесу професійної освіти;
- встановлювати контакт з групою, знаходити індивідуальний підхід до кожної учасника групи в процесі здійснення професійної освіти.

Труднощі під час самостійної роботи у більшості майбутніх практичних психологів були пов'язані з плануванням роботи, добором раціональних форм роботи для виконання поставлених завдань, невмінням подавати науковий

психологічний матеріал. З цими питаннями студенти частіше зверталися під час консультаційного спілкування з викладачами.

Успішне виконання практичних завдань, наявність власних думок, суджень, проявів індивідуальності ми розглядали як показник свідомого ставлення студента до професійного становлення та сформованості мотиваційного компонента самостійності майбутніх практичних психологів.

Аналізуючи мету та завдання практичних занять ми звертали увагу на те, чи відображено у завданнях здійснення впливу на свідомість майбутніх практичних психологів, ставлення до майбутньої професії.

На основі цього встановлено, що 38 % респондентів проявляли індивідуальність, наявність власних думок, високий рівень обізнаності на основі адекватно підбраного матеріалу до теми практичного заняття, раціонально вибирати методи і форми самостійної роботи на практичному занятті, визначали шляхи та засоби їх реалізації практичних завдань; 38 % студентів проявляли достатній рівень обізнаності на основі адекватно підбраного матеріалу до теми практичного заняття, раціонально вибирати методи і форми самостійної роботи на практичному занятті, частково визначали шляхи та засоби їх реалізації практичних завдань; 28,60 % респондентів мали середній рівень обізнаності на основі адекватно підбраного матеріалу до теми практичного заняття; рідко раціонально вибирали методи і форми самостійної роботи на практичному занятті, встановлювати контакт з групою, не знаходили індивідуальний підхід до кожної учасника групи в процесі роботи на практичному занятті; 9,50 % респондентів мали низький рівень обізнаності на основі адекватно підбраного матеріалу до теми практичного заняття, не визначали шляхи та засоби їх реалізації практичних завдань, не створювали умови, які сприяють успішній реалізації процесу професійної освіти, не встановлювали контакт з групою та не знаходили індивідуальний підхід до кожної учасника групи в процесі здійснення професійної освіти.

Професійна самостійність визначається тим, як часто майбутньому практичному психологу потрібна допомога під час виконання практичних завдань. У процесі проведення діагностики ми виявили, що на таку допомогу потребує значна кількість студентів, особливо молодших курсів.

Такі види практичних завдань вимагають активної розумової діяльності студентів, пробуджують потребу самостійно мислити. Під час виконання таких вправ важливо встановити різні рівні самостійної роботи студентів.

Для емпіричного дослідження успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів ми також використали опитувальник М. Пряжнікова «Особистісна професійна перспектива» (ОПП), модифікований нами для діагностики студентів будь-якої спеціальності (Додаток Б).

Апробацію модифікованої методики «Особистісна професійна перспектива» було здійснено з майбутніми практичними психологами I, II, III і IV курсів напряму підготовки «Практична психологія» Донбаського державного педагогічного університету (м. Слов`янськ).

Опитування здійснювалось у письмовій формі з використанням стандартизованих бланків, що містять тринадцять відкритих запитань. При здійсненні якісного аналізу отриманого матеріалу було застосовано метод експертних оцінок із залученням п'ятьох викладачів кафедри практичної психології Донбаського державного педагогічного університету (м. Слов`янськ).

Експериментальні дані свідчать, що у 83,30 % майбутніх практичних психологів виявлені позитивні зміни у ставленні до себе, у сфері спілкування, у ставленні до фахової діяльності. Негативних змін не зафіксовано. За результатами контент-аналізу: 76,70 % майбутніх практичних психологів назвали позитивні психологічні ефекти, пов'язані з самопізнанням, 66,60 % – зі ставленням до себе; 60,00 % – зі ставленням до людей та знаннями про них, а 50,00% вказали на розвиток певних рефлексивних умінь (до уваги бралися відповіді не менше ніж 20,00% респондентів).

Результати емпіричного дослідження дали можливість встановити рівні успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів та їх взаємозв'язок з компонентами, критеріями та показниками самостійності.

За вище названими компонентами, критеріями та показниками зібраний емпіричний матеріал було кількісно і якісно проаналізовано за допомогою методу кореляційного аналізу (за критерієм t – Стьюдента), методів порівняльного аналізу, узагальнення та систематизації. В результаті було встановлено психологічний зміст кожного з чотирьох рівнів успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів: високий, достатній, середній та низький та їх взаємозв'язок з критеріями та показниками розвитком самостійності майбутніх практичних психологів.

Високий рівень успішності професійного становлення мають майбутні практичні психологи, у яких повністю узгоджені образи ідеального та реального професійного «Я». Такі студенти мають образи ідеального «Я», які узгоджені з *емоційно-мотиваційним, інтелектуальним, регуляторно-орієнтаційним та соціально-комунікативним* компонентами самостійності. Також вони мають високий рівень розвитку образу ідеального «Я» стосовно типу професії психолога, тобто чітко визначились у тому, ким будуть працювати. Професійне становлення студентів має завершеність та цілісність у формі учбово-професійних дій стосовно самоосвіти та самовиховання. Такі студента мають високий рівень самостійного володіння професійними знаннями та професійними вміннями, визначеними державними стандартами, а також усвідомленість сутності професіогенезу психолога, розвинені професійно значущі якості; розвинена рефлексивність, здатність до самопроекування власного професійного Я; навчально-професійна адаптованість і розвинена професійна ідентичність (33,00 % студентів).

Достатній рівень успішності професійного становлення мають майбутні практичні психологи, у яких образи ідеального та реального професійного «Я» мало узгоджені між собою. Для них характерний достатній рівень розвитку образу ідеального «Я» щодо вибору типу професії. Програма

учбово-професійних дій у таких студентів має суттєві обмеження щодо способів самоосвіти та самовиховання, вони відчувають потребу у самостійності, однак не регулюють свою поведінку в процесі реалізації запланованих дій, частково розвинена навчально-професійна адаптованість і професійна ідентичність. Такі студенти демонструють достатній рівень розвитку *емоційно-мотиваційного, інтелектуального, регуляторно-орієнтаційного* та *соціально-комунікативного* компонентів самостійності (27,00 % студентів).

Середній рівень успішності професійного становлення мають студенти, у яких образи ідеального та реального професійного «Я» побудовані неузгоджена між собою та не пов'язані з критеріями та показниками розвитку самостійності та з професійними планами як на майбутнє, так і на теперішнє. Професійно майбутнє вони уявляють фрагментарно. В учбово-професійній діяльності вони не докладають самостійних активних дій для самовдосконалення чи реалізації найближчих цілей. Такі студенти мають середній рівень самостійного володіння професійними знаннями та професійними вміннями, визначеними державними стандартами, а також усвідомленість сутності професіогенезу практичного психолога, розвинені професійно значущі якості; розвинена рефлексивність, здатність до самопроекування власного професійного Я; навчально-професійна адаптованість і розвинена професійна ідентичність. Розвиток *емоційно-мотиваційного, інтелектуального, регуляторно-орієнтаційного* та *соціально-комунікативного* компонентів самостійності у таких студентів складає середній рівень, зокрема слабо розвинений *емоційно-мотиваційний* компонент (24,00 % студентів).

Низький рівень успішності професійного становлення мають студенти, які характеризуються професійною спрямованістю на інший вид професійної діяльності, який не стосується психології. Професійна «Я» - концепція таких студентів дезінтегрована та містить суперечності, що спричиняють становлення стосовно однієї або ж декількох сфер праці. Такі студенти не

мають позитивної мотивації навчально-професійної та пізнавальної діяльності; мотивації професійного самовдосконалення, рівень самостійного володіння професійними знаннями та професійними вміннями – низький, а також низька усвідомленість сутності професіогенезу практичного психолога, слабо розвинені професійно значущі якості; рефлексивність, здатність до самопроекування власного професійного Я; навчально-професійна адаптованість і професійна ідентичність. Зокрема, *інтелектуальний, регуляторно-орієнтаційний* та *соціально-комунікативний* компоненти самостійності у таких студентів дуже слабо розвинені, *емоційно-мотиваційний* взагалі відсутній (16,00 % студентів).

Під час обробки даних, отриманих за допомогою матеріалів діагностичних методик, для нас було достатньо з'ясувати яким рівням (високій, достатній, середній чи низькій) відповідають уміння досліджуваного (всього чотири рівні). Тому ми модифікували ключі тих методик, у шкалі яких показники розподілялися в більшій кількості. Наприклад, при оцінці організаторських умінь, стандартизована методика пропонує шкалу з п'яти інтервалів показників, ми звузили до трьох. Низький рівень позначали як 1 бал, середній та достатній – 2 бали, високий – 3 бали, відсутність – 0 балів. Розвиток компонентів структури самостійності загалом вираховувався як середнє арифметичне.

Аналіз результатів діагностики успішності професійного становлення здійснювався з використанням кореляційного, факторного й дисперсного аналізу в комп'ютерній програмі для статистичної обробки даних SPSS.

Підсумковий аналіз дає змогу встановити рівні успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів

Таблиця 2.14

Рівні успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів (n=148)

Рівні успішності професійного становлення	Розподіл студентів за навчальними курсами (у %)
---	---

Продовження таблиці 2.14

	II курс	III курс	IV курс	V курс
Високий	10,0	17,5	27,5	28,6
Достатній	40,0	45,0	35,0	35,71
Середній	45,0	25,0	20,0	10,71
Низький	5,0	12,55	17,5	25,0

За даними таблиці простежується тенденція до поступового зростання кількості майбутніх практичних психологів, які з переходом на старші курси мали високий або низький рівень розвитку професійного становлення. Так, високий рівень успішності професійного становлення зафіксовано на: II курсі у 10,0 % студентів, III курсі – у 17,5 % студентів; на IV курсі – у 27,5 % студентів; на V курсі – у 28,6 % студентів; достатній рівень успішності зафіксовано на: II курсі – у 40,0 % студентів, III курсі – у 45,0 % студентів; на IV курсі – у 35,0 % студентів; на V курсі – у 28,6 % студентів; середній рівень розвитку успішності професійного становлення зафіксовано на: II курсі – у 5,0 % студентів, III курсі – у 12,55 % студентів; на IV курсі – у 17,5 % студентів; на V курсі – у 10,71 % студентів та низький рівень успішності зафіксовано на: II курсі – у 45,0 % студентів, III курсі – у 25,0 % студентів; на IV курсі – у 20,0 % студентів; на V курсі – у 25,0 % студентів. Це свідчить, що серед майбутніх практичних психологів збільшилась розбіжність у змісті їхньої професійної «Я»-концепції.

Таким чином, використані методи дослідження (анкетування, аналіз педагогічної документації, бесіда, самооцінка, спостереження) дають змогу вивчити особливості рівнів успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів.

2.4. Вплив самостійності на успішність професійного становлення майбутніх практичних психологів

На цьому етапі дослідження ми встановлювали взаємозв'язок між рівнями успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів та рівнями їх самостійності. Для цього необхідно було з'ясувати, якому рівню успішності професійного становлення відповідає самостійність студентів з високим, достатнім, середнім та низьким рівнями розвитку. Рівні розвитку самостійності та їх взаємозв'язок з успішністю професійного становлення майбутніх практичних психологів визначали через обчислення середніх арифметичних величин [184]. Для цього використовували t-критерії Стьюдента:

Отримані числові дані для зручності зводили в таблицю (Додаток В), що містила підсумкові показники середніх арифметичних, отриманих респондентом та зважене середнє арифметичне, за допомогою якого визначали рівні розвитку самостійності майбутніх практичних психологів та їх взаємозв'язок з успішністю професійного становлення.

На основі переведення отриманих результатів усереднені арифметичні показники визначали взаємозв'язок самостійності з успішністю професійного становлення майбутніх практичних психологів. Так, середній арифметичний показник, наближений до цілої одиниці, свідчив про низький рівень взаємозв'язків між самостійністю та успішністю професійного становлення. Середнє арифметичне, наближене до двох цілих, свідчило про середній рівень взаємозв'язків між самостійністю та успішністю професійного становлення. Середній арифметичний показник, наближений до трьох цілих – про достатній рівень взаємозв'язків між самостійністю та успішністю професійного становлення, а наближений до чотирьох – про високий рівень взаємозв'язків між самостійністю та успішністю професійного становлення майбутніх практичних психологів.

На підставі кількісних результатів, отриманих під час експерименту, визначили якісну характеристику рівнів самостійності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки та їх взаємозв'язок з успішністю професійного становлення майбутніх практичних психологів (див. табл. 2.15).

Таблиця 2.15

Співвідношення особливостей розвитку самостійності з успішністю професійного становлення майбутніх практичних психологів

Рівні	Розвиток самостійності		Успішність професійного становлення	
	Кількість	%	Кількість	%
Високий	4	2	4	16
Достатній	23	48	23	27
Середній	37	27	37	24
Низький	22	23	22	33

Здобуті дані засвідчили, що майбутні практичні психологи високого рівня розвитку самостійності (2 % студентів) характеризувалися активним та ініціативним ставленням до навчання; умінням використовувати набуті знання в різноманітних ситуаціях; оволодінням способами розумової практичної діяльності, виявляли уміння брати на себе відповідальність за самостійні рішення, здатність без сторонньої допомоги сприймати, розуміти, оцінювати партнера по спілкуванню, оцінювання власного досвіду взаємодії. Такі студенти виявили високий рівень сформованість бажання реалізувати себе в професії; наполегливість у досягненні мети, наявність ініціативності, наполегливості у досягненні професійних цілей, сформованість ставлення до самостійної діяльності, повноту та міцність знань щодо сутності самостійності, її вагомості для професійної діяльності, інтенсивність та систематичність вияву самостійності під час аналізу професійно орієнтованих ситуацій; незалежність, критичність мислення майбутнього практичного

психолога, знання, уміння та навичками, основні групи завдань, завдяки яким відбувається професійна діяльність.

Такі студенти мають високу успішність у професійному становленні (16,00 % студентів).

Для майбутніх практичних психологів достатнього рівня розвитку самостійності (48,00 % студентів) були характерні інтерес до навчальної діяльності та бажання робити все особисто, але вони частково використовують набуті знання та володіють способами практичної діяльності. Сформованість бажання реалізувати себе в професії; наполегливість у досягненні мети, повноту та міцність знань щодо сутності самостійності, її вагомості для професійної діяльності, незалежність, критичність мислення майбутнього практичного психолога, знання, уміння та навички, основні групами завдань, завдяки яким відбувається професійна діяльність. Інтенсивність та систематичність вияву самостійності під час аналізу професійно орієнтованих ситуацій; уміння брати на себе відповідальність за самостійні рішення; здатність без сторонньої допомоги сприймати, розуміти, оцінювати партнера по спілкуванню, оцінювання власного досвіду взаємодії мали не дуже чіткий характер прояву.

Такі студенти мають достатній рівень успішності професійного становлення (27,00 % студентів).

Для майбутніх практичних психологів, що демонстрували середній рівень розвитку самостійності (27,00 % студентів) були характерні рідко виявлені ініціативність, наполегливість у досягненні професійних цілей, сформованість ставлення до самостійної діяльності. Сформованість бажання реалізувати себе в професії у таких студентів була не дуже чіткою; наполегливість у досягненні мети була слабкою, самостійне оволодіння способами та прийомами професійної діяльності були нечіткими, повнота та міцність знань щодо сутності самостійності, її вагомості для професійної діяльності, інтенсивність та систематичність вияву самостійності під час аналізу професійно орієнтованих ситуацій, уміння брати на себе

відповідальність за самостійні рішення, здатність без сторонньої допомоги сприймати, розуміти, оцінювати партнера по спілкуванню, оцінювання власного досвіду взаємодії слабо розвинені.

Це дає змогу нам зробити висновок про те, що знаходиться на середньому рівні успішності у професійному становленні (24,00 % студентів).

Студенти низького рівня розвитку самостійності (23,00 % студентів) відрізнялися відсутністю ініціативності, наполегливості у досягненні професійних цілей, сформованості ставлення до самостійної діяльності, відсутністю уявлень про майбутню професію та мотивації до навчання, взагалі не вміли діяти без сторонньої допомоги. Такі студенти виявили слабку незалежність, критичність мислення майбутнього практичного психолога, знання, уміння та навички, основні групи завдань, завдяки яким відбувається професійна діяльність, повнота та міцність знань щодо сутності самостійності, її вагомості для професійної діяльності, інтенсивності та систематичності вияву самостійності під час аналізу професійно орієнтованих ситуацій, уміння брати на себе відповідальність за самостійні рішення, здатність без сторонньої допомоги сприймати, розуміти, оцінювати партнера по спілкуванню, оцінювати власний досвід взаємодії відсутнє.

Успішність професійного становлення таких студентів може бути віднесена до низького рівня (33,00 % студентів).

Кореляційний аналіз результатів було здійснено із застосуванням комп'ютерних розрахунків за парним критерієм t – Стьюдента, в зв'язку з тим, що кількість досліджуваних на курсах різнилась. Було перевірено критерії достовірності середнього значення вибірки та коефіцієнту кореляції. Кінцеві розрахунки засвідчили незначну різницю величин середніх значень на IV та V курсах за рівнями успішності професійного становлення. Значна різниця величин середніх значень за вище названими показниками була встановлена на III та II курсах та на III та IV курсах. Це свідчить, що існує пряма кореляційна залежність між рівнями розвитку самостійності та рівнями успішності професійного становлення.

Із метою статистичного підтвердження наявності взаємозв'язку між самостійністю та успішністю професійного становлення майбутніх практичних психологів потрібно здійснити перевірку відмінностей у розподілі показника на підставі отриманої описової статистики: шляхом встановлення схожості – відмінності дисперсій у двох незалежних вибірках; проведення однофакторного дисперсного аналізу.

Алгоритм проведення експерименту з метою перевірки встановлення схожості – відмінності дисперсій у двох незалежних вибірках (різні групи студентів) за допомогою F - критерію Фішера наведено в додатках І, К). За результатами розрахунків:

F_{emp}	1,206096731	$F_{кр} = 1,16$ (при $\alpha = 0,05$)
-----------	-------------	--

Так як емпіричне значення більше за критичне $F_{emp} > F_{кр}$, то спостерігаються статично значущі відмінності дисперсій показника взаємозв'язку самостійності та успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів.

Отже, факт підвищення рівнів самостійності майбутніх практичних психологів та їх взаємозв'язок з успішністю професійного становлення є статистично значущим.

Алгоритм здійснення експерименту з проведення однофакторного дисперсійного аналізу (метод ANOVA) для двох незв'язаних вибірок (двох різних груп студентів подано у додатках К). Результати проведених згідно даному алгоритму розрахунків та аналізу отриманих даних (додаток К) свідчать про те, що розвиток самостійності є ефективними та має суттєвий вплив на підвищення успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів.

Отже, можемо зробити висновок, що чим вище рівень розвитку самостійності, тим успішніше буде відбуватися процес професійного становлення майбутніх практичних психологів: студенти з високим рівнем розвитку самостійності (16,00 %) мали високу успішність професійного

становлення (33,00 %); студенти з достатнім рівнем розвитку самостійності (32,00 %) було віднесено до достатнього рівня успішності професійного становлення (27,00 %); 49,00 % студентів із середнім рівнем розвитку самостійності було віднесено до середнього рівня успішності професійного становлення (24,00 %); низький рівень розвитку самостійності було відзначено у 3% студентів та віднесено до низької успішності професійного становлення (16,00 %).

Висновки до другого розділу

Аналіз й узагальнення викладених у дисертації результатів дослідження феномену розвитку самостійності майбутніх практичних психологів як умови професійного становлення виявив критерії та показники самостійності на основі її структурних компонентів: *емоційно-мотиваційний* (емоційне позитивне ставлення до самостійності; здатність самостійно планувати та досягати поставлену мету); *інтелектуальний* (уявлення про самостійність, самостійність мислення); *регуляторно-орієнтаційний* (здатність самостійно діяти у процесі професійно підготовки); *соціально-комунікативний* (здатність до самостійної професійної взаємодії з питань професійної підготовки).

Відповідно до змісту виділених критеріїв та показників було схарактеризовано чотири рівня розвитку самостійності майбутніх практичних психологів: високий, достатній, середній, низький.

Результати констатувального етапу експерименту, в якому взяли участь 165 майбутніх практичних психологів, віком від 17 до 22 років, засвідчили: високий рівень розвитку самостійності виявлено в 2,00% респондентів, достатній рівень розвитку самостійності виявлено в 48,00% респондентів, середній рівень – у 27,00% респондентів, низький рівень у – 23,00% учасників дослідження. Отже, результати констатувального експерименту підтвердили, що майбутні практичні психологи мають недостатній рівень розвитку самостійності. Якщо не сприяти формуванню бажання самостійно реалізувати

себе в професії, ініціативність, наполегливість у досягненні професійних цілей, сформованість ставлення до самостійної діяльності; уміння брати на себе відповідальність за самостійні рішення; здатність без сторонньої допомоги сприймати, розуміти, оцінювати партнера по спілкуванню, оцінювання власного досвіду взаємодії, то набуття професійних умінь на основі знань про сутність професійної діяльності буде відбуватися стихійно й недостатньо.

За результатами діагностування встановлено, що в майбутніх практичних психологів під час професійної підготовки визначено такі рівні успішності професійного становлення: до низького рівня було віднесено 33,00 % студентів; до середнього рівня – 24,00 % студентів; до достатнього рівня – 27,00 % студентів; до високого рівня – 16,00 % студентів.

Встановлено взаємозв'язок між рівнями розвитку самостійності та рівнями успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів.

Підсумкові зрізи довели, що чим вище рівень розвитку самостійності, тим успішніше відбувається процес професійного становлення майбутніх практичних психологів.

Отримані висновки теоретичного аналізу та констатувального етапу експерименту з розвитку самостійності майбутніх практичних психологів стали основою для подальшої дослідно-експериментальної діяльності щодо розробки психологічної програми підвищення успішності професійного становлення студентів шляхом розвитку їх самостійності.

РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА ПІДВИЩЕННЯ УСПІШНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ШЛЯХОМ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ

3.1. Наукове обґрунтування та зміст психологічної програми підвищення успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів шляхом розвитку їх самостійності

На основі аналізу теоретичних джерел із теми та отриманих результатів констатувального етапу дослідження було визначено мету формувального етапу: розвиток у майбутніх практичних психологів особистісної самостійності у процесі професійного становлення.

Завдання формувального етапу емпіричного дослідження:

- 1) здійснити наукове обґрунтування методики розвитку самостійності майбутніх практичних психологів;
- 2) розробити експериментальну методику розвитку самостійності майбутніх практичних психологів у процесі професійного становлення;
- 3) апробувати, запропонувати та здійснити оцінювання ефективності методики розвитку самостійності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки;
- 4) встановити вплив самостійності на успішність професійного становлення майбутніх практичних психологів.

Робота щодо розвитку самостійності майбутніх практичних психологів у процесі професійного становлення здійснювалася у продовж трьох етапів.

Формувальний етап експерименту тривав із жовтня 2011 р. до квітня 2012 р. У формувальному експерименті взяли участь 86 студентів напряму підготовки «Практична психологія», із них – 60 дівчат і 26 хлопців.

Емпіричне дослідження проведено після вивчення майбутніми практичними психологами навчальних дисциплін предметного блоку, згідно з навчальним планом спеціальності 6.03010103 «Практична психологія». До

цього часу майбутні практичні психологи вже отримали необхідну загальну психолого-педагогічну й загальнокультурну підготовку та готові приступити до вивчення фахових дисциплін психологічного циклу.

Формувальний експеримент складався з трьох етапів, відповідно до яких розроблена експериментальна психологічна програма підвищення успішності професійного становлення студентів шляхом розвитку їх самостійності.

На **першому етапі** зі студентами експериментальної групи (ЕГ) і викладачами, які працювали з цими студентами, реалізована навчальна програма.

Навчальна програма для майбутніх практичних психологів покликана вирішувати задачі необхідності розвитку самостійності, формування уявлень про неї, її структурних компонентів і основних показників.

Програма реалізована на заняттях із психології та поза розкладом. Студентам прочитано теоретичний курс «Вступ до спеціальності» (20 годин аудиторних занять). Також було прочитано теоретичний курс усім учасникам експериментальної групи одночасно. Практичні заняття з курсу «Вступ до спеціальності» спочатку планувалося проводити вибірково: здійснювати розвиток самостійності з тими студентами, у яких ця якість, за результатами діагностики, виявилася недостатньо сформованою. Проте після перших занять усі студенти експериментальної групи висловили бажання відвідувати всі практичні заняття, і були допущені до них.

Навчальна програма для викладачів мала на меті поширити уявлення щодо сутності поняття «самостійність особистості», «самостійна робота студентів» тощо. До програми введено заняття щодо розвитку самостійності за окремими компонентами. Викладачам запропоновано переглянути й підготувати необхідний інструментарій і базу для самостійної навчально-професійної діяльності студентів.

По закінченні навчальної програми майбутні практичні психологи приступили до самостійного вивчення дисциплін.

Мета другого етапу формувального експерименту – активізувати внутрішній потенціал самостійної активності майбутніх практичних психологів у навчально-професійному просторі через реалізацію психологічних чинників.

Дослідження власне самостійної навчально-професійної діяльності організовано лонгitudним способом, що дозволив виявити – чи змінюється актуальний рівень розвитку самостійності в студентів тієї ж вибірки протягом декількох років навчання у ВНЗ (від курсу до курсу).

На цьому етапі дослідження майбутні практичні психологи мали можливість вибору форми й способу отримання й перевірки інформації. Студентам з низьким рівнем самостійності була запропонована індивідуальна карта навчання, складена відповідно до алгоритму навчальної діяльності. Оцінювання й контроль здійснювалися за рейтинговою шкалою балів, затвердженою до початку самостійного засвоєння дисциплін. Це дозволяє індивідуалізувати навчання студентів, систематизувати навчальні дії, сформувані вміння планувати, розподіляти час, проводити самоконтроль.

У період проведення формувального експерименту методом експертної оцінки й самооцінки проведено три контрольних обстеження рівнів самостійності майбутніх практичних психологів в обох групах (ЕГ та КГ). Порівняння результатів навчання експертної та контрольної груп здійснювалось за кількістю студентів за кожним рівнем самостійності та їх відсотковим співвідношенням.

На **III етапі** експериментального дослідження майбутні практичні психологи експериментальної групи отримали можливість продовжити навчання без пред'явлення їм вимог формувального експерименту й втручання експериментатора, тобто продовжили навчання на тих же умовах, що й контрольна група.

Серед учасників експерименту наприкінці цього етапу дослідження (студенти експериментальної (ЕГ) і контрольної груп (КГ)) (також методом експертної оцінки й самооцінки) було проведено останнє підсумкове

обстеження для вивчення ефективності експериментальної моделі навчання. До обох груп було залучено студентів, зрізними рівнів розвитку самостійності, і підраховано його відсоткове співвідношення. Усі отримані в групах результати порівнювалися з результатами попереднього обстеження.

Оскільки результати представлені у вигляді частотних розподілень даних, то для встановлення ефективності експериментальної моделі навчання студентів використано статистичний аналіз: χ^2 -критерій («хі-квадрат критерій»).

Для з'ясування ефективності авторської розвивальної програми навчання, яку ми втілюємо в навчальному процесі, на останньому етапі дослідження вивчено також думку респондентів експериментальної групи (ЕГ) про введення умов навчання і результатах цього введення. Тут використано методи: спостереження, аналіз продуктів діяльності та резюме студентів, які вони написали на прохання експериментатора: «Будь ласка, коротко опишіть свою думку і враження про експериментальні умови самостійного навчання, дотримуючись таких пунктів:

- а) загальне враження від моделі навчання;
- б) розвитку яких якостей у Вас вона сприяла;
- в) які з наведених умов виявилися найбільш дієвими, чому?
- г) чи змінилося відношення до професії учителя? Як?

Отже, діагностичне обстеження засвідчило, що в майбутніх практичних психологів під час професійного становлення визначено такі рівні розвитку самостійності: до низького рівня було віднесено 23,00 % студентів експериментальної та 22,00 % – контрольної груп; до середнього рівня було віднесено 48,00 % студентів експериментальної та 48,00 % – контрольної груп; до достатнього рівня було віднесено 27,00 % студентів експериментальної та 26,00 % – контрольної груп; до високого рівня було віднесено 2,00 % студентів експериментальної та 2,00 % – контрольної груп.

Отримані в ході формувального експерименту результати переконали нас у необхідності розвитку самостійності майбутніх практичних психологів

як умови професійного становлення майбутніх практичних психологів. Ураховуючи важливість розвитку означеного феномена, вважаємо за необхідне створення та апробацію експериментальної методики розвитку самостійності майбутніх практичних психологів у процесі професійного становлення.

3.2. Експериментальна психологічна програма підвищення успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів шляхом розвитку їх самостійності

Формувальний експеримент нашого психологічного дослідження базувався на втіленні положень особистісно-діяльнісного підходу, сутність якого полягає у тому, що особистість розглядається як суб'єкт діяльності, яка сама, формуючись в діяльності та спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності і спілкування.

Особистісно-діяльнісний підхід розглядається в єдності особистісного і діяльнісного компонентів і в своєму особистісному компоненті передбачає, що в центрі навчання знаходиться той, хто сам навчається: його мотиви, цілі, психологічні особливості, тобто студент як особистість. Виходячи з інтересів того, хто навчається, рівня його знань і умінь, викладач визначає навчальну мету заняття і формує, спрямовує і коригує весь освітній процес з метою розвитку особистості студента (К. Абульханова-Славська, І. Бех, І. Булах, В. Рибалка, Р. Павелків, В. Татенко, Т. Титаренко, В.Чернобровкін, Ю. Швалб та ін.).

Особистісно-діяльнісний підхід, передбачаючи організацію самого процесу навчання як організацію і керування навчальною діяльністю студентів, означає переорієнтацію цього процесу на постановку і самостійне розв'язування ними конкретних навчальних задач (пізнавальних, дослідницьких, перетворюючих, проектних тощо).

На основі аналізу науково-теоретичної бази дослідження й отриманих під час констатувального етапу експерименту результатів було розроблено експериментальну психологічну програму підвищення успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів шляхом розвитку їх самостійності, яка охоплювала: чотири етапи (інформаційно-ознайомлювальний, діагностично-аналітичний, самостійно-діяльнісний, закріплюючий); форми, методи й прийоми роботи з розвитку самостійності.

Зміст та напрями експериментальної програми відображено в рис. 3.1

Організація навчальної діяльності з майбутніми практичними психологами відбувалася у таких формах роботи: групова, індивідуально-групова (для роботи зі студентами різних рівнів розвитку самостійності в навчальній діяльності згідно з результатами, отриманими на констатувальному етапі експерименту), індивідуальна (використання окремих завдань зі студентами з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей).

Більш детально опишемо етапи авторської експериментальної програми розвитку самостійності.

Метою інформаційно-ознайомлювального етапу було: викликати інтерес до самостійності як вольової якості особистості. Ознайомити зі структурою та рівнями самостійності. На цьому етапі ми здійснювали презентацію сучасних досліджень, огляд літератури, націлювали на роботу в особистісному зростанні та професійному становленні.

На цьому етапі було використано такі методи та прийоми: вступна лекція, актуалізація знань щодо психологічних проблем, звернення до психолого-педагогічних досліджень, постановка проблем.

На інформаційно-ознайомлювальному етапі реалізувалося уміння визначати свою мету, обирати засоби її досягнення, контролювати відповідність дії плану та цілям, організовувати свою діяльність у колективній роботі.

Другий етап – діагностично-аналітичний – присвячено вивченню та аналізу стану розвиненості самостійності майбутніх практичних психологів.

Ми використовували такі методи та прийоми роботи: комплекс діагностичних методик, анкетування, опитування, бесіди, спостереження за діяльністю студентів у процесі професійного становлення тощо; залучення до самодіагностики та самооцінки.

Після проведення діагностичного обстеження нами організовувалося обговорення, в якому ми запрошували майбутніх практичних психологів до самоаналізу, перегляду та оцінки розвитку.

На цьому етапі реалізувалися використання ТЗН, робота з довідковою літературою, відеоматеріалами, комп'ютером тощо.

Робота з книжкою. Попередній перегляд книжки. Довідковий апарат книжки: анотація, зміст, передмова, вступна стаття, примітки, коментарії, додаток, список використаної літератури, глосарій психологічної термінології, допоміжні вказівки. Помітки та умовні позначення у власній книзі. Робота з бібліотечними та цінними книгами (прийоми «вкладних сторінок», прозорих аркушів). Реєстрація та облік опрацьованих книг.



Рис. 3.1. Експериментальна психологічна програма підвищення успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів шляхом розвитку їх самостійності

Робота з психологічним журналом «Практична психологія та соціальна робота». Ознайомлення зі змістом журналу, анотаціями на статті, ключовими словами, списками використаної літератури. Правила перегляду журналів. Робота на картках – облік прочитаного, переглянутого та того, що необхідно опрацювати.

Робота з психологічною газетою «Психолог». Вибірковість читання газети. Статті з продовженням. Заголовки та рубрики газети. Газетні облікові картки. Вирізки з професійних газет та правила їх зберігання.

Самостійно-діяльнісний етап зазначеної методики було зорієнтовано на реалізацію самостійної діяльності майбутніх практичних психологів; стимулювання бажання самостійно оволодіти психолого-педагогічними вміннями, якими необхідно оволодіти майбутньому фахівцю у сфері практичної психології, та залучали до планування свого професійного становлення.

Нами використано такі методи та прийоми роботи: стимулювання бажання самостійно оволодіти психолого-педагогічними вміннями, якими необхідно оволодіти майбутньому фахівцю у сфері практичної психології та залучати до планування свого професійного становлення.

На закріплюючому етапі майбутні практичні психологи мали можливість з'ясувати, наскільки вони компетентні у своїх професійних знаннях. Перевагу надавали самостійній роботі майбутніх практичних психологів. Дотримання демократичного стилю спілкування з викладачами, демонстрація поваги до особистості студента, дискусії щодо важливості самостійної роботи, введення хронокарт та інше сприяло закріпленню потреби діяти самостійно.

Серед методів та прийомів роботи, що застосовувалися на цьому етапі, були такі: лекційні, практичні заняття, дискусії, перегляд фільмів на психологічну тематику (наприклад, «Похорони мене за плитусом», 2009 р., реж. С. Снежкін) та з досвіду роботи психологів, розробка, впровадження та презентація проектів, написання творчих та курсових робіт.

У рамках вивчення теми «Основи спеціальності «Практичний психолог» студентами експериментальної групи був здійснений проект на тему: «Особистість психолога в системі освіти», що виник за ініціативою самих майбутніх психологів, які відчували недостатню обізнаність з цієї теми.

Мета: розширити уявлення про характеристику особистості практичного психолога в закладах освіти, познайомити студентів із загальними принципами та правилами роботи психолога в закладах освіти, правами та обов'язками практичного психолога освіти. Розвивати самостійність, прояви творчості, прагнення досягати поставленої мети.

План проведення:

1. Вимоги до особистості психолога в системі освіти.
2. Характеристика особистості практичного психолога в закладах освіти.
3. Типи психологів: інтелектуальний і соціабельний, теоретик (академічний психолог) і психолог-практик (експериментатор).
Психограма професії психолог.
4. Професійна психогігієна практичного психолога. Професійні проблеми самих психологів («профзахворювання»).
5. Загальні принципи та правила роботи психолога в закладах освіти.
6. Права та обов'язки практичного психолога освіти.
7. Етичні норми практичного психолога освітніх закладів.

Практичне заняття з теми «Основні напрямки роботи практичного психолога».

Мета: розширити знання про особливості діагностичної роботи в практичній психології. Спонукає до активної участі в корекційній та корекційно-розвивальній роботі. Розвивати самостійність, творчість. Виховувати розуміння практичної спрямованості та корисності діагностичної роботи практичного психолога.

План проведення:

1. Особливості діагностичної роботи в практичній психології.

2. Вивчення практичного запиту та формулювання психологічної проблеми.

3. Вибір методів дослідження. Психологічний діагноз.

4. Ефективність діагностики та фактори ризику, що характеризують психічний розвиток дітей та підлітків.

5. Основні форми психокорекційної роботи.

6. Психологічне консультування.

Враховувалося, що професійна підготовка у ВНЗ має забезпечувати вихід на методичний та дослідницький рівень. Студенти, які проявили інтерес до проблем психології (дитячої, вікової, практичної, педагогічної та ін.), мали можливість виконувати курсові дослідження.

Кожен етап експериментальної методики підвищення успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів шляхом розвитку їх самостійності передбачав реалізацію завдань через спеціально-організовану, партнерську та самостійну діяльність студентів.

Реалізація названих принципів, що відображають необхідні і достатні чинники розвитку самостійності майбутніх практичних психологів у процесі професійного становлення, здійснювалася уведенням конкретних форм і засобів навчання.

По-перше, проведенням підготовчої роботи як з викладачами, так і зі студентами. Це необхідно для зняття в майбутніх практичних психологів внутрішньої напруги, корекції їхньої тривожності, тренінгу взаємодії в навчальному й виробничому середовищі. Таку роботу доцільно проводити у вигляді спеціального навчального курсу, який складається із теоретичної та практичної частин. У процесі читання теоретичного курсу майбутні практичні психологи знайомляться з проблемою становлення професіоналізму практичного психолога, генеральною якістю й умовою розвитку професіоналізму, психологією самостійності, особливостями ефективної навчальної діяльності, умовами навчання у вищому навчальному закладі та прийомами збереження працездатності, успішної навчальної діяльності,

секретами культури навчальної праці та успішності в життєдіяльності. Паралельно з теоретичним курсом проводяться практичні заняття щодо формування показників структурних компонентів самостійності, відпрацювання прийомів взаємодії з тими, хто оточує, саморегуляція діяльності, психокорекція емоційно-мотиваційної сфери, створення звички щодо планування (яке сприяє формуванню «відчуття часу»), послідовності мислення та рефлексії. Необхідно також ознайомити майбутніх практичних психологів із послідовністю етапів навчально-пізнавальної діяльності, складеної на основі її теорії (Див. додаток Г).

До навчального курсу вміщено заняття щодо складання перспективних планів життя на різні його періоди. Варіанти хронокарт і графіків самостійної роботи показано в додатку Д. Хронокарти дозволяють раціонально використовувати час доби (години, тижня, місяця), а також аналізувати витрату часу на кожний вид діяльності і, за необхідності, знайти його резерв. Графіки самостійної роботи також дозволяють, дозовано розподіливши навантаження, спланувати пізнавальну діяльність, знайти час для відпочинку й підтримки побуту.

Підготовча робота викладача полягає в наданні студентам навчально-методичного інструментарію. Наприклад: необхідно поділити курс навчальної дисципліни на модулі – логічно завершені частини навчального матеріалу, які супроводжуються різними формами контролю знань і умінь; підготувати зразки результатів вивчення модулів, пам'ятки щодо виконання роботи, список рекомендованої літератури, додаткові довідкові та дидактичні матеріали. За кожним модулем необхідно виділити тезаурус – понятійну базу основних смислових одиниць: терміни, поняття, засоби. Це формує теоретичні знання майбутніх практичних психологів, засвоюється як система знань. Іншими словами, методично підкріплювати свою дисципліну. Крім того, необхідно укласти договір із загальноосвітніми школами про співпрацю, щоб студенти могли в будь-який час їх відвідувати для вивчення методики

викладання тієї чи тієї теми (модуля), власної апробації отриманих знань і переведення їх на вміння.

По-друге, майбутнім практичним психологам пропонується свобода у виборі форм, засобів і прийомів навчання: відвідувати лекції викладачів, вивчати навчально-методичну психологічну літературу чи досвід психологів-практиків. Вибір залежить від стратегічних цілей студентів, їх мотивації, настрою й багажу знань. У процесі вивчення дисципліни майбутні практичні психологи повинні мати можливість отримувати індивідуальну консультацію у ведучих викладачів.

Згідно з принципом індивідуалізації рекомендується заповнення кожним студентом індивідуальної карти навчання, яка, так само, розробляється на основі структури навчально-пізнавальної діяльності (див. Додаток Д). У ній, залежно від стратегічної мети навчання студента, складається план вивчення модуля чи теми дисципліни, вказується час виконання, графік консультацій і звітних заходів. Під час складання індивідуальної карти навчання варто враховувати закономірність: чим нижчий рівень самостійності студента, тим у більшій мірі повинно здійснюватися керування його самостійною навчально-пізнавальною діяльністю викладачем і дотримування чіткої структури, частіше надавати методичну допомогу, проводити консультації та контрольні заходи. Завдання викладача полягає в тому, щоб поступово, від теми до теми, скорочувати керування, зменшувати кількість консультацій, змінювати їх зміст і збільшувати траєкторію бачення студентом етапів свого просування до мети. У подальшому аналогічно складається й індивідуальна карта роботи над курсовими чи дипломними дослідженнями (див. Додаток Е). Це сприяє систематизації навчальної та наукової роботи, рівномірному розподілу навантаження й плануванню інших заходів життєдіяльності.

Для реалізації систематичного й регулярного контролю, на нашу думку, найбільше підходить введення до навчального процесу рейтингової системи оцінювання навчально-професійної діяльності. Рейтинг – експертна оцінка явища за заданою шкалою, він реалізує мотиваційну й виховну функцію, дає

можливість розвивати навички самооцінки та самоконтролю, сприяє формуванню здібності прогнозувати результат. Умови рейтингу оголошуються студентам раніше, через пам'ятку. У ній подано перелік завдань і шкала балів за їх виконання за рівнями. Уведено заохочувань й штрафні бали. Заохочувальні бали додаються студентам за продуктивне, доцільне відхилення від заданого зразка чи алгоритму, за усвідомленість і творче виконання дій. Штрафні бали введено за необґрунтовано й несвоєчасно подані звіти та виконання завдань, які (за якістю) нижчі свого рівня.

Отримані за рейтингом оцінки дають студенту можливість бути оціненим на екзамені так само, як протягом семестру за сумою набраних балів. Студент має право спробувати отримати на екзамені оцінку вище рейтингової, складаючи екзамен на загальних основах (згідно з положенням про екзамени й заліки). Основною умовою рейтинговою системи було те, що, отримавши в семестрі за сумою балів ту чи ту оцінку, на екзамені студент не може бути оцінений нижче за ту, що вже мав. Приблизна оцінка й таблиця обліку балів за рейтингом подані в додатку Л.

Отже, розвиток самостійності майбутніх практичних психологів як умови професійного становлення на **першому етапі** вимагає:

1) від викладачів: а) підготовчої роботи щодо оснащення процесу вивчення фахових дисциплін, які читаються; доступності консультацій; розробки ефективної системи оцінювання знань і умінь; створення бази для практичного здійснення діяльності; відношення до студента, індивідуальний підхід;

б) розробки алгоритму самостійної навчально-професійної діяльності згідно з її теорію, ознайомлення з нею студентів і викладачів та введення до процесу навчання; діагностики вмій самостійності (за компонентами) і психокорекції емоційно-мотиваційної, регуляторно-операційної та комунікативної сфер особистості студента; заходів щодо зняття тривожності та конфліктних ситуацій;

2) від самих майбутніх практичних психологів підготовчої роботи щодо формування образу професії; уявлень щодо психології професіоналізму, динаміки й умов розвитку професійної компетентності; якісного оволодіння вміннями самостійності; емоційно-вольового настрою добровільного вибіру форм навчання; персональної відповідальності за результат.

На **другому етапі**: спільної з викладачем і студентом розробки індивідуальних планів (карт) навчання, які сприяють регулюванню майбутнім практичним психологом своєї діяльності; ефективних засобів контролю, що сприяють систематичності й регуляторності діяльності та формуванню вмінь вільного вибору й особистої відповідальності за результат; діалогового спілкування.

Надалі – безпосередня самостійність майбутніх практичних психологів в експериментальних умовах із використанням запропонованих засобів.

Проблема особливостей розвитку самостійності є актуальною для всіх учасників навчально-виховного процесу: викладачів та майбутніх практичних психологів. Нагадаємо, що одним із показників успішності професійної освіти є самостійність студентів, що необхідна для прийняття ними самостійних суджень і дій у процесі подолання труднощів у навчанні.

Завданням викладачів вищих навчальних закладів є створення сприятливих умов для самопізнання, саморозвитку, самовизначення та самореалізації студентів. Зазначимо, що студенти не вміють самостійно працювати ні з науковою, ні з методичною літературою. Студенти ж мають набувати самостійно максимально можливий обсяг знань, працюючи з різноманітною літературою, проводячи певні дослідження, тобто стати активними суб'єктами навчання.

З огляду на вище вказане, ми пропонуємо викладачам вищих навчальних закладів використовувати у роботі наступні рекомендації: 1) важливо усвідомлювати, що навчіння й навчання, будучи компонентами єдиного освітнього процесу є різними видами діяльності суб'єкта, які вирішують різні завдання. Завдання навчіння – педагогічні, завдання навчання – навчальні. Ці

види діяльності відрізняються цілями, засобами й результатами. Видається більш правильним трактувати навчання як спільну взаємозалежну та взаємообумовлену діяльність. Така взаємодія припускає відомі зовнішню й внутрішню організацію та управління як самих себе, так і один одного; 2) треба визнати стратегічні цілі й мотиви учіння майбутніх практичних психологів і в цих умовах надати їм право на свободу й відповідальність за те, що відбувається з ними й навколо них. Це сприяє формуванню внутрішньої готовності особистості добровільно брати на себе зобов'язання за свою долю; 3) вирішальне значення для розвитку й саморозвитку особистості є позиція студента як суб'єкта діяльності – суб'єкта управління й самоврядування. Суб'єктність будучи найважливішим засобом освіти, повинна ґрунтуватися на основі наукової організації праці. Управління діяльністю як головний механізм навчання студентів, передбачає керування психічним розвитком людини, у нашому випадку – розвитком майбутнього практичного психолога. Процес психічного розвитку зумовлюється послідовним переведенням студентів з одного психічного стану в інший, що забезпечується систематичною зміною діяльності вивченням теорії та освоєнням практики, отриманням знань як аудиторно, так і за межами ВНЗ. Засобом психічного розвитку є самостійна навчально-професійна діяльність майбутнього практичного психолога; 4) процес навчання доцільно представити як педагогічну технологію. Саме технологія є тією взаємодією, де перетинаються інтереси й потреби навчання й учіння. Технологія складається з процесів цілепокладання, інформації, прогнозування, прийняття рішення, організації виконання, комунікації, контролю й корекції за провідної ролі цілепокладання.

Важливо відмітити, що студент, не підготовлений до самостійного здобуття нових знань, не зможе розвинути в собі ці якості в процесі професійної діяльності. Саме тому вищі навчальні заклади покликані забезпечити не лише високий рівень професійних знань і вмінь студентів, але й сформувати творчу особистість фахівця, здатного до самовдосконалення й самоосвіти. Науково вірно організована й систематично здійснювана

самостійна робота є необхідною умовою успішного навчання, одним із визначальних чинників, що впливає на професійне становлення особистості.

З метою активізації розвитку самостійності майбутнім практичним психологам пропонуємо використовувати наступні рекомендації: 1) визначте свої можливості, знайте свої позитивні сторони й недоліки, особливості своїх когнітивних процесів: пам'яті, уваги, мислення, волі та ін. Знайдіть найбільш придатні для себе методи самостійної роботи та дбайте про їх поліпшення. Без зволікання опановуйте різними навчальними вміннями та навичками. Створіть гігієнічні умови для праці, виконуйте вимоги гігієни праці. Умійте вчасно відпочивати. Постійно пам'ятайте: навіщо, заради чого Ви навчаєтесь, щоб кожен раз при знайомстві з новою темою це мати на увазі, що запам'ятати, знати, до чого можна докласти отримані знання, де і для чого застосовувати їх на практиці, і намагайтеся навчитися такому застосуванню; 2) послідовно й систематично готуйтеся до лекційних, практичних і семінарських занять. Раціонально працюйте на лекційних та практичних заняттях. Не переписуйте чужі конспекти, а виробляйте свою систему їх складання; 3) здійснюйте самоконтроль, самоперевірку в процесі роботи. Це умова успішної роботи; 4) на початку роботи завжди дивіться, що було зроблено за досліджуванним предметом у попередній раз. Психологія вчить: якщо встановлено зв'язок нового матеріалу з попереднім, то новий матеріал повинен бути більш доступним, краще розумітися й засвоюватися; 5) починаючи роботу, установіть її мету (навіщо я працюю, чого повинен досягти у своїй роботі); 6) працюйте щодня, систематично, а не від випадку до випадку. Якщо є можливість, то той же час дня. Плануйте чіткий графік роботи на день, тиждень, місяць, семестр і працюйте, дотримуючись цього графіку. Планувати підготовку з точністю до години, враховуючи відразу кілька чинників: неоднорідність матеріалу, етапи його опрацювання (бо на заучування йде більше часу, ніж на повторення), свої індивідуальні здібності, ритми діяльності та звички організму; 7) беріться за роботу енергійно. Деякі студенти витрачають багато часу на «розкачку», втягування в роботу.

Поставте своїм девізом – бути готовим почати роботу без зволікання. У кінці кожного дня потрібно підвести підсумок роботи: ретельно перевірити, чи все виконано за наміченим планом, із якої причини були порушення; 8) умійте створити сприятливу обстановку для своєї роботи й постійно вдосконалювати її; 9) не чекайте сприятливого настрою, а створюйте його. Потрібно вміти працювати регулярно й ритмічно. Прагніть виробити інтерес навіть до нецікавої, але потрібної роботи. Помилку роблять ті студенти, які працюють добре, із бажанням тільки з улюбленого предмета, а з інших предметів – абияк; 10) приділяйте більше часу важкому матеріалу, намагайтеся долати труднощі самостійно. Працюйте з твердим наміром зрозуміти, засвоїти, закріпити, розвинути в собі впевненість, що Ви можете й повинні зробити; 11) користуйтеся різними прийомами, щоб змусити себе глибоко й ґрунтовно зрозуміти досліджуваний матеріал, записуйте, складайте схеми, таблиці, розповідайте матеріал собі та своїм товаришам; 12) частіше ставте питання, не залишайте нічого незрозумілим, не створюйте собі зайвих проблем, пам'ятайте, що виникнення питання – ознака зародження думки, початок роботи мислення й вияву активності, тренінг взаємодії та співпраці.

Доцільним є впровадження до змісту навчання спеціалізованого курсу з назвою «Твоя майбутня професія», який полягає в ознайомленні майбутніх практичних психологів зі світом сучасних професій, їх класифікацією, основними вимогами щодо них, а також актуалізацію в майбутніх практичних психологів навичок самопізнання та самоаналізу у напрямку обрання професії.

Одним із методів активізації особливостей розвитку самостійності є залучення майбутніх практичних психологів до навчально-практичної діяльності, яка може здійснюватися як в урочний (виконання на заняттях завдань, притаманних професійній діяльності за певними спеціальностями), так і позаурочний час (виконання творчих завдань, заняття в психологічних гуртках). Застосування зазначених вище форм та методів роботи з майбутніми практичними психологами надає можливість позитивно вплинути на рівень розвитку самостійності.

Кожна із форм і засобів, що реалізують розвиток самостійності, спрямована на розвиток певних інтегрованих структурних компонентів самостійності. Наприклад, психодіагностика й консультування сприяють виявленню й корекції слабких особистісних і діяльнісних сторін студентів. Попередній теоретичний курс спрямований на формування мотиваційних і соціальних компонентів. Практичні заняття – на закріплення емоційної сфери особистості, регуляторно-орієнтаційних і комунікативних умінь. Карта навчання й хронокарти – на розвиток як інтелектуальних, мотиваційних, так і регуляторних умінь. Такому ж розвитку сприяє введення рейтингової системи оцінювання навчально-професійної діяльності. Власне самостійна діяльність майбутніх практичних психологів дозволяє закріпити всі вміння діяти самостійно.

Результати перевірки авторської експериментальної програми підвищення успішності професійного становлення шляхом розвитку їх самостійності репрезентовані в наступному підрозділі.

3.3. Аналіз результатів експериментального дослідження розвитку самостійності майбутніх практичних психологів як умови професійного становлення

На прикінцевому етапі експерименту проводилося діагностичне обстеження рівнів розвитку самостійності майбутніх практичних психологів як умови професійного становлення та оцінювання ефективності дослідницько-експериментальної роботи.

Діагностична робота на цьому етапі відбувалося в декількох стадіях.

I стадія. Контрольні діагностичні обстеження, проведені після введення авторської експериментальної програми підвищення успішності професійного становлення шляхом розвитку їх самостійності, показали зміни в кількісному складі різних рівнів розвитку самостійності майбутніх практичних психологів.

В експериментальній групі (ЕГ) кількість досліджуваних I (низький) і II (середній) рівнів самостійності скоротилася (з 23,00 % до 8,00 % у першому випадку й з 48,00 % до 31,00 % у другому). У III (достатній) та IV (високий) рівнях виявлена тенденція росту показників: у III рівні (достатньому) кількість студентів збільшилася з 27,00 % до 43,00 %, а в IV – 2,00 % до 18,00 %.

У контрольній групі (КГ) зміни стосувалися лише I та II рівнів, проте, були незначними. Студентів, яким притаманний I (низький) рівень самостійності, стало менше (із 24,00 % до 22,00 %), а кількість студентів II (середньому) рівня збільшилася (з 48,00 % до 50,00 %). Співвідношення отриманих результатів у ЕГ і КГ із первинними подано на рисунках 3.2 і 3.3.

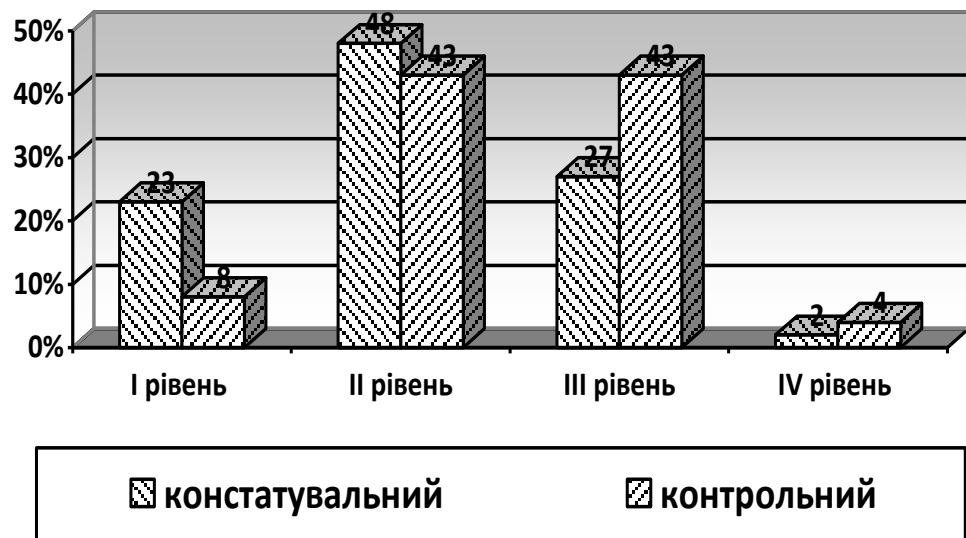


Рис. 3.2. Результати першого контрольного обстеження рівнів розвитку самостійності майбутніх практичних психологів

Отримані результати дозволили зробити висновок, що в ЕГ найбільш численними є I і III рівнів розвитку самостійності. За рахунок зменшення кількості студентів високого рівня розвитку самостійності збільшилася кількість студентів, які показали самостійне оволодіння способами та прийомами професійної діяльності, ініціативність, наполегливість у досягненні професійних цілей, сформованість ставлення до самостійної діяльності.

У КГ змін майже не відбулося. Найбільш численним продовжує залишатися середній рівень розвитку самостійності, що означає відповідність більшій частині майбутніх практичних психологів відтворювати формальні зразки діяльності й активності в межах мінімальних вимог. Кількість студентів останніх рівнів розвитку самостійності КГ збереглася такою, як і на попередньому етапі експериментального дослідження.

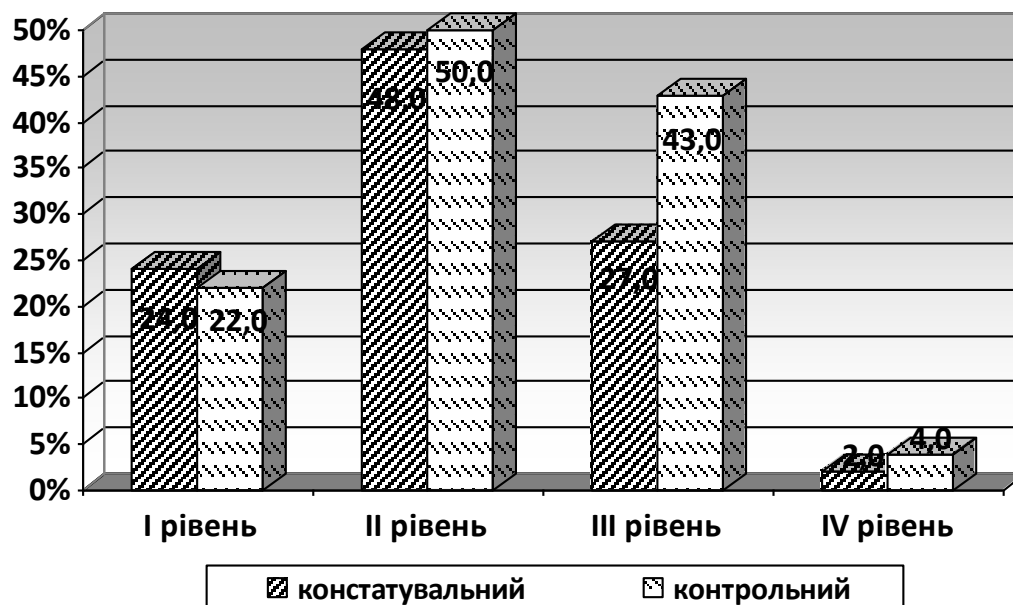


Рис. 3.3. Результати першого контрольного обстеження студентів КГ за рівнями розвитку самостійності

Різниця в кількості студентів ЕГ і КГ після першого контрольного обстеження представлена на діаграмі 3.4.

Згідно з отриманими даними, результати покращилися. Різниця складала 14,00 %, 7,00 %, 17,00 % і 2,00 % відповідно. Якщо студентів за низькими показниками самостійності (I і II рівнів) стало менше, то за високими (III і IV рівнями) – більше.

Для зручності наочного сприйняття динаміку отриманих результатів представлено у вигляді рисунку 3.4.

Таким чином, первинна обробка даних першого контрольного обстеження дає змогу зробити висновок, що експериментальна методика навчання сприяє розвитку самостійності майбутніх практичних психологів. Спостерігається зростання кількості студентів високого рівня розвитку

самостійності й зменшення їх у низькому рівні. Це свідчить про зміну якісної характеристики досліджуваного нами феномену.

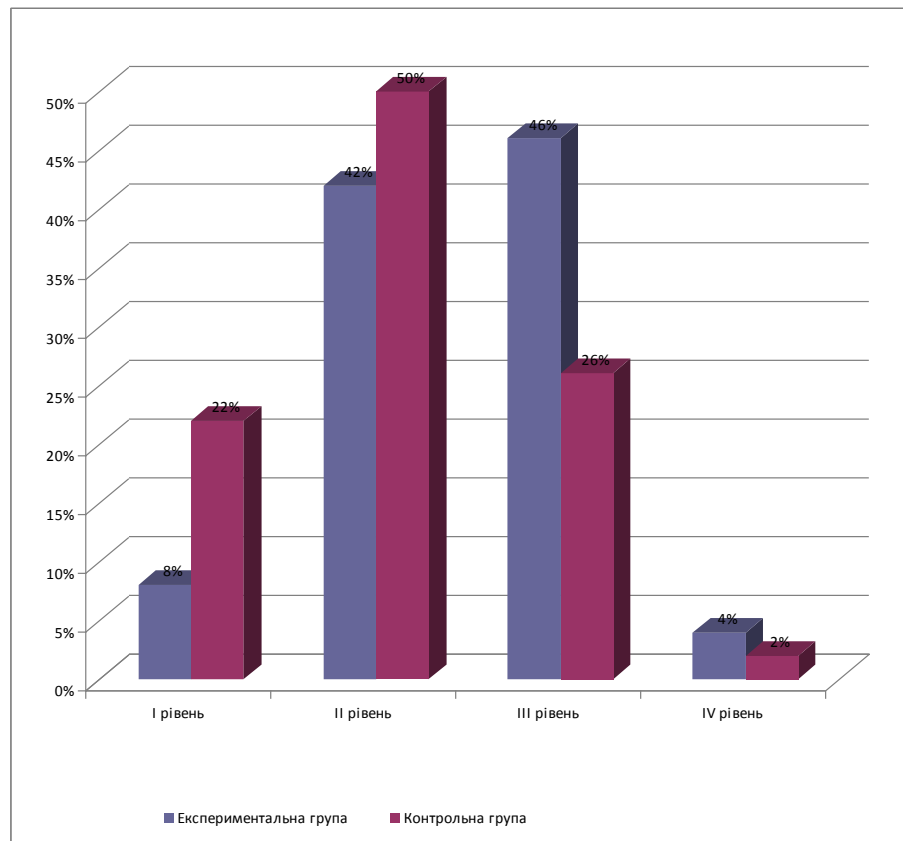


Рис. 3.4. Співвідношення кількості студентів із різними рівнями розвитку самостійності (за результатами першого контрольного обстеження)

II стадія. Друге контрольне обстеження було проведено кінці 7 семестру. За минулий час, крім експериментальних умов, студенти обох груп, згідно з навчальним планом спеціальності, мали можливість набути професійні знання й вміння в період психолого-педагогічної практики. Це дало їм можливість у подальшому застосувати їх у самостійній навчально-професійній діяльності.

Обстеження засвідчило наявність більш суттєвих змін у кількісному вияві самостійності в майбутніх практичних психологів.

Так, у ЕГ кількість досліджуваних I рівня розвитку самостійності скоротилася ще вдвічі, а кількість досліджуваних III рівня збільшилась з

43,00 % до 48,00 %. Студентів, які володіють показниками II і IV рівнями розвитку самостійності, залишилося стільки ж.

Для зручності наочного сприйняття отримані результати першого контрольного та другого контрольного обстеження представлено на рисунку 3.5.

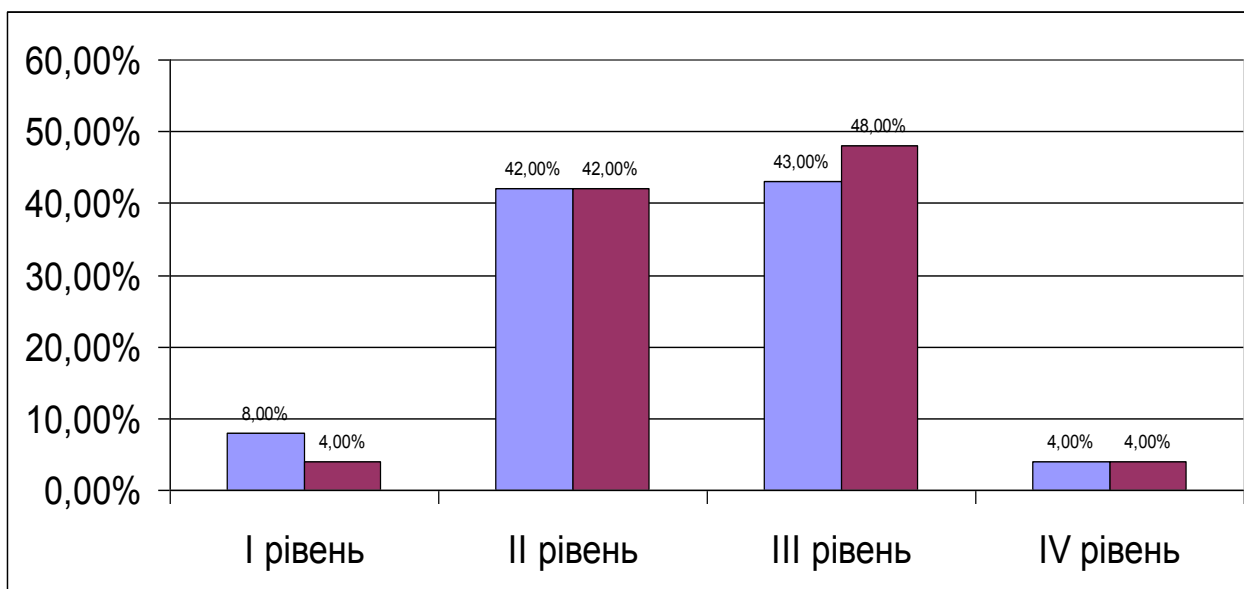


Рис. 3.5. Порівняльні результати першого й другого контрольного обстеження студентів ЕГ за рівнями розвитку самостійності

Представлені результати засвідчують, що більшість студентів ЕГ, хоч і продовжують відповідати низькому та достатньому рівням розвитку самостійності, але помітна явна перевага останнього. Це свідчить про те, що все більша частина майбутніх практичних психологів володіє якісними характеристиками самостійності: студенти стають впевненішими в діяльності, мають чіткий образ результату діяльності, самостійно володіють способами та прийомами професійної діяльності; виявляють інтенсивність та систематичність вияву самостійності під час аналізу професійно орієнтованих ситуацій та ін.

У КГ також виявлено зміни. Вони стосувалися перших трьох рівнів розвитку самостійності, проте, не в значній мірі. Якщо кількість студентів I рівня (низького) скоротилася до 17,00 % від (22,00 % попередніх показників),

то кількість студентів середнього рівня розвитку самостійності (II рівень) склала тепер 52,00 % (замість 50,00 % попереднього обстеження).

Кількість студентів III рівня розвитку (достатнього) самостійності відповідає 29,00 % (замість 26,00 %). Такі студенти демонструють дуже слабку сформованість бажання самостійно реалізувати себе в професії, ініціативність, наполегливість у досягненні професійних цілей, сформованість ставлення до самостійної діяльності; не завжди беруть на себе відповідальність за самостійні рішення; не завжди здатні без сторонньої допомоги сприймати, розуміти, оцінювати партнера по спілкуванню, оцінювання власного досвіду взаємодії

Для наочного сприйняття отримані результати подано на рисунку 3.6.

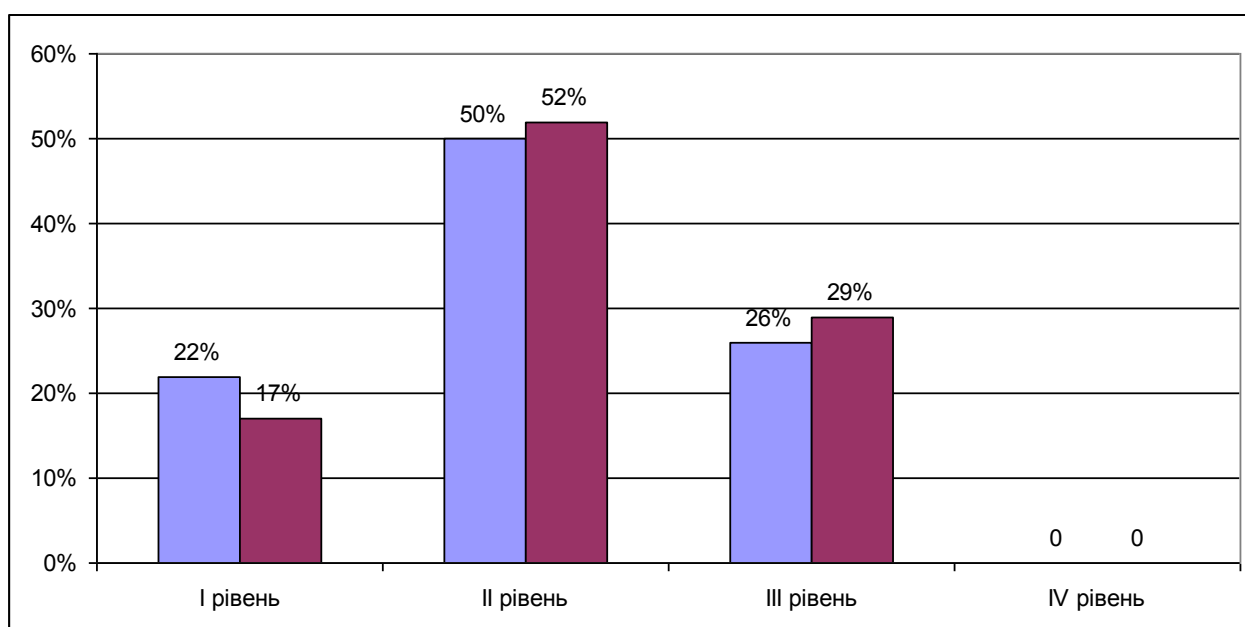


Рис. 3.6. Співвідношення показників першого та другого контрольних обстежень студентів контрольної групи за рівнями розвитку самостійності

Як бачимо з рисунку, у КГ найбільш чисельним залишається середній рівень розвитку (II рівень), за ним по кількості – достатній рівень (III рівень) та низький рівень розвитку (I рівень), що показує слабкі показники самостійності.

Порівняння кількості студентів експериментальної та контрольної груп між собою за кожним рівнем розвитку самостійності після другого контрольного обстеження засвідчило, що продовжує зберігатися різниця в

кількості студентів, яким притаманні перші три рівні розвитку самостійності. Причому у ЕГ виявлена велика перевага у III рівні розвитку (достатньому) самостійності.

Результати контрольного обстеження зафіксовано у рисунку 3.7.

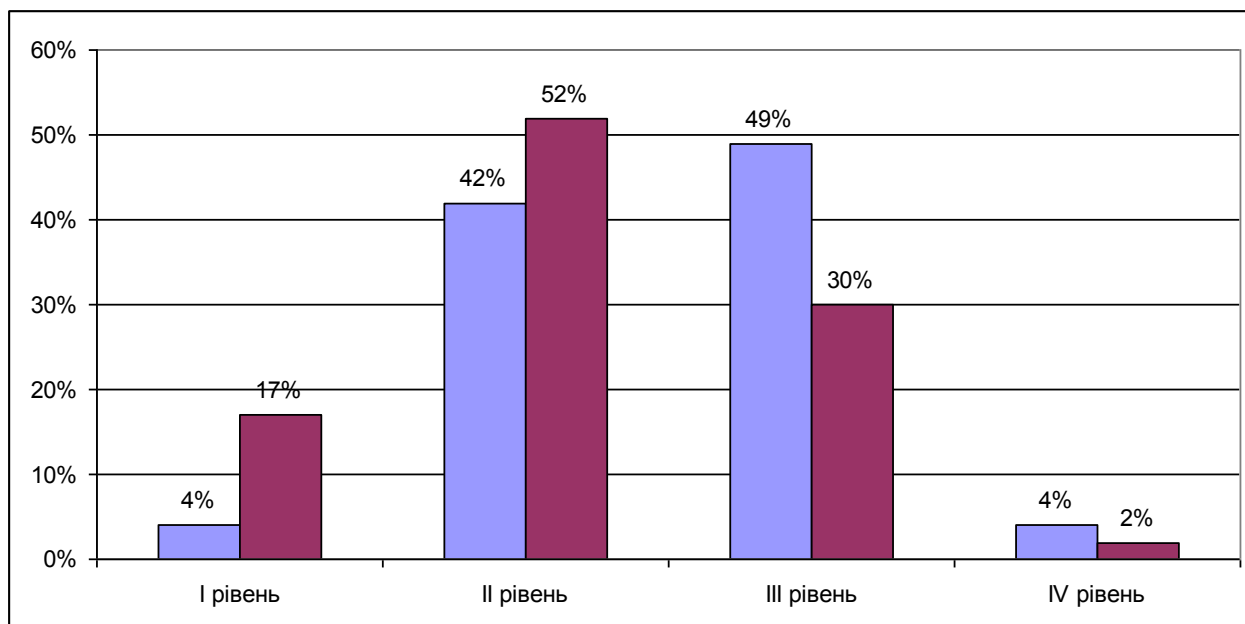


Рис. 3.7. Співвідношення кількості студентів експериментальної та контрольної груп за кожним рівнем розвитку самостійності (після другого контрольного обстеження)

Отже, первинна обробка даних другого контрольного обстеження показує збільшення самостійності майбутніх практичних психологів в обох групах з явною перевагою експериментальної. Кількість студентів, які відповідають найнижчому рівню розвитку самостійності тут зменшується, а кількість досліджуваних, які володіють показниками достатнього рівня розвитку самостійності (III рівень), збільшується. Крім того, виявлено відсутність зростання чисельності студентів за середнім рівнем розвитку самостійності.

III стадія. Третє контрольне обстеження самостійності майбутніх практичних психологів експериментальної та контрольної груп було проведено в кінці 8 семестру. До того часу всіма студентами обстежуваної вибірки пройдена навчальна психолого-педагогічна практика і виконана

курсора робота, що мало позитивно вплинути на розвиток досліджуваної нами особистісної якості.

Кількість студентів II-го рівня в ЕГ збільшилася до 46,00 %, що на 3,00 % перевищує результати попереднього обстеження. У КГ II рівень розвитку самостійності продовжують відповідати 52,00 %. Іншими словами, кількісний склад студентів середнього рівня в експериментальній групі збільшується за рахунок скорочення досліджуваних низького рівня розвитку (I рівень) самостійності. Оскільки між I і II рівнями виявлені лише якісні відмінності, то можна зробити висновок про зміну якості діяльності студентів нижчого рівня самостійності.

У III рівні розвитку самостійності виявлено збільшення кількості студентів лише в контрольній групі (із 29,00 % до 31,00 %). В експериментальній групі кількість студентів залишилася на показниках попереднього обстеження (48,00 %). Проте, у експериментальній групі збільшилася кількість досліджуваних найвищого рівня розвитку самостійності з 4,00 % до 7,00 %. У контрольній групі вона залишилася на рівні попередніх даних – 2,00 %. Зазначимо, що ці дані для контрольної групи не мінялися з самого початку експериментального дослідження.

Результати другого й третього контрольного обстеження ЕГ зафіксовано у рисунках 3.8 та 3.9.

Як засвідчує рисунок, у ЕГ найбільшими за чисельністю продовжують залишатися групи студентів, що відповідають середньому та достатньому рівням розвитку самостійності. Майже вдвічі збільшилася група студентів високого рівня розвитку самостійності і зникла група студентів низького рівня розвитку самостійності.

Згідно з отриманими даними за результатами КГ видно, що тут найбільша кількість майбутніх практичних психологів продовжують залишатися студентами найнижчого рівня розвитку самостійності, хоча загалом у групі їх стало менше. Досить мало збільшилася чисельність

студентів за достатнім рівнем розвитку самостійності (усього на 2%) і залишилося незмінним число студентів високого рівня розвитку.

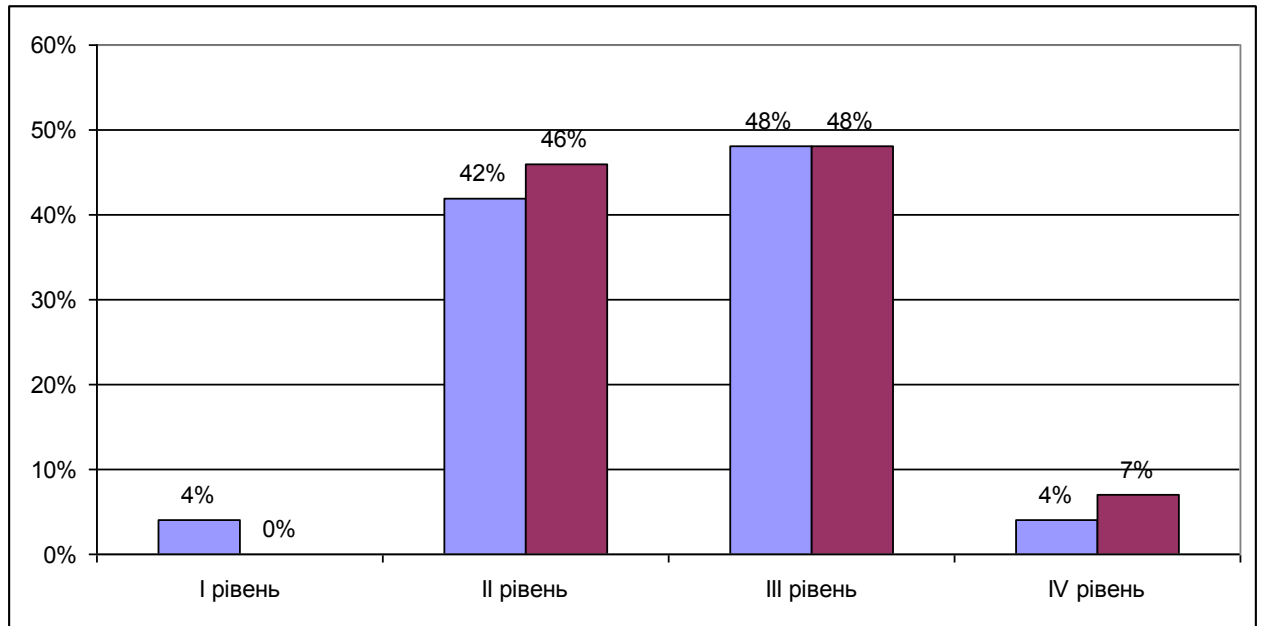


Рис. 3.8. Співвідношення результатів другого й третього контрольних обстежень студентів експериментальної групи за рівнями розвитку самостійності.

Проаналізуємо співвідношення кількості майбутніх практичних психологів ЕГ та КГ між собою за рівнями розвитку самостійності (рис. 3.9).

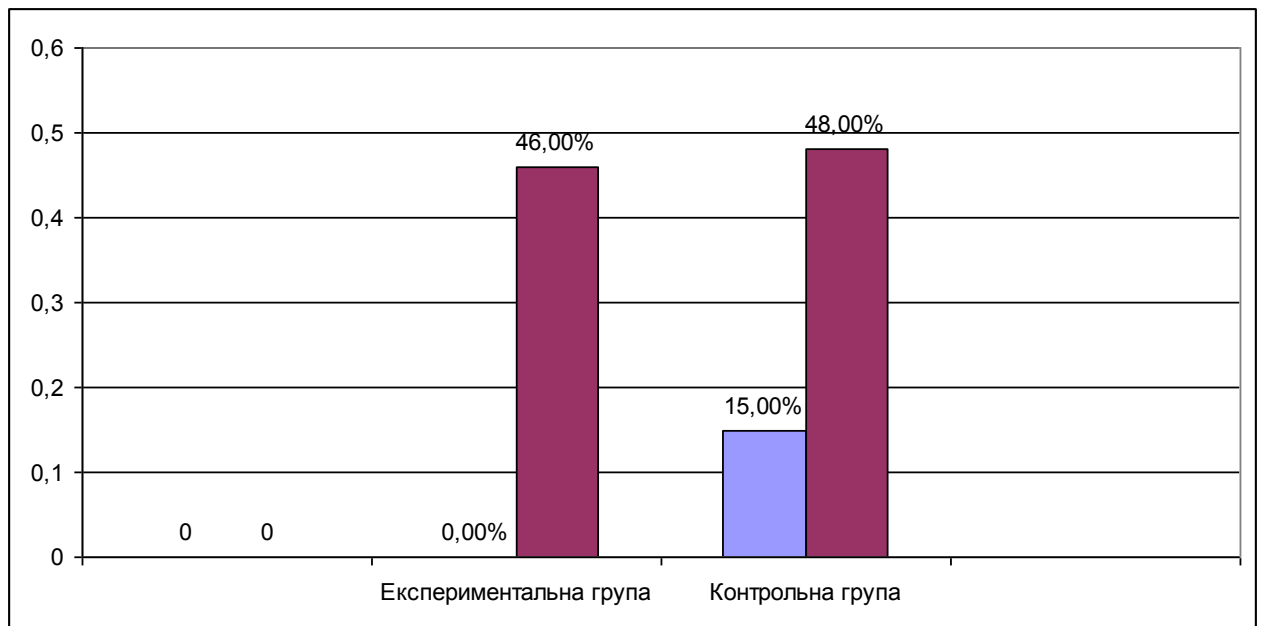


Рис. 3.9. Співвідношення результатів кількості студентів експериментальної та контрольної груп різних рівнів розвитку самостійності за результатами третього контрольного обстеження

Згідно з отриманими даними видно, що до кінця 4 курсу досліджувані експериментальної групи відповідають уже лише середньому, достатньому і високому рівням розвитку самостійності. Кількісно ці рівні склали 46,00 %, 48,00 %, 7,00 % відповідно (нагадаємо, що до початку формуального експерименту кількість студентів цих рівнів складала 48,00 %, 27,00 % і 2,00 % від загальної кількості студентів експериментальної групи).

У КГ продовжують залишатися досліджувані всіх рівнів розвитку самостійності. 15,00 % студентів не виявили ініціативність та наполегливість у досягненні професійних цілей, сформованість ставлення до самостійної діяльності, а якість залишилася на найнижчому рівні. Типовим прикладом самостійності досліджуваних тут є слабка самоорганізація праці, неадекватне планування, орієнтація на швидке отримання результату, відсутність дій самоконтролю, відсталість у прийомах і способах праці, нерішучість, крім того, професійна нестійкість і витрат сил на психологічний захист.

Найбільшим за кількістю в цій групі виявився середній рівень розвитку самостійності. Активність тут характеризується оперативністю, орієнтацією діяльності на результат, безсистемністю самоорганізації, консервативністю в підборі засобів і прийомів дій, залежністю від зразків. Цей тип у 1,6 рази більше кількості студентів достатнього рівня розвитку самостійності.

Необхідно було з'ясувати, як збереглися результати самостійності студентів обох груп після завершення формуального експерименту та чи вплинув він на навчально-професійну діяльність студентів у подальшому навчанні. Це підсумкове обстеження було проведено через 10 місяців після закінчення формуального експерименту.

Первинна обробка результатів підсумкового обстеження самостійності студентів обох груп показала, що по закінченні навчального року після формуального експерименту в ЕГ студентів із низьким рівнем розвитку

самостійності (I рівень) зменшилась: у ЕГ до 3,00% (було 23,00%), у КГ до 12,00 % (було 36,00 %).

Кількість студентів із середнім рівнем розвитку самостійності (II рівень) ще зменшилася з 48,00 % до 46,00 %, а кількість студентів із достатнім рівнем розвитку самостійності (III рівень) продовжувала збільшуватися відповідно з 27,00 % до 35,00 %.

Отже, отримані результати дають змогу зазначити, що розвиток самостійності найбільшій кількості студентів ЕГ став відповідати середньому рівню розвитку самостійності (III рівень) за рахунок зниження чисельності студентів із виявами самостійності середнього рівня розвитку. Вважаємо, що цьому сприяло припинення спостереження експериментатора, проходження студентами до цього часу активної (виробничої) практики, а також робота над дипломним дослідженням.

У КГ до закінчення вищого навчального закладу не лише збереглися представники всіх рівнів розвитку самостійності, але вони не змінилися й кількісно.

Отже, отримані результати дають змогу зазначити, що до закінчення навчання у вищому навчальному закладі, порівняно з первинними результатами, кількість студентів низького рівня розвитку самостійності в обох групах зменшилася, високого – зросла, за винятком високого рівня розвитку в КГ.

Підсумкове обстеження показало також, що значна частина майбутніх практичних психологів ЕГ на 5 курсі надають перевагу навчанню в умовах авторської експериментальної психологічної програми. Вони виробили свій індивідуальний режим роботи, зверталися до складення персональних планів і графіків різноманітної діяльності. Причому, послідовність етапів дій відрізняється від зразка, що характеризує індивідуальність досліджуваних. Планування дає змогу студентам мати вільний час, планувати діяльність на довгостроковий термін, відчувати час. Виконуючи роботу, студенти діють згідно з структурою навчально-професійної діяльності. Перш ніж

оприлюднити результати своєї роботи, студенти ознайомлюються не лише з великою кількістю навчально-методичної літератури, але й із періодичними виданнями, освоюють досвід практиків. Крім того, мають місце часті зустрічі з психологами-консультантами, авторитетними працівниками системи освіти, викладачами та студентами. Студенти зрозуміли доцільність та необхідність використання цих засобів.

Спостереження показали, що майбутні практичні психологи стали більш спокійними в спілкуванні, можуть без сторонньої допомоги сприймати, розуміти, оцінювати партнера по спілкуванню, оцінювати власний досвід взаємодії з іншими.

У них сформовано почуття самоповаги та поваги до тих, хто їх оточує. Порівняно з співкурсниками, які входять до контрольної групи, у цих студентів спостерігається особистісна зрілість. Це виявляється в дисциплінованості, організованості, відповідальності. Студенти з цікавістю не лише відгукуються на прохання й пропозиції, але й самі виходять із ними. Уміють грамотно й коректно відстоювати свою точку зору, висловити незгоду, аргументувати свою позицію.

Студенти зберігають зв'язок зі школою, де продовжують апробацію теорії, яку вивчають. Це, так само, дозволяє їм упевнено виступати на семінарських та інших видах занять, переконливо відстоювати свою точку зору, самостійно розробляти дидактичні та наочні посібники. Маючи можливість постійного порівняння теорії та практики, більшість студентів уже можуть не лише наводити декілька варіантів рішення проблем, але й передбачати й формулювати ці проблеми.

У майбутніх практичних психологів експериментальної групи, які віднесені нами до середнього, достатнього та частково високого рівнів, зміцнилося бажання працювати за фахом. Вони зарекомендували себе в період проходження психологічної практики як грамотні фахівці, закріпили за собою робочі місця. Інша частина студентів із високим рівнем розвитку самостійності надали перевагу науковій діяльності й виявили бажання

вступити до аспірантури. Вони розробляють концепції навчання, висувають наукові гіпотези, критично осмислюють інноваційні технології, виступають на студентських науково-практичних конференціях.

Особливу перевагу студенти надають рейтинговій системі оцінки знань. У своїх резюме з приводу експериментальної методики навчання вони наголошують, що рейтинг: «Знімає стрес від екзаменів» (Ілля К.); «надає можливість вибору й перевірки себе на здібність до більш високих вимог вузу» (Марина Ш.); «Рейтинг дає можливість не залежати від суб'єктивності і авторитарності викладача» (Олена Ц.); «спланувати свою життєдіяльність, у випадку необхідності скласти екзамен достроково» (Наталія Р.). У своїх резюме студенти також відзначали: «Рейтинг – це повага до особистості студента» (Марина Д.); «я вперше за останній час відчув себе самостійною людиною» (Роман Л.); «як гарно, що я сама можу вирішувати, що робити» (Наталія У.); «складати екзамен після рейтингу – це легко і не страшно» (Дарина В.); «з рейтингом у мене з'явилася можливість займатися цікавою для мене справою» (Ольга Ф.); «рейтинг сприяв появі інтересу до навчання» (Олена К.).

Разом із тим, студенти ЕГ висловили роздратування й незадоволення, що по закінченню формувального експерименту деякі викладачі перестали працювати так, як було під час нього: зокрема відмовилися складати індивідуальні програми навчання.

Так, студент Роман Л. відзначив, що навчання знову стало «оптовим», «безликим» і нецікавим. Настя Б. наголосила, що вони (студенти) знову стали нікому не потрібні, а це дуже ображає.

Остаточний висновок про ефективність уведення авторської експериментальної методики навчання дає змогу зробити вторинну статистичну обробку результатів експерименту, а саме: статистика χ^2 – критерій.

У додатку наведені частотні показники початкового, трьох контрольних і підсумкового обстежень за рівнями самостійності студентів усієї вибірки

(тобто, в експериментальній і контрольній групі) у відсотках та кількісному співвідношенні. У таблиці 3.3. показано отримані відсоткові значення кількісних показників за кожним обстеженням за типами самостійності в обох групах порівняно з початковими результатами.

Аналіз результатів вторинної статистичної обробки зафіксовано у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Результати дослідження рівнів самостійності у студентів експериментальної та контрольної груп (кількісно)

Контингент студентів	I контрольне обстеження	II контрольне обстеження	III контрольне обстеження	Підсумкове обстеження
ЕГ 44 особи	8,87*	14,34**	20,79***	22,49***
КГ 42 особи	0,15	1,19	2,6	2,16

Примітка: * - критичне значення χ^2 - критерію дорівнює 7,81 з ймовірністю допустимої похибки $p < 0,05$; ** - критичне значення χ^2 - критерію дорівнює 11,34 із ймовірністю допустимої похибки $p < 0,01$; *** - критичне значення χ^2 - критерію дорівнює 16,27 з ймовірністю допустимої похибки $p < 0,001$.

Як видно із таблиці, у ЕГ перше контрольне обстеження показало, що ступінь значущості наявних відмінностей дорівнює 8,87. Отримане значення більше табличного значення, що відповідає трьом ступеням свободи, які складають 7,8 при ймовірності допустимої похибки менше, ніж 0,05. Це означає, що після введення експериментальної програми підвищення успішності професійного становлення шляхом розвитку їх самостійності навчання відбулися значні зміни. Можна стверджувати, допускаючи помилку, що вони не перевищують 0,5 %. Друге, третє й підсумкове обстеження підтвердили стійкість отриманих відмінностей. Обстеження показали збільшення ступеня значущості утворених відмінностей. Вони дорівнюють

відповідно 14,34; 20,79; 22,49. Отримані значення другого контрольного обстеження вище табличного значення для трьох ступенів свободи, які складають 11,34 при ймовірній допустимій похибці менше, ніж 0,01. Значення, отримані після третього й підсумкового обстежень, вище табличного значення 16,27 при ймовірній допустимій похибці менше, ніж 0,001. Іншими словами, помилка у твердженні, що розроблена авторська експериментальна психологічна програма підвищення успішності професійного становлення студентів шляхом розвитку їх самостійності ефективна, не перевищує 0,01 %.

Аналіз результатів контрольної групи не дозволяє зробити аналогічного висновку. Обстеження, проведені в процесі навчання майбутніх практичних психологів, показали, що ступінь відмінностей самостійності різних рівнів розвитку самостійності незначні. Це дає змогу дійти висновку про необхідність запровадження у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу авторської психологічної програми підвищення успішності професійного становлення студентів шляхом розвитку їх самостійності.

Результати експериментального дослідження засвідчило, що в майбутніх практичних психологів під час професійної підготовки визначено такі рівні розвитку успішності професійного становлення: до низького рівня було віднесено 33,00 % студентів; до середнього рівня – 24,00 % студентів; до достатнього рівня – 26,00 % студентів; до високого рівня – 16,00 % студентів.

Узагальнені дані рівнів успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів до формувального та після формувального етапів експерименту подано в таблиці 3.2

Таблиця 3.2

Динаміка рівнів успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів

Рівні	До формувального етапу експерименту (у %)	Після формувального етапу експерименту (у %)	Динаміка
Високий	16	38	+ 22

Продовження таблиці 3.2

Достатній	27	30	+ 3
Середній	24	28	+ 4
Низький	33	4	- 29

Як видно з таблиці 3.2, значна позитивна динаміка рівнів успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів простежується в експериментальній групі, що свідчить про ефективність запропонованої авторської експериментальної психологічної програми підвищення успішності професійного становлення шляхом розвитку їх самостійності та вплив даної якості на успішність професійного становлення.

Якісний аналіз результатів наочно демонструє, що в результаті експерименту, реалізації в навчальному процесі ВНЗ авторської експериментальної програми підвищення успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів шляхом розвитку їх самостійності відбулися істотні позитивні зрушення не тільки у стані розвитку самостійності, але і в успішності професійного становлення. Це дозволяє зробити висновок, що процес розвитку самостійності впливає на успішність професійного становлення майбутніх практичних психологів.

У цілому реалізація авторської експериментальної програми підвищення успішності професійного становлення шляхом розвитку їх самостійності дозволила зробити висновок про доцільність її запровадження в процес фахової підготовки майбутніх практичних психологів.

Висновки до третього розділу

Результати проведеного емпіричного дослідження дозволили нам створити ефективну авторську психологічну програму підвищення успішності професійного становлення шляхом розвитку самостійності, що містила чотири

етапи: інформаційно-ознайомлювальний; вивчення та аналіз розвитку самостійності майбутніх практичних психологів; самостійно-діяльнісний та закріплюючий.

Метою інформаційно-ознайомлювального етапу було викликати інтерес до самостійності як вольової якості особистості. Ознайомити зі структурою та рівнями самостійності. На цьому етапі ми здійснювали презентацію сучасних досліджень, огляд літератури, націлювали на роботу в особистісному зростанні та професійному становленні. Для її реалізації використовували такі методи та прийоми: вступна лекція, актуалізація знань щодо психологічних проблем, звернення до психолого-педагогічних досліджень, постановка проблем.

Метою діагностично-аналітичного етапу було вивчення та аналіз стану розвиненості самостійності майбутніх практичних психологів. Для її реалізації використовували такі методи та прийоми: комплекс діагностичних методик, анкетування, опитування, бесіди, спостереження за самостійною діяльністю майбутніх практичних психологів у навчальному процесі тощо; залучення до самодіагностики та самооцінки.

Самостійно-діяльнісний етап зазначеної психологічної програми було зорієнтовано на реалізацію самостійної діяльності майбутніх практичних психологів; стимулювання бажання самостійно оволодівати психолого-педагогічними вміннями, якими необхідно оволодіти майбутньому фахівцю у сфері практичної психології, та залучали до планування свого професійного становлення. На цьому етапі реалізувалися психологічні чинники: докладання вольових зусиль для подолання труднощів, усвідомлювання своїх мотивів, аналіз та оцінювання ситуації.

Нами використано такі методи та прийоми роботи: стимулювання бажання самостійно оволодівати психолого-педагогічними вміннями, якими необхідно оволодіти майбутньому фахівцю у сфері практичної психології та залучати до планування свого професійного становлення.

На закріплюючому етапі майбутні практичні психологи мали можливість з'ясувати, наскільки вони компетентні у своїх професійних знаннях. Перевагу надавали самостійній роботі майбутніх практичних психологів. Дотримання демократичного стилю спілкування з викладачами, демонстрація поваги до особистості студента, дискусії щодо важливості самостійної роботи, введення хронокарт та інше сприяло закріпленню потреби діяти самостійно. Серед методів та прийомів роботи, що застосовувалися на цьому етапі, були такі: лекційні, практичні заняття, дискусії, перегляд фільмів на психологічну тематику, вивчення досвіду роботи практичних психологів, розробка, впровадження та презентація проектів, написання творчих та курсових робіт.

Ефективність впровадження запропонованої експериментальної психологічної програми підвищення успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів шляхом розвитку їх самостійності підтверджено позитивними змінами, що відбулися в експериментальній групі: високого рівня самостійності досягло 16,00 % студентів (було 2,00 %); достатнього рівня розвитку самостійності досягло 32,00 % студентів (було 48,00 %); середнього рівня досягло 49,00 % студентів (було 27,00 %); низького рівня було виявлено 3,00 % студентів (було 23,00 %). У контрольній групі відбулися незначні позитивні зміни: на високому рівні було виявлено 14,00 % студентів (було 12,00 %); на достатньому рівні було виявлено 16,00 % студентів (було 18,00 %); на середньому рівні було виявлено 46,00 % студентів (було 34,00 %); на низькому рівні було виявлено 12,00 % студентів (було 36,00 %).

Результати дослідження показали, що чим вище рівень розвитку самостійності, тим успішніше буде проходити процес професійного становлення майбутніх практичних психологів. Так, унаслідок підвищення рівня самостійності зросли і рівні успішності професійного становлення: кількість студентів з високим рівнем успішності зросла до 38,00 % (було

16,00 %) , достатнім – до 30,00 % (було 27,00 %), середнім – до 28,00 %, (було 24,00 %), низьким зменшилася до 4,00 % (було 33,00 %).

Отже, отримані результати дозволили зазначити позитивну динаміку рівнів розвитку самостійності майбутніх практичних психологів експериментальної групи в процесі професійного становлення, що свідчить про ефективність запропонованої експериментальної психологічної програми підвищення успішності професійного становлення студентів шляхом розвитку їх самостійності та вплив даної якості на успішність професійного становлення майбутніх практичних психологів.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичний аналіз проблеми розвитку самостійності як умови професійного становлення майбутніх практичних психологів, що полягає у з'ясуванні сутності провідних понять, структури самостійності; обґрунтуванні критеріїв, показників, визначення рівнів її розвитку; у визначенні взаємозв'язку самостійності та успішності професійного становлення; обґрунтуванні, розробці та апробації авторської психологічної програми підвищення успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів шляхом розвитку їх самостійності.

Результати проведеного дослідження засвідчили вирішення поставлених завдань і дали підстави для формулювання таких висновків.

1. Самостійність в авторському розумінні розглядається як морально-вольова якість особистості, що характеризується ініціативним, критичним, відповідальним ставленням до власної діяльності, умінням її планувати, ставити перед собою завдання (зокрема пізнавальні, навчальні) та знаходити шляхи їх вирішення без сторонньої допомоги, спираючись при цьому на наявні у власному досвіді знання, уміння та навички. Наголошено на значенні самостійності для подальшого успішного навчання, професійної діяльності, самореалізації та саморозвитку, спрямованих на становлення життєво компетентної особистості. Визначено, що самостійність сприяє розвитку вміння обирати вид діяльності, осмислювати та визначати його мету, добирати все необхідне для її досягнення, співвідносити свої бажання та можливості, розмірковувати над планом дій.

2. Структуру самостійності складають емоційно-мотиваційний (емоційне позитивне ставлення до самостійності, здатність самостійно планувати та досягати поставлену мету), інтелектуальний (уявлення про самостійність, самостійність мислення), регуляторно-орієнтаційний (здатність самостійно діяти у процесі професійно підготовки), соціально-комунікативний

(здатність до самостійної професійної взаємодії з питань професійної підготовки) компоненти.

Визначено рівні сформованості досліджуваного феномену (низький, середній, достатній та високий) та розкрито їх зміст.

Виділені критерії успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів (позитивна мотивація навчально-професійної та пізнавальної діяльності; мотивація до професійного самовдосконалення, домінуюча гуманістична професійна спрямованість; високий рівень самостійного володіння професійними знаннями та професійними вміннями, визначеними державними стандартами, а також усвідомленість сутності професіогенезу психолога, розвинені професійно значущі якості; розвинена рефлексивність, здатність до самопроекування власного професійного Я; навчально-професійна адаптованість і розвинена професійна ідентичність. Відповідно до визначених критеріїв схарактеризовано чотири рівні успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів: високий, достатній, середній, низький.

3. Емпірично виявлено особливості розвитку самостійності майбутніх практичних психологів: для респондентів усіх курсів характерний переважно середній рівень розвитку самостійності. Це свідчить про не сформованість бажання самостійно реалізувати себе в професії, ініціативності, наполегливості у досягненні професійних цілей, ставлення до самостійної діяльності; уміння брати на себе відповідальність за самостійні рішення; здатності без сторонньої допомоги сприймати, розуміти, оцінювати партнера по спілкуванню, оцінювати власний досвід щодо набуття професійних умінь на основі знань про сутність професійної діяльності.

4. Встановлено вплив самостійності на успішність професійного становлення майбутніх практичних психологів. Емпірично підтверджено, що чим вище рівень розвитку самостійності, тим успішніше буде проходити процес професійного становлення майбутніх практичних психологів.

З'ясовано, що простежується тенденція до поступового зростання кількості майбутніх практичних психологів, які з переходом на старші курси мали високий або низький рівень розвитку професійного становлення.

5. Розроблено, апробовано та запроваджено авторську експериментальну психологічну програму підвищення успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів шляхом розвитку їх самостійності, яка містила наступні етапи: I етап (інформаційно-ознайомлювальний); II етап (діагностично-аналітичний); III етап (самостійно-діяльнісний); IV етап (закріплюючий). На кожному з етапів відповідно до домінуючого напрямку були використані наступні методи навчання, а саме: вступна лекція, практичні заняття, дискусії, комплекс діагностичних методик, анкетування, опитування, бесіди, спостереження за самостійною діяльністю майбутніх практичних психологів у навчальному процесі, залучення до самодіагностики та самооцінки, впровадження та презентація проектів, написання творчих та курсових робіт тощо.

Підсумкові зрізи засвідчили ефективність запропонованої авторської експериментальної психологічної програми підвищення успішності професійного становлення майбутніх практичних психологів шляхом розвитку їх самостійності та підтвердили наші припущення про те, що самостійність є умовою успішного професійного становлення майбутніх фахівців даної спеціальності. Так, отримані результати довели, що до закінчення навчання у вищому навчальному закладі, порівняно з первинними результатами, кількість майбутніх практичних психологів низького рівня розвитку самостійності в обох групах зменшилася, високого рівня – зросла.

Унаслідок зростання самостійності підвищилась і успішність професійного становлення майбутніх практичних психологів, а це свідчить, що самостійність є умовою професійного становлення майбутніх практичних психологів.

Проведене дослідження не вичерпує багатогранності і подальших наукових пошуків у руслі даної проблематики. Предметом подальших

розвідок має стати виявлення індивідуальних та гендерних особливостей розвитку самостійності майбутніх практичних психологів, вивчення особливостей розвитку їх самостійності з урахуванням спеціалізації та встановлення впливу самостійності не лише на успішність професійного становлення, але і на інші сфери життєдіяльності людини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности / К.А. Абульханова. – М., 1973. – 123 с.
2. Абульханова-Славская К.А. О путях построения типологии личности /К.А. Абульханова-Славская // Психологический журнал, 1983, т. 4, № 1. – С. 12-15.
3. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1991. – 229 с.
4. Абульханова К.А. Психология и сознание личности / К.А. Абульханова-Славская – М. – Воронеж, 1999. – 233 с.
5. Аверин В.А. Психология детей и подростков / В.А. Аверин – СПб., 1998. – 112 с.
6. Адамів Г. С. Формування у студентів педагогічного училища пізнавальної самостійності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Галина Степанівна Адамів. – К., 2003. – 21 с.
7. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України : підручник для вузів / А.М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 220 с.
8. Андреева В.М. Методика организации самостоятельной работы студентов в процессе изучения общественных наук / В.М. Андреева. – Вып. 6. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1989. – С. 24-28.
9. Анохин П. К. Идеи и факты в разработке теории функциональных систем / П. К. Анохин // Психологический журнал. – 1984. – т. 5. – С. 107-118.
10. Аристотель. Політика / Пер. з давньогр. та передм. О. Кислюка. – К.: Основа, 2005. – 239 с.
11. Атанов Г.А. Как учить пользоваться знаниями, или введение в практику деятельностного обучения / Атанов Геннадій Олексійович / – Донецк: ДОУ, 2004. – 108 с.
12. Атанов Г.А. Теория деятельностного обучения / Атанов Геннадій Олексійович /. – Донецк: ДОУ, 2003. – 104 с.

13. Бачманова Н. В. О роли интеллектуального фактора в формировании профессиональной самостоятельности молодых специалистов / Н. В. Бачманова, З. В. Калиничева // Человек и общество. Проблемы интеллектуального и культурного развития студента. [Сборник статей] / Под общ. ред. д. чл. АПН СССР Б. Г. Ананьева [и др.] - Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1973. - С. 80-89.

14. Бенера В. Відображення проблеми самостійної роботи студентів у вітчизняній педагогічній думці (друга половина XIX - початок XX ст.) / В. Бенера // Рідна школа. - 2011. - № 1-2 (січень-лютий). – С. 40-44.

15. Берне Р. Развитие «Я - концепции» и воспитание / Под редакцией В.Я. Пилиповского. – М., 1996. – 420 с.

16. Бернацька О. Формування самостійності вихованців інтернатів. Система роботи з елементами арт-терапії / Ольга Бернацька // Психолог. – 2011. - лютий № 8 (440). – С. 6-12.

17. Берштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиология активности / Н.А. Берштейн – М., 1966. – 124 с.

18. Бех І.Д. Виховання особистості: Кн. 1. / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.

19. Бендера І. Мотивація індивідуальної самостійної роботи студентів / І. Бендера // Дидактика професійної школи. Зб. наук. праць. – Випуск 3. – 2005. – Київ-Хмельницький. – С. 157 – 159.

20. Бех І.Д. Виховання особистості: Кн. 1. / Бех Іван Дмитрович. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.

21. Бех І.Д. Виховання особистості: Кн. 2. / Бех Іван Дмитрович. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.

22. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности / В. А. Бодров. – М. : ПЕРСЭ, 2001. – 218 с.

23. Богданова І. М. Технології навчання / І. М. Богданова // Педагогіка : навчальний посібник. – Харків : ТОВ «Одіссей», 2003. – 352 с.

24. Боришевський М.І. Розвиток самоактивності дитини як основа гуманізації педагогічного процесу // Міжнар. семінар з гуманістичної психології та педагогіки, м. Рівне, 15-17 черв. 1998 р.: Тези допов. і повід. / Відн. ред. і.О. Балл. — К. — Рівне. 1998.

25. Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур (Penguin). Том 2 (П-Я) : Пер. с англ. – М. : Вече, АСТ, 2000. – 560 с.

26. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти. / Я.Я. Болюбаш/ – К.: Наукова думка, 1997. – 62 с.

27. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. / В.І. Бондар / – К.: "Вересень". 1996. – 129 с.

28. Брода М. В. Виховання самостійності у навчанні учнів основної загальноосвітньої школи (друга половина ХХ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Мар'яна Володимирівна Брода. – Івано-Франківськ, 2007. – 19 с.

29. Борденюк О.В. Психологические факторы профессионального самосовершенствования будущих учителей: : автореф. дис. на ... канд. психол. наук. 19.00.07. – К., 1983. – 24 с.

30. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.

31. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка: Монографія. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – 340 с.

32. Булах І.С. Змістовний контекст поняття "особистісне зростання" в ракурсі феноменологічного та гуманістичного напрямків у психології / І.С. Булах // Психологія. Зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2000. – Випуск 2 (9). – С. 176-185.

33. Булах І.С., Долинська Л.В. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів. / І.С. Булах, Л.В. Долинська // Навчально-методичний посібник К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. – 114с. – 64 авт.с.

34. Буринський В. М. Самостійна робота як засіб удосконалення графічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання креслення» / Володимир Модестович Буринський. – Київ, 2001. – 16 с.
35. Буряк В. К. Активність и самостійність учащихся в познавчальній діяльності / В. К. Буряк // Педагогіка. – 2007. - № 8. – С. 71-78.
36. Буряк В. Самостійна робота як системоутворюючий елемент навчальної діяльності студентів / В. Буряк // Вища школа. – 2008. – № 5. – С. 12-24.
37. Вакуленко В.М. Основи вищої школи України. / В.М. Вакуленко/ Навчальний посібник-Луганськ: вид-во СНУ.2001. – 247 с.
38. Ващенко Г. Загальні методи навчання : підручник для педагогів / Григорій Ващенко. – Вид. 1-ше. – К. : Укр. Вид. Спілка, 1997. – 441 с.
39. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие / А.А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
40. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
41. Вачков И.В. Введение в профессию «Психолог» / И.В. Вачков, И.Б. Гриншпун, Р.С. Пряхников / Учеб. пособ. – Москва; Воронеж: Изд.Дом Российской академии образования, 2004. – 464 с.
42. Вірна Ж.П. Професійна ідентифікація: побудова і валідація тесту кольорових відношень (для діагностики усвідомлення професійного образу) / Ж.П. Вірна// Практична психологія та соціальна робота, 2002, № 3.
43. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред. В.Г. Кременя. Авторський колектив: М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубінко, І.І.Бабин. – Тернопіль, 2004. – 384 с.

44. Вища освіта в Україні: Навч. посіб. /В.Г.Кремень, С.М.Ніколаєнко, М.Ф.Степко та ін.; За ред. В.Г.Кременя, С.М.Ніколаєнка. – К. : Знання, 2005. – 327 с.
45. Воротникова А.А. Психологические условия становления профессиональной компетентности педагога: автореф. дис. кан. на здобуття наук. ступеня психол. наук / А.А. Воротникова. – М., 1998. – 21 с.
46. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. / Лев Семенович Выготский. – М., 1984. – Т. 4 : Детская психология. – 432 с.
47. Выготский Л.С. История развития высших психических функций / Лев Семенович Выготский. – Собр.соч.: В 6-ти т. – М., 1982, т.3.
48. Высоцкий А.И. Возрастная динамика волевой активности школьников: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / А.И. Высоцкий – Л., 1982. – 21 с.
49. Галета Я. В. Формування пізнавальної самостійності студентів економічного коледжу засобами інформаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Я. В. Галета. - Кіровоград, 2005. – 27 с.
50. Галузинський В.М. Основи педагогіки і психології вищої школи в Україні / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – К., 1990.
51. Година Г. Н. Формирование самостоятельности у детей младшего дошкольного возраста (2-4 года) в процессе воспитания и обучения. – Автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 730 / Научно-исследовательский институт теории и истории педагогіки / Г. Н. Година. – М., 1969. – 22 с.
52. Глузман А.В. Професійно-педагогічна підготовка студентів університета: теорія і опыт дослідження / А.В. Глузман. – К. : Вища школа, 1998. – 256 с.
53. Голобородько В.В. Наукова робота учнів / В.В. Голобородько. Програма організації науково-дослідної діяльності учнів / В.М. Гнедашев. – Х.: Основа, 2005. – 208 с.
54. Голуб О. В. Формування самостійності учнів молодшого

шкільного віку шкіл-інтернатів та дітей-сиріт у позаурочній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Голуб Олена Вікторівна. - К., 2004. – 286 с., табл.

55. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность / Э.А. Голубева – М., 1993. – 386 с.

56. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

57. Гордон У.О. Функциональная автономия мотивов / У.О. Гордон // Психология мотивации и эмоций. Серия : Хрестоматия по психологии / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. – М. : ЧеРо, МПСИ, Омега-Л, 2006. – С. 195 – 210.

58. Гур'янова Н. М. Активізація самостійної творчої діяльності студентів на індивідуальних заняттях з музичного інструмента в умовах організації навчання за кредитно-модульною системою / Н. М. Гур'янова, Н. А. Зворська // Зб. наук. праць. Наукові записки кафедри педагогіки Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Випуск XIX. – Х.: Видавничий центр ХНУ, 2007. – С. 71-77.

59. Гурин В. Е. Формирование нравственного сознания и поведения старшеклассников / В. Е. Гурин. - М. : Педагогика, 1988. – 102 с.

60. Гуріна З. В. Психолого-педагогічні умови становлення самостійності у дітей раннього віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Зоя Володимирівна Гуріна – К., 2008. – 21 с.

61. Гуськова Т. В. Что такое самостоятельный ребенок? / Т. В. Гуськова // Дошкольное воспитание. – 1988. – № 11. – С. 60-64.

62. Данилов М. А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения / М. А. Данилов. – М., 1981. – 96 с.

63. Демидова Ю. О. Формування першооснов пізнавальної самостійності старших дошкільників у конструктивній діяльності : автореф.

дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Юлія Олексіївна Демидова – К., 2007. – 18 с.

64. Демченко О. Реалізація методу проектів у організації самостійної дослідницької роботи (на прикладі вивчення іноземної мови у вищому юридичному навчальному закладі) / О. Демченко // Рідна школа. – 2006. - № 10 (921) жовтень. – С. 46-51.

65. Денисюк О. Роль сім'ї у розвитку самостійності дітей раннього віку / Олена Денисюк // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : Науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – Вип. 14. – С. 63-66.

66. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К. : Райдуга, 1994.

67. Джуряк Г. Самостійна пізнавальна діяльність учнів. Формування мотивації / Галина Джуряк // Психолог. – № 21 (453). – червень 2011. – С. 12-14.

68. Дидора М. И. Формирование самостоятельности младших школьников в процессе обучения : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Мария Ильинична Дидора. – К., 1982. – 174 с.

69. Довганець В. І. Формування пізнавальної самостійності студентів немовних спеціальностей у процесі вивчення іноземних мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 / В. І. Довганець. – К. – 2006. – 19 с.

70. Долинна О. Про організовану і самостійну діяльність дітей у дошкільному навчальному закладі / Ольга Долинна, Олена Низковська // Дошкільне виховання. - 2010. – № 10. – С. 7-15.

71. Долинна О. Самостійна діяльність дітей у дошкільному закладі / Ольга Долинна, Олена Низковська // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2010. - № 1. – С. 28-36.

72. Долинна О. Співвідношення організованої і самостійної діяльності у дитячому бутті / Ольга Долинна, Олена Низковська // *Обов'язкова освіта дітей старшого дошкільного віку : форми здобуття, організація і зміст роботи : Збірник методичних матеріалів* / [авт.-упоряд. : О. П. Долинна, А. П. Бузова, О. В. Низковська, Т. П. Носачова]. – Тернопіль : Мандрівець, 2011. – 480 с.

73. Додонов Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов // *Психология мотивации и эмоций. Серия: Хрестоматия по психологии* / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. – М.: ЧеРо, МПСИ, Омега-Л, 2006. – С. 73 – 278.

74. Дошкільна освіта : словник-довідник : понад 1000 термінів, понять та назв / упор. К. Л. Крутій, О. О. Фунтікова. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2010. – 324 с. – Бібліогр. : с. 5-7. – («Словники»).

75. Дошкільна педагогічна психологія. Посібник для дошкільних факультетів педінститутів / За заг. ред. Д. Ф. Ніколенка. – К. : Редакційно-видавничий відділ КДПІ ім. О. М. Горького, 1970. – 144 с.

76. Дубравська Д. М. Основи психології: навч. посібник / Дося Михайлівна Дубравська. – Львів : Світ, 2001. – 280 с.

77. Дуткевич Т. В. Практична психологія: Вступ до спеціальності. 2-ге вид. Навч. посібник. – Т. В. Дуткевич, О. В. Савицька. – К.: Центр учбової літератури, 2010. – 256 с.

78. Дьяков С. І. Суб'єктивність особистості за характеристиками самостійності й активності / С. І. Дьяков // *Практична психологія та соціальна робота*. – 2009. - № 10. – С. 8-16.

79. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.

80. Ендеберя І. В. Проблема розвитку самостійності психологів у процесі їх професійної підготовки / Ірина Володимирівна Ендеберя // *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія*. – Зб. статей. – Ялта: РВВ КГУ, 2009. – Вип. 21. – Ч.4. С. 23-27.

81. Ендеберя І. В. Розвиток пізнавальної самостійності як важлива проблема професійної підготовки майбутніх психологів / Ірина Володимирівна Ендеберя // Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 9-11 квітня, 2009 р., м. Ялта. - Зб. статей. – Ялта: РВВ КГУ, 2009. – С. 139-141.

82. Ендеберя І. В. Розвиток у студентів-психологів готовності до самостійної навчально-пізнавальної діяльності / Ірина Володимирівна Ендеберя // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. - Зб. статей. – Ялта: РВВ КГУ, 2010. – Вип. 25. – Ч.1. С. 100-106.

83. Ендеберя І. В. До проблеми розвитку у майбутніх практичних психологів готовності до самостійної навчально-пізнавальної діяльності роботи / Ірина Володимирівна Ендеберя // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України», 23-25 вересня 2010 р., м. Ялта. – Зб. статей. – Ялта: РВВ КГУ, 2010. – С. 272-274.

84. Ендеберя І. В. Розвиток самостійності майбутніх практичних психологів у процесі аудиторної роботи / Ірина Володимирівна Ендеберя // «Вища освіта в сучасному суспільстві: шляхи оновлення та засоби реформування»: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 6-7 жовтня 2011 р. – Одеса: видавець Букаєв В. В., 2011. – С. 31-33.

85. Ендеберя І. В. Професійне становлення майбутніх практичних психологів як психологічна проблема / Ірина Володимирівна Ендеберя // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: Збірник наукових праць - Переяслав-Хмельницький, 2012. – Вип. 26. – С. 384-388.

86. Ендеберя І. В. До проблеми розвитку самостійності як умови професійного становлення майбутніх практичних психологів / Ірина Володимирівна Ендеберя // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія

Сковороди» - Додаток 1 до Вип.29, Том 1: Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – К.: Гнозис, 2013. – С. 222-227.

87. Ендеберя І. В. Умови професійного становлення майбутніх практичних психологів / Ірина Володимирівна Ендеберя // Наука і освіта // Науково-практичний журнал Південного Центру НАПН України. – Психологія і педагогіка: Тематичний спецвипуск «Традиції та новації сучасної освіти в Україні», Одеса, 2013. – С. 60-63.

88. Ендеберя І. В. Особливості розвитку самостійності як умови професійного становлення майбутніх практичних психологів / Ірина Володимирівна Ендеберя // Сборник статей V Международной научно-практической интернет-конференции «Состояние здоровья: медицинские, социальные и психолого-педагогические аспекты». – Чита, 2013. – С. 496-502.

89. Ендеберя І. В. До проблеми визначення структурних компонентів самостійності майбутніх практичних психологів / Ірина Володимирівна Ендеберя // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія, Вип. 46. Ч. II. – Х.: ХНПУ, 2013. – С. 82-89.

90. Ендеберя І. В. До проблеми визначення психологічних умов розвитку самостійності майбутніх практичних психологів у процесі професійного становлення / Ірина Володимирівна Ендеберя // Гуманітарний вісник ДВНЗ ««Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Додаток 1 до Вип. 31, Т. VIII (50): Тематичний випуск «Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2013. С. 160-167.

91. Эндеберя И.В. Профессиональное становление будущих практических психологов как психологическая проблема / Ирина Эндеберя/ Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сборник материалов XXXVI Международной научно-практической конференции / Под общ.ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Изд.ЦРНС, 2014. – С. 313-319.

92. Ендеберя І. В. Програма розвитку самостійності майбутніх практичних психологів як умови професійного становлення / Ірина Володимирівна Ендеберя // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Перещав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Додаток 4 до Вип. 31: Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології». К.: Гнозис, 2014. – С. 33-39.

93. Еникеев М. И. Психологический энциклопедический словарь / М. И. Еникеев. – М. : Проспект, 2010. – 560 с.

94. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

95. Євдокимов В. І. Самостійна робота студентів / В. І. Євдокимов, Л. Д. Покроєва, Т. П. Аганова, В. В. Луценко. – Харків: ХДПУ ім. Г. С. Сковороди, 2004. – 140 с.

96. Закон України «Про вищу освіту» (Із змінами, внесеними згідно із Законом № 380 – IV від 26.12.2002) // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2002. – № 20. – С. 134.

97. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : В 2-х т. / А. В. Запорожец. - Т. 1. Психическое развитие ребенка. – М. : Педагогика, 1986. – 320 с., ил.

98. Захаров В. П. Социально-психологический тренинг : учеб. пособие / В. П. Захаров, Н. Ю. Хрящева. – Л.: ЛГУ, 1989. – 56 с.

99. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития / Э.Ф. Зеер. – М. : Академия, 2007. – 240 с.

100. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 280 с.

101. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии / Б.В. Зейгарник. – М., 1982. – 128 с.

102. Зюлькіна О. Г. Проблеми формування в студентів навичок самостійної роботи / О. Г. Зюлькіна // Матеріали Всеукраїнської науково-

практичної конференції «Перший крок у науку». Т. 3. – Луганськ : Поліграфресурс, 2008. – С. 92 – 96.

103. Иванов В. Д. Самодеятельность, самостоятельность, самоуправление или Несколько историй из жизни школьников с вопросами, письмами, монологами и документами : Кн. для старшеклассников / Валерий Дмитриевич Иванов. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.

104. Іванова Є.М. Основи психологічного вивчення професійної діяльності / Є.М.Іванова. – М., 1987. – 250 с.

105. Ігнатова О. І. Виховуємо самостійність / О. І. Ігнатова // Теоретико-методичні проблеми виховання соціальної зрілості учнів шкіл-інтернатів : наук.-метод. зб. – К. : ІПВ АПН України, 2000. – С. 83-92.

106. Карандашев В.Н. Психология: введение в профессию / В.Н. Карандашев. – М.: Смысл, 2000. – 288 с.

107. Кашпірська Л. Формування самостійності у дітей середнього дошкільного віку в трудовій діяльності / Лариса Кашпірська // Вісник Інституту розвитку дитини. Вип. 2. Серія : Філософія, педагогіка, психологія: Зб. наук. праць. – К.: Видавництво Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, 2009. - С. 66-71.

108. Каяліна С. В. Розвиток пізнавальної самостійності учнів засобами комп'ютерної техніки на уроках хімії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання хімії» / Світлана В'ячеславівна Каяліна. – К., 2004. – 23 с.

109. Кислякова О.П. Проектирование профессионально-личностного развития специалиста на основе профессиограммы / О.П. Кислякова //Труды Всероссийской научно-практической конференции «Образование для XXI века: доступность, эффективность, качество». Ч. 2. – М., 2002. – С. 58 – 61.

110. Клименко Н.О. Формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Клименко Наталя Олександрівна /

Луганський національний педагогічний університет ім. Тараса Шевченка - Луганськ, 2005. – 20 с.

111. Климчук В.О. Тренінг внутрішньої мотивації: результати апробації та структура / В.О. Климчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 10. – С. 52 – 59.

112. Климов Є.А. Як вибирати професію / Є.А. Климов. – М., 1984. – 324 с.

113. Климов Є.А. Людина як суб'єкт праці і проблеми психології/ Є.А. Климов // Вопросы психологии, 1984, №4. – С. 4 – 8.

114. Коган І. Виховуємо волю / І. Коган // Психолог. – 2012. - травень № 9 (489). – С. 24 – 28.

115. Корень Т.О. Сучасні напрями психологізації професійної підготовки фахівців : монографія: у 4 т. / В.Й. Бочелюк, С.А. Білоусов, Т.О. Корень та інші ; [за ред. В.Й. Бочелюка]. – Запоріжжя : КПУ, 2010. – Т. 1. – 348 с. – С. 245–251.

116. Колгатіна Л.С. Управління самостійною роботою студентів в умовах нових інформаційних технологій : збірник наукових праць / Л.С. Колгатіна. – Харків : ХДПУ, 2001. – Вип. 19. – Ч. 2. – С. 132-135.

117. Коломінський Н.Л. Методологічні засади професійної підготовки практичного психолога / Н.Л. Коломінський // Практичний психолог та соціальна робота. – 2003. – №4. – С. 12-13.

118. Кондрашова Л. В. Процесс обучения в высшей школе / Л. В. Кондрашова. – Кривой Рог : КГПУ, 2000. – 170 с.

119. Кон И. С. Психология старшеклассника : пособие для учителей / Кон Игорь Семенович. – М. : Просвещение, 1980. – 192 с.

120. Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2020 р.: проект [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://old.niss.gov.ua/book/StrPryor/StPrior_12/3.pdf. – Назва з екрана. – Дата звернення: 14.11.13.

121. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.

122. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко ; под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 512 с.

123. Кузовкова Н. П. Формирование самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста в условиях совместной деятельности: автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13730 / Н. П. Кузовкова / Научно-исследовательский институт общей педагогики АПН СССР. – М., 1971. – 18 с.

124. Кузьменко В. Самостійність / Віра Кузьменко // Дошкільне виховання. – 1999. - № 11-12. – С. 28-30.

125. Кузьменко В. У. Влияние самостоятельности дошкольника на становление их взаимоотношений со сверстниками : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – К., 1990. – 177 с.

126. Кузьменко В. У. Індивідуалізоване виховання і навчання в освітніх закладах. Навчально-методичний посібник для самостійної роботи студентів. / Віра Кузьменко // К.: Вид. НПУ імені М.П. Драгоманова. – К.: 2008. – 54 с.

127. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 128 с.

128. Ламекіна Г. О. Організація самостійної пізнавальної діяльності учнів 6-8 класів у процесі вивчення фізичної географії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія і методика навчання географії» / Г. О. Ламекіна. - К., 2004. – 20 с.

129. Латышина Д. И. Воспитание у младших школьников организованности и дисциплинированности в процессе обучения / Д. И. Латышина // Воспитание социально активной личности в дошкольном и младшем школьном возрасте : Межвуз. сб. науч. трудов Московского государственного педагогического института имени В. И. Ленина. – М., 1988. – С. 116-125.

130. Левитов Н. Д. Детская и педагогическая психология : учеб. пособ. для пед. ин-в / Николай Дмитриевич Левитов. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: Просвещение, 1964. - 480 с.

131. Левіна І. А. Професійна діяльність учителя з формування пізнавальної самостійності підлітків засобами моделювання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. А. Левіна – Одеса, 2001. – 22 с.

132. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. - М. : Политиздат, 1975. - 304 с.

133. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. - М. : МГУ, 1981. - 584 с.

134. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев // Психология мотивации и эмоций. Серия : Хрестоматия по психологии / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, М.В.Фаликман. - М. : ЧеРо, МПСИ, Омега- Л., 2006. - С. 57-79.

135. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. - М. : Педагогика, 1980. - 219 с.

136. Литвинова Н.І. Мотивація творчого становлення майбутнього фахівця / Н.І. Литвинова // Дидактика професійної школи. Зб. наук. праць. - Випуск 3. - 2005. - Київ-Хмельницький. - С. 190 – 192.

137. Литвинова Н.І. Розвиток мотивації до творчої діяльності в учнівської молоді / Н.І. Литвинова // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати дослідження і перспективи : Зб. наук. праць /За ред. І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало. - К., 2003. - С. 628 – 635.

138. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. - М., 1984. - 200 с.

139. Люблинская А. А. Активность и направленность дошкольника / Анна Александровна Люблинская // Хрестоматия по возрастной психологии: уч. пособ. для студ. / Сост. Л. М. Семенюк; [под ред. Д. И. Фельдштейна] : изд. 2-е, доп. - М. : Институт практической психологии, 1996. - 304 с.

140. Максименко С.Д. До проблеми розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога / С.Д. Максименко, Т.Б. Ільїна // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. - № 1. – С. 2-6.

141. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя / Маркова Аэлита Капитоновна. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.

142. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / Маркова Аэлита Капитоновна, Матис Татьяна Александровна, Орлов Александр Борисович. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

143. Маркова А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / Маркова Аэлита Капитоновна, Орлов Александр Борисович, Фридман Л.М. – М.: Педагогика, 1983. – 64 с.

144. Маркова А.К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: ЭКСМО, 1996. – 342 с.

145. Марчук І. П. Формування професійних якостей майбутнього фахівця у процесі контекстного навчання / І. П. Марчук. – О.: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2008. – 40 с.

146. Маслоу А. Теория человеческой мотивации // Психология мотивации и эмоций. Серия: Хрестоматия по психологии / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. – М.: ЧеРо, МПСИ, Омега-Л, 2006. – С. 77 – 105.

147. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу; пер. с англ. А.М. Татлыбаевой; науч. ред., вступ. ст. и коммент. Н. Н. Акулиной. – СПб.: Евразия, 1999. – 430 с.

148. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников / Матюхина Маргарита Викторовна. – М., 1984. – 144 с.

149. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека / Мерлин В.С. – Пермь, 1971.

150. Мистецтво життєтворчості особистості : наук.-метод. посібник : У 2 ч. / Ред. рада: В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), Л. В. Сохань,

І. Г. Єрмакова (керівники авторського колективу) та ін. – К., 1997. – Ч. 1: Теорія і технологія життєтворчості. – 392 с.

151. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці. / В.О. Моляко/ – Київ, "Знання", 1989. – 92 с.

152. Мороз О.Г. До питання про наступність самостійної навчальної роботи учнів і студентів / О.Г. Мороз // Взаємозв'язок вузів зі школою: Тези доповідей. – Запоріжжя, 1971. – С. 12.

153. Мороз О.Г. Формування у першокурсників вузу уміння самостійно вчитися як одна з умов підвищення якості їх знань / О.Г. Мороз // Вісник Київського ун-ту. Сер. Історія. – 1972. – № 14. – С. 37-43.

154. Мороз О.Г. Програма курсу "Основи організації самостійної роботи студентів" (на допомогу першокурснику вузу). / О.Г. Мороз/– К.: КДП, 1973. – 13 с.

155. Мороз О.Г. Підготовка практичних психологів у вузі / О.Г. Мороз// Наукові записки: Матеріали зв.- наук. конф. викладачів за 1991 рік. – К.: КДП, 1992. – С. 90-92.

156. Мороз О.Г. Педагогіка і психологія вищої школи: Навч. посібник для молодих викладачів, аспірантів і майбутніх магістрів / За заг. ред. О.Г. Мороза, О.С. Падалка, В.І. Юрченко. – К.: НПУ, 2003. – 267 с.

157. Мудрик А. Социализация и смутное время. /А Мудрик/ Знание. – М. – 1991. – 80 с.

158. Муковіз О. П. Формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності у студентів педагогічних факультетів засобами інформаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Інститут вищої освіти АПН України / О. П. Муковіз. – К. – 2008. – 22 с.

159. Мясичев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясичев. – М.; Воронеж : Воронеж. ин-т практ. психологии : Модэк, 2003. – 389 с.

160. Національна доктрина розвитку освіти (Україна у ХХІ ст.) : Затв. Указом Президента України 17 квітня 2002 р. - № 347 // Освіта. – 2002. - № 26. – С. 2-4.

161. Никитина Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности : учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. – М. : Мастерство, 2002. – 288 с.

162. Нисский Г. Человек есть образ Божий / Нисский Г. – М., 1995. – 188 с.

163. Новый энциклопедический словарь / [науч. ред.: Баженов Н.Л. и др.]. – М. : РИПОЛ классик, 2012. – 1567 с.

164. Носков В.И. К вопросу об изучении личностного потенциала будущего психолога / В.И. Носков, Е.М. Левченко, Т.О. Ручина // Психологія на перетині тисячоліть: Зб. наук.праць учасників 5-х Костюківських читань. – К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка, 1998. – Т. 2. – С. 566-570.

165. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П.И. Образцов. – СПб.: Питер, 2004. – 268 с.

166. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / С. И. Ожегов; [под ред. док. филол. наук, проф. Н. Ю. Шведовой]. – 14-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1982. – 816 с.

167. Онищенко Г. Дидактичні умови розвитку пізнавальної самостійності майбутнього вчителя / Ганна Онищенко // Вісник Інституту розвитку дитини (додаток) : методичні та практичні матеріали. Вип. 2. – Київ, 2011. – 565 с.

168. Основы психологии: підручник / за ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – 3-тє вид., стереотип. – К.: Либідь, 1997. – 632 с.

169. Основы практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.: Підручник. К.: Либідь, 1999. – 536 с.

170. Осницкий А.К. Психология самостоятельности / А.К. Осницкий. - М-Нальчик, 1996, – 126 с.

171. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности / А.К. Осницкий // Вопросы психологии, 1996, №1. – С. 56-60.

172. Павлов И. П. Избранные произведения / И. П. Павлов; [под общей ред. Х. С. Коштыянца]. – Ленинград : Государственное издательство политической литературы, 1951. – 582 с.

173. Панок В. Г. Практична психологія. Теоретико-методологічні засади розвитку. Монографія. / В. Г. Панок - Чернівці: Технодрук, 2010. – 486 с.

174. Панок В. Г. Психологічна діагностика здібностей особистості до навчання у ВУЗі // Практична психологія та соціальна робота. / В. Г. Панок, В.І. Барко. – 1998. - №9. – С. 27-30.

175. Панок В. Г. Основні напрями професійного становлення особистості практичного психолога у вищій школі // Практична психологія і соціальна робота. / В. Г. Панок. - № 4. – 2003. – С. 14-17.

176. Панок В. Г. Психологічне забезпечення освіти. // Якісна освіта-запорука самореалізації особистості. / За заг. С.М. Ніколаєнка, В.В. Тесленка. – К.: Пед. преса, 2007. – 176. С. 104-114.

177. Панок В. Г. Практичний психолог / Енциклопедія освіти / Гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юніком Інтер, 2008. – 1040 с. – С. 704-706.

178. Панок В. Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога / .Г. Панок // Практична психологія і соціальна робота. – 1998. №4. – С. 5-7.

179. Педагогическая энциклопедия / Гл. ред.: И. А. Каиров, Ф. А. Петров и др. – М. : «Советская энциклопедия», 1966. – Т. 3. – 880 столб. с илл.

180. Петровский А.В. Личность: феномен субъектности / А.В. Петровский. – Ростов-на-Дону, 1993. – 200 с.

181. Петровский В.А. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М., 1982. – 120 с.

182.Петровский В.А. Психология / Петровский В.А., Ярошевский М.Г. – М., 2000. – 500 с.

183.Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П. И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

184.Піддубна Н. Г. Алгоритм математичної обробки результатів психолого-педагогічного дослідження / Н. Г. Піддубна, О. Л. Кошелєв, Д. Е. Зубцов. – Вид. 2, допов. – Слов'янськ : СДПУ, 2005. – 72 с.

185.Платон. Діалоги: Пер. з давньогрецької / Передмова В. В. Шкоди, Г. М. Куц; примітки Й. Кобова; ілюстрації І. І. Яхіна; худож.-оформлювач Б. П. Бублик. – Харків : Фоліо, 2008. – 349 с.

186.Платонов К.К. Психология / Платонов К.К., Голубев Г.Г. – М., 1973. – 200 с.

187.Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К.К. Платонов. – М., 1981. – 230 с.

188.Пов'якель Н.І. Психологічні передумови становлення позитивної Я-концепції як базової компоненти професійного самовизначення психолога / Н.І. Пов'якель, І.О. Блохіна // Психологія: Зб. наук.пр. – Вип. 2(5). – К.: НПУ, 1999. – С. 177-183.

189.Подольск Л. Г. Основы вікової психології. Навчальний посібник / Л. Г. Подольск. – К.: Главник, 2006. – 112 с. – (Серія «Психологічний інструментарій»).

190.Подольська Є. А. Освіта як чинник розвитку особистості в соціокультурному контексті : монографія / Є.А. Подольська, В. М. Назаркіна, А. О. Яковлев. – Х. : Вид-во НФаУ, 2002. – 236 с.

191.Подтикан І.В. Особливості формування мотиваційної сфери особистості / І.В. Подтикан // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 9. – С. 29 – 36; № 10. – С. 41 – 44

192.Практикум по возрастной психологии : учебн. пособие / Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб. : Речь, 2002. – 694 с. : ил.

193. Про освіту : Закон України, із змінами від 19 груд. 2006 р. № 060-ХІІ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://rstu.rv.ua/pages/goncharov/documents/m0301.doc>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 12.08.13.

194. Про освіту: Закон України від 23.05.1991 № 1060-ХІІ [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 15.09.13.

195. Професіограми, професіокарти професій: в 6 кн. / [сост. В. І. Коваль]. – К. : Вид-во ін.-ту підготовки кадрів держ. служби зайнятості України, 1999. – Кн. 6.– 248 с.

196. Приходько Ю. О. Практична психологія: Введення у професію: Навч. посібник. 2-е вид. / Ю. О. Приходько. – К: Каравела, 2010. – 232 с.

197. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. – К. : «Академвидав», 2006. – 424 с.

198. Психология профессиональной подготовки / Г. С. Никифоров, А. М. Зимичев, С. И. Макшанов, С. Т. Джанерьян; общ. ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та , 1993 – 169, [2] с.

199. Рамуль К.А. О психологии ученого и, в частности, о психологии ученого психолога / К.А. Рамуль // Вопросы психологии. – 1965. - № 6. – С. 6-9.

200. Ребер А. Большой толковый психологический словарь / А. Ребер. – М., 2000.

201. Рибалка В.В. Психологічна культура особистості у професійній підготовці та діяльності практичного психолога / В.В. Рибалка // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах . – К.: Ніка-Центр, 2002. – С. 29-32.

202. Рибалка В.В. Особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип організації профільної та професійної підготовки учнівської молоді / В.В. Рибалка // Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді: Науково-методичний посібник. – Київ, Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. – С. 80-90.

203. Романовська М. Б. Метод проектів у навчальному процесі: Методичний посібник. – Харків : Веста : Вид-во «Ранок», - 2007. – 160 с.

204. Ростовецкая Л. А. Самостоятельность личности в познании и общении (Опыт теоретического и экспериментального исследования). Пособие по спецкурсу / Лидия Андреевна Ростовецкая. – Ростов-н/Д. : Ростовский-на-Дону педагогический институт, 1975. – 298 с.

205. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики) : Научный архив [Электронный ресурс] / С.Л. Рубинштейн. – Режим доступа : www.voppsy.ru/issues/1986/864/864101.htm.

206. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2005. – 713 с. – (Мастера психологии).

207. Рубинштейн С.Л. Основы психологии: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989– . –Т. 1. – 1989. – 485 с.

208. Савенков А. И. Путь к одаренности : исследовательское поведение дошкольников / Александр Ильич Савенков. – СПб. : Питер, 2004. – 272 с. : ил.

209. Самборенко Л. Развитие самостоятельности дошкольника / Лариса Самборенко // Воспитание дошкольников (Дошкольное образование). – 2008. – № 1. – С. 65-73.

210. Сеченов И. М. Психология поведения / И. М. Сеченов; [под ред. М. Г. Ярошевского]; Вступительная статья М. Г. Ярошевского. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 320 с.

211. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2007. – 350 с., ил.

212. Симонов П.В. Информационная теория эмоций. / П.В. Симонов // Психология эмоций. Тексты. - М., 1984. – 85 с.

213. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Введение в психологию субъектности / Слободчиков В.И., Исаев Е.И. // Уч. пос. для вузов. – М., 1995. – 445 с.

214. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.

215. Словарь русского языка / авт.-сост. С.И. Ожегов. – 20-е изд. – М. : Рус. яз., 1988. – 750 с.

216. Словарь-справочник практического психолога / под ред. Н. И. Конюхова. – Воронеж : Модэк, 1996. – 224 с.

217. Словарь-справочник практического психолога / под ред. Н. И. Конюхова. – Воронеж : Модэк, 1996. – 224 с.

218. Словник української мови : В 11 т. – Т. 9. - К. : Видавництво «Наукова думка», 1978. – 916 с.

219. Современный психологический словарь: учеб. пособие для студентов вузов [более 1400 ст. по основным разделам психологии, более 100 лучших отечеств. авт.] / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 489, [1] с. ; 21. – (Сер. Научный бестселлер).

220. Солодухова О. Г. Психологія становлення особистості молодого вчителя в процесі професійної адаптації: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Солодухова Ольга Георгіївна ; Слов'янський держ. пед. ін-т. – Слов'янськ, 1998. – 413 с.

221. Соціальна філософія : короткий енциклопедичний словник / За ред. В. П. Андрущенко, В. І. Волович, М. І. Горлач та ін. – К.; Х., 1997. – 396 с.

222. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении.: /В. Татенко// Монография. – К.: «Просвіта», 1996. – 404 с.

223. Татенко В.О. Суб'єктно – вчинкова парадигма в сучасній психології.//Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг.ред. В.О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – 360 с., С. 316-357.

224. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. Титаренко// – К.: Либідь, 2003. – 376 с.

225. Ткаченко Н. С. Профессиональное становление студентов в начальный период вузовского обучения (на материале технических

специальностей) : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая психология” / Н.С. Ткаченко; Кыргыз.-Рос. славянск. ун-т. – М., 2007. – 20 с.

226.Тюріна В. О. Психологічні передумови формування пізнавальної самостійності у процесі навчально-пізнавальної діяльності / В. О. Тюріна // Українська психологія : сучасний потенціал. Матеріали Четвертих Костюківських читань (25 вересня 1996 р.). - В 3-х томах. - К. : Вид-во ДОК-К, 1996. - Т. III. – С. 262-267.

227.Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. / Константин Дмитриевич Ушинский; [под ред. В. Я. Струминского]. – М., 1953. – Т. I. – 638 с.

228.Філософія / О. П. Сидоренко, С. С. Корлюк, М. С. Філянін та ін.; [за ред. О. П. Сидоренка]. – 2-ге вид., переробл. і допов. – К. : Знання, 2010. – 414 с.

229.Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл // Психология мотивации и эмоций. Серия: Хрестоматия по психологии / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. – М.: ЧеРо, МПСИ, Омега-Л, 2006. – С. 258-269.

230.Философский словарь / под ред. М.М. Розенталя. – 3-е изд. – М. : Политиздат, 1992. – 496 с.

231.Философский энциклопедический словарь / под ред. С. С. Аверинцева. – М. : Сов. энцикл., 1989. – 815 с.

232.Фресс П. Эмоциогенные ситуации / Поль Фресс // Психология мотивации и эмоций. Серия: Хрестоматия по психологии / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. – М.: ЧеРо, МПСИ, Омега-Л, 2006. – С. 111 – 121.

233.Фребель Ф. Воспитание человека / Ф. Фребель // История дошкольной зарубежной педагогики. Хрестоматия / Сост. Н. Б. Мчелидзе, А. А. Лебедеенко, Е. А. Гребенщикова. – М. : Просвещение, 1974. – С. 204-207.

234. Цветкова Р.И. Мотивация и коррекция поведения детей и подростков / Р.И. Цветкова. – Хабаровск, 1999. – 85 с.

235. Хайлбронер Р. Л. Философы от мира сего / Роберт Л. Хайлбронер; [пер. с англ. И. Файбисовича]. – М. : КоЛибри, 2008. – 432 с.

236. Хрущ-Ріпська О.В. Психологічні засади формування у студентів педвузу готовності до майбутньої професійної діяльності. / О.В. Хрущ-Ріпська - Київ, 1999. – 112 с.

237. Хьелл Л. Теории личности / Хьелл Л., Зиглер Д. – С-Пб., 1997. – 606 с.

238. Цукерман Г. А. О детской самостоятельности / Г. А. Цукерман, Н. В. Елизарова // Вопросы психологии. – 1990. - № 6. – С. 37-44.

239. Цюприк А. Результати самостійної роботи студентів під час вивчення суспільних дисциплін / А. Цюприк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. - № 1. – С. 30-45.

240. Чепелева Н.В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н.В. Чепелева, Н.І. Пов'якель // Психологія. Збірник наукових праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, Випуск III, 1998. – С.35-41.

241. Чепелева Н.В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н.В. Чепелева, Н.І. Пов'якель // Психологія: Збірник наукових праць – Вип. 3. – К.: НПУ ім. Драгоманова, 1998. – С. 35-41.

242. Чепелева Н.В. Проблемы личностной подготовки психолога-практика в условиях вуза / Н.В. Чепелева, Л.И. Уманец // Актуальные проблемы психологической службы: теория и практика: Сб. материалов Международной конференции (8-9 сентября 1992 г.). – Т. 2. – Одесса: Общество психологов Украины, МОУ, ОГПИ им. К.Д. Ушинского, 1992. – С. 111-112.

243. Чернобровкіна В. А. Особистісна свобода людини як предмет психологічного дослідження / Чернобровкіна В. А. // Практична психологія і соціальна робота. – 2010. - № 2. – С. 8-19.

244. Черчата Л. Самостійна діяльність як стратегія розвитку майбутнього фахівця у контексті світових традицій і вітчизняного досвіду /Л. Черчата // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 5. – С. 35-41.

245. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособие / В.Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 1996. – 320 с.

246. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / Віктор Борисович Шапар. – Х. : Прапор, 2007. – 640 с.

247. Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании : учеб. пособие / Н. И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 1995– Ч. 1 : Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. – 1995. – 543 с.

248. Шевченко І. В. Самостійна діяльність студентів педагогічних факультетів та умови її ефективно організації / І. В. Шевченко // Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ столітті : орієнтири та напрямки сучасної освіти : Матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції 2-5 жовтня 2005 р., м. Луганськ. – Частина 2. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – С. 77-85.

249. Шевченко Н.Ф. Актуальні питання професійної підготовки психологів у системі вищої освіти / Н.Ф. Шевченко // Психологічній службі системи освіти України 10 років: здобутки, проблеми і перспективи. – К.: Ніка-Центр, 2002. – С. 186-189.

250. Шинкаренко О. Про деякі мотиви вибору професії Практичного психолога / О. Шинкаренко // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. – К.: Ніка-Центр, 2002. – С. 54-56.

251. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навч. посіб / П. М. Щербань. – К. : Вища шк., 2004. – 207 с. : іл.

252. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / науч.-ред. совет : С.Я. Батышев (пред.) и др. – М. : Рос. акад. образования: Ассоц. „Проф. образование”, 1999– . –Т. 2 : М–П. – 1999. – 440 с.

253. Юсупова Г. Воспитание самостоятельности у детей третьего года жизни / Г. Юсупова // Дошкольное воспитание. – 2002. - № 8. – С. 28-29.

254. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. / И.С. Якиманская // Педагогика. – 1995, №2. – С. 34-39.

255. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности / Л. В. Яковлева // Формирование профессиональной личности учителя. – Пятигорск : Изд-во Пятигорск. ин-та ин. яз., 1992. – С. 178 – 180.

256. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції. /Тамара Яценко/ — К.: Либідь, 1996. — 264 с.

257. Adler A. / The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation of selections from his writings. – New York, 1956. – P. 150 – 161.

258. Allport G.W. Pattern and growth in personality. /Allport G.W // New left rev. – New York, 1961. – P. 40 – 49.

259. Caua R. Les Jeux et Homes / R. Caua. – Paris: Gallimare, 1958. – P. 75– 95.

260. Döring K. W. Lernen in der Weiterbildung / K. W. Döring. – Weinheim : DT Studien Verlag, 1990. – 145 s.

261. Sigov K. L’homme hors-jeu et l’homme qui joue : Introduction a la philosophie du jeu / Konstantin Sigov // Le Messenger. – Paris, 1993. – № 165. – P. 40 – 49.

262. Freud S. An outline of psychoanalysis. / Freud S. // Intern. Studies in the philosophy of science – London, 1940. – P. 13 – 25.

263. Yung C.G. Analytical psychology: Its theory and practice. / Yung C.G. // British Journal of In-Servis Education. – New York, 1968. – P. 14 – 19.

264. Rogers C.R. A theory of therapy, personality and interpersonal. / Rogers C.R. // – P. 140 – 149.

ДОДАТКИ

МЕТОДИКИ ДІАГНОСТУВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ ЗА КРИТЕРІЯМИ

Додаток А.1

Інструкційні матеріали для проведення методики «Визначення професійної готовності» (за Л. КАбардовою).

Матеріал: інструктивні матеріали.

Процедура виконання. визначити не лише спрямованість особистості за різними показниками («людина – знак», «людина – техніка», «людина – природа», «людина – художник», «людина – людина»), але й оцінити вміння в певній сфері діяльності, враження від виконання цієї діяльності, ставлення до неї та бажання її включення в майбутню професійну діяльність.

Інструкція. Уважно прочитайте усі 50 висловлювань опитування. Прочитавши кожне висловлювання, дайте відповідь і три нижченаведених запитання і оцініть свої відповіді балах (від 0 до 2):

1. Наскільки добре ви можете робити те, про що написано у висловлюванні?

- роблю, як правило, добре – 2 бала;
- роблю середньо - 1 бал;
- роблю погано, зовсім не вмію – 0 балів.

2. Які враження у вас виникали, коли ви це робили?

- позитивні (приємно, цікаво, легко) – 2 бала;
- нейтральні (все одно) - 1 бал;
- негативні (неприємно, нецікаво, важко) – 0 балів

3. Чи хотіли б ви, щоб описана у висловлюваннях дія була включена у вашу майбутню роботу?

- так – 2 бала;
- все одно – 1 бал;
- ні – 0 балів.

Свої оцінки в балах занесіть у «Таблицю відповідей» (номер клітинки в таблиці відповідає номеру висловлювання). У кожену з них ви повинні вписати бали, які відповідають вашим відповідям на всі три запитання. Для кожного висловлювання оцінюєте спочатку ваше вміння (в), потім – ставлення (с), потім – бажання (б). У цій же послідовності виставляєте оціночні бали.

Якщо ви ніколи не робили того, про що написано висловлюваннях, то замість балів поставте прочерк з перших двох питань (в і с) і дайте відповідь лише третє.

Читаючи висловлювання, обов'язково звертайте увагу на слово «часто», «легко», «систематично» та ін. Ваша відповідь повинна враховувати зміст цих слів. Якщо із перерахованих у питанні дій ви можете робити лише одну, то саме цю дію ви й оцінюєте.

Бланк для заповнення

Прізвище, ім'я, по-батькові _____

_____ курс _____ група

№	Л-З			№	Л-Т			№	Л-П			№	Л-Х			№	Л-Л		
	в	с	б		в	с	б		в	с	б		в	с	б		в	с	б
1				2				3				4				5			
6				7				8				9				10			
11				12				13				14				15			
16				17				18				19				20			
21				22				23				24				25			
26				27				28				29				30			
31				32				33				34				35			
36				37				38				39				40			
41				42				43				44				45			
46				47				48				49				50			
	Л-З				Л-Т				Л-П				Л-Х				Л-Л		

**Інструкційні матеріали для проведення методики
«Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів»**

(А. Реан, В. Якупін)

Матеріал: текст опитувальника.

Процедура виконання: Студентам запропонували ознайомитися з наведеним в списку мотивами навчальної діяльності та вибрати із них найбільш значущі.

Інструкція. Уважно прочитайте наведені в списку мотиви навчальної діяльності. Виберіть із них найбільш значущі для вас і відзначте їх хрестиком у відповідному рядку.

Список мотивів

1. Стати висококваліфікованим спеціалістом.
2. Отримати диплом.
3. Успішно продовжити навчання на наступних курсах.
4. Успішно вчитися, скласти екзамени на «добре» і «відмінно».
5. Постійно отримувати стипендію.
6. Отримати міцні знання.
7. Бути постійно готовим до чергових занять.
8. Не урухомлювати вивчення предметів навчального циклу.
9. Не бути слабким за однокурсників.
10. Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності.
11. Виконувати педагогічні вимоги.
12. Заручитися повагою викладачів.
13. Бути прикладом для однокурсників.
14. Досягти похвали від батьків та тих, хто оточуюче.
15. Уникнути осуду й покарання за погане навчання.
16. Отримати інтелектуальне задоволення.

Бланк для заповнення

Прізвище, ім'я, по батькові _____

Марина Т.	+1					+3		+4		+2	+5					
	18	8	3	4	1	9	0	1	1	12	1	0	2	4	0	1
Контрольна група № 1																
Катерина Б.	+	+				+				+				+		+
Олена Б.	+	+	+	+	+			+	+			+		+	+	
Надія Б.	+				+	+										+
Аліна Г.	+	+	+	+	+			+	+			+		+	+	
Альона К.	+	+								+						+
Андрій П.	+	+			+											+
Катерина Т.	+		+			+				+						+
Альона Т.	+					+				+						+
Світлана Ш.		+		+	+							+				
Катерина Г.	+		+	+		+			+		+		+	+		
Юлія Г.	+	+	+						+	+						
Юлія Е.	+	+	+	+		+		+	+	+	+		+	+	+	
Яна К.	+	+	+		+	+		+		+	+					
Станіслав К.	+	+	+			+				+						+
Надія Л.	+	+				+										
Оксана М.	+	+		+				+				+				+
Аліна П.	+		+			+		+								+
Вікторія Р.	+	+		+				+		+		+			+	
Яна Р.	+		+			+										
Надія С.	+	+		+		+				+				+		+
Юлія С.	+	+	+	+		+	+	+		+	+					+
Олена Т.	+	+	+			+		+			+					+
	22	17	12	10	6	14	1	9	5	12	5	5	2	7	4	12

Додаток А.3

Діагностика реалізації потреб у саморозвитку

(Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2005. – С.421)

Вік, стаж роботи, категорія

Інструкція. Відповідаючи на питання анкети, поставте, будь ласка, бали, що відповідають вашій думці.

5 балів – якщо це твердження повністю відповідає дійсності;

4 бали – скоріше відповідає, ніж ні;

3 бали – і так, і ні;

2 бали – скоріше не відповідає;

1 бал – не відповідає.

Опитувальник

1. Я прагну вивчити себе.
2. Я залишаю час для розвитку, як би я не був зайнятий справами.
3. Перешкоди, що виникають, стимулюють мою активність.
4. Я шукаю обернений зв'язок, бо це допомагає мені пізнати та оцінити себе.
5. Я рефлексую свою діяльність, виділяючи на це спеціальний час.
6. Я аналізую свої почуття та досвід.
7. Я багато читаю.
8. Я широко дискутую з питань, які цікавлять мене.
9. Я вірю у свої можливості.
10. Я прагну бути більш відкритою людиною.
11. Я усвідомлюю той вплив, що здійснюють на мене оточуючі люди.
12. Я управляю своїм професійним розвитком і маю позитивні результати.
13. Мені приносить задоволення, коли я отримую щось нове.
14. Відповідальність, що зростає, не лякає мене.
15. Я позитивно віднісся б до мого просування по службі.

АНКЕТА
Шановні студенти!
Будемо вдячні за відповіді на наші запитання.

П.І. студента -

1. Чи самостійно Ви обрали свою майбутню професію?

2. Що Ви розумієте під самостійністю в професійному навчанні?

3. Чи необхідно організовувати навчання у ВНЗ на принципі самостійності?

4. Чи сприяє освітня система ВНЗ розвитку Вашої самостійності? Чому?

5. Які практичні навички повинен засвоїти майбутній психолог і чи надає таку можливість ВНЗ?

6. Як би Ви охарактеризували професію «психолог»? Чи має вона попит сьогодні на ринку праці?

7. Чи маєте Ви можливість самостійно займатися науковою діяльністю в процесі навчання у ВНЗ?

8. Чого Ви чекаєте від майбутньої професії?

9. Які сумніви викликає у Вас майбутня професія?

10. Як Ви гадаєте, чи правильно зробили вибір майбутньої професії?

11. Визначте загальні та спеціальні вимоги до освіти практичного психолога, які Він повинен здобути самостійно.

Дякуємо за допомогу!

Анкета „Моє розуміння самостійності”

Вік, курс, напрям підготовки

Шановний учаснику дослідження! Дайте, будь ласка, відповіді на такі запитання:

1. Як ви розумієте сутність поняття «самостійність»?
2. Як ви розумієте сутність поняття «самостійність як умова професійного становлення майбутніх практичних психологів»?
3. Які суттєві характеристики має самостійність майбутнього практичного психолога?
4. Як ви розумієте сутність поняття «професійна самостійність практичного психолога»?
5. Як ви розумієте поняття «самостійне мислення»?
6. Як ви розумієте поняття «самостійне мислення практичного психолога»?

Анкета

Шановний студент!

Ми досліджуємо проблему розвитку самостійності як умови професійного становлення майбутніх практичних психологів. Ваша думка надасть нам неоціненну допомогу у вирішенні зазначеної проблеми. Просимо Вас відповісти на питання анкети. Вашій увазі пропонуються 8 питань, кожне з яких має два варіанти відповідей. З існуючих варіантів відповідей оберіть той, який найбільше відповідає Вашим поглядам.

1. Чи вважаєте Ви за необхідне формувати у студентів самостійність у навчально-виховному процесі (потрібне підкреслити)?

а) „так”; б) „ні”.

2. Чи створені, на Ваш погляд, у ВНЗ педагогічні умови формування самостійності майбутнього практичного психолога у процесі професійного становлення?

а) „так”; б) „ні”.

3. Чи відчуваєте Ви потребу покращити знання щодо розвитку самостійності майбутніх практичних психологів?

а) „так”; б) „ні”.

4. Чи вважаєте Ви за необхідне будувати взаємодію з викладачами у навчально-виховному процесі на рівноправних партнерських відносинах?

а) „так”; б) „ні”.

5. Визначте шляхом самооцінки рівень Вашої самостійності у процесі професійно підготовки:

а) високий; б) середній; в) низький.

6. Визначте шляхом самооцінки рівень організації самостійної роботи з Вашої навчальної дисципліни.

а) високий; б) середній; в) низький.

7. Визначте шляхом самооцінки рівень організації позааудиторної роботи з навчальної дисципліни, спрямованої на розвиток самостійності.

а) високий; б) середній; в) низький.

8. Визначте рівень необхідності модернізації існуючих змісту, форм і методів навчання дисциплін психологічного циклу з метою орієнтації їх на розвиток самостійності у процесі професійного становлення.

а) високий; б) середній; в) низький.

Додаток А.7

Опитувальник „Уміле розв’язання проблеми”

(Петрова Н. П. Тренінг для переможця. Самоменеджмент епохи Інтернет / Н. П. Петрова. – Спб. : Речь, 2002. – С.54)

Матеріал: текст опитувальника.

Процедура виконання. Студенти отримали бланк із текстом опитувальника з інструкцією: „Оцініть за шкалою „завжди”, „час від часу”, „рідко” перераховані нижче твердження”.

Методичний коментар. Під час оцінки результатів підраховано загальну суму балів. За кожну відповідь „завжди” студент отримав 2 бали, за відповідь „час від часу” – 1 бал, за відповідь „рідко” – 0 балів.

Показник „здатність розв’язувати проблемні ситуації практичної діяльності” оцінювався за такою шкалою:

Результат від 15 до 20 балів визначав *високий рівень* здатності до інноваційних рішень; результат від 7 до 14 балів означав *середній рівень* і характеризував здатність розв’язувати проблеми не вище за адаптаційний рівень; результат від 0 до 6 балів означав *низький рівень* уміння розв’язувати проблеми.

Вік, стаж роботи, категорія

Текст опитувальника

1. Я постійно розв’язую проблеми, не залишаючи їх нерозв’язаними.
2. Я обираю відповідні методи.

3. Я використовую системний підхід.
4. Я чітко визначаю відповідальних за кожний вид робіт із проблеми.
5. Я чітко визначаю мету роботи кожного члена групи, якщо робота йде в групі.
6. Я ефективно координую роботу групи.
7. Я встановлюю чіткі критерії для визначення успіху.
8. Я вміло збираю та аналізую інформацію.
9. Я ефективно планую.
10. Я виділяю час на аналіз подій.

Додаток А.8

Тест „Методика діагностики комунікативної толерантності” В. Бойка

(Технологія психологічної підготовки персоналу організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін (на матеріалі освітніх організацій): Навч. посіб. / [За наук. ред. Л. М. Карамушки]. – К. : Наук. світ, 2008. – С.167 – 172)

Матеріал: текст опитувальника.

Процедура виконання. Студентам запропонували скористатися оцінками від 0 до 3 балів, щоб вказати, наскільки твердження, наведені в опитувальнику, є правильними щодо них.

Методичний коментар. Для визначення показника „відкритість та готовність до діалогу, толерантність до чужої думки, чутливість до іншої людини” необхідно було зіставити результати, отримані під час проведення методики, із ключем для її обробки (ключ до обробки результатів опитування подано в тексті методики).

Вік, курс навчання, напрям підготовки

Текст опитувальника

Про низький рівень загальної комунікативної толерантності свідчать такі особливості поведінки:

1. Ви не вмiєте або не хочете розумiти чи приймати iндивiдуальнiсть iнших людей.

Індивідуальність іншого це, передусім, те, що створює особливе в ньому: дане від природи, виховане, засвоєне в середовищі буття. Ступінь невідповідності особистісних підструктур партнерів і створює відмінності їх індивідуальностей.

Перевірте себе: наскільки ви здатні приймати чи не приймати індивідуальність людей, що вам трапляються. Скористайтеся оцінками від 0 до 3 балів, щоб вказати, наскільки твердження, що наведені нижче, є правильними щодо вас:

0 балів – зовсім неправильно;

1 балів – правильно певною мірою;

2 балів – правильно значною мірою;

3 балів – правильно найвищою мірою.

Закінчивши оцінку тверджень, підрахуйте суму отриманих балів, але будьте відвертими.

	Бали
1. Повільні люди зазвичай діють мені на нерви.	
2. Мене дратують метушливі, непосидючі люди.	
3. Шумні дитячі ігри переношу важко.	
4. Оригінальні, нестандартні, яскраві особистості найчастіше діють на мене негативно.	
5. Бездоганна у всьому людина насторожила б мене.	
УСЬОГО:	

2. Оцінюючи поведінку, спосіб думок чи окремі характеристики людей, ви розглядаєте як еталон самого себе.

У такому разі ви відмовляєте партнерові в праві на індивідуальність, і, як у прокрустове ліжко, „втискуєте” партнера в ту чи ту підструктуру своєї особистості. Здебільшого, у прямому чи завуальованому вигляді ви вважаєте себе „істиною в останній інстанції”, судите про партнера, керуючись своїми звичками, настановами та настроями.

Перевірте себе: чи немає у вас тенденції оцінювати людей, виходячи із особистого „Я”. Ступінь згоди із твердженням, як і в попередньому випадку, виражайте в балах від 0 до 3.

	Бали
1. Мене зазвичай виводить із рівноваги нетямущий співрозмовник. 2. Мене дратують балакучі. 3. Мене б обтяжувала розмова з байдужим для мене супутником у потягу, літаку, якщо він виявить ініціативу. 4. Мене б обтяжувала розмова з випадковим супутником, котрий поступається мені за рівнем знань і культури. 5. Мені важко знайти спільну мову з партнерами іншого інтелектуального рівня, ніж я. УСЬОГО:	

3. Ви категоричні чи консервативні в оцінці людей.

У такий засіб ви регламентуєте вияв індивідуальності партнерів та вимагаєте від них бажаної для вас одноманітності, яка відповідає вашому внутрішньому світові – цінностям та смакам, що склалися.

Перевірте себе: якою мірою категоричні чи консервативні ваші оцінки на адресу оточуючих (ступінь згоди з твердженнями оцінюйте від 0 до 3 балів).

	Бали
1. Сучасна молодь викликає неприємні відчуття своїм зовнішнім виглядом (зачіска, косметика, одяг). 2. Так звані „нові росіяни” зазвичай справляють неприємне враження чи безкультур’ям, чи жадобою. 3. Представники деяких національностей у моєму оточенні відверто мені не симпатичні. 4. Є тип чоловіків (жінок), котрих я не переносу. 5. Терпіти не можу ділових партнерів із низьким професійним	

рівнем. УСЬОГО:	
--------------------	--

4. Ви не вмієте приховувати або хоча б згладжувати неприємні почуття, які виникають під час зіткнення з некомунікабельними якостями в партнерів.

Якості особистості партнера, які визначають позитивне емоційне тло спілкування з ним, назвемо комунікбельними, а якості партнера, які викликають негативне ставлення до нього, – некомунікбельними. Людина з загальним низьким рівнем комунікативної толерантності зазвичай демонструє некеровані негативні реакції у відповідь на некомунікбельні якості партнера. Неприйняття в іншому найчастіше викликають некомунікбельні типи особистості, некомунікбельні риси особистості й некомунікбельні манери спілкування.

Перевірте себе: наскільки ви вмієте приховувати або згладжувати неприємне враження під час зіткнення з некомунікбельними рисами інших людей (ступінь згоди з твердженнями оцінюйте від 0 до 3 балів).

	Бали
1. Вважаю, що на грубість треба відповідати тим же.	
2. Мені важко приховати, якщо людина мені чимось неприємна.	
3. Мене дратують люди, які прагнуть у сварці стояти на своєму.	
4. Мені неприємні самовпевнені люди.	
5. Зазвичай мені важко утриматися від зауваження на адресу озлобленої чи нервової людини, яка штовхається в транспорті.	
УСЬОГО:	

5. Ви прагнете переробити, перевиховувати свого партнера

Власне, ви беретеся за непосильне завдання – можливість змінити ту чи ту підструктуру особистості, оновити, підремонтувати чи замінити її елементи. Спроби перевиховувати партнера з'являються в жорсткій чи м'якій формі, але, здебільшого, вони зустрічають його опір. Жорстка форма

відображається, наприклад, у звичці читати мораль, повчати, докоряти в порушенні правил етики. М'яка зводиться до вимог додержуватися правил поведінки і співробітництва, до зауважень із різних приводів.

Перевірте себе: чи є у вас схильність переробляти й перевиховувати партнера (оцінка тверджень від 0 до 3).

	Бали
1. Я маю звичку повчати оточуючих. 2. Невиховані люди обурюють мене. 3. Я часто ловлю себе на тому, що намагаюся виховувати когось. 4. Я за звичкою постійно роблю комусь зауваження. 5. Я люблю командувати близькими. УСЬОГО:	

б. Вам хочеться підігнати партнера під себе, зробити його зручним.

У цьому разі ви ніби „обтесуєте” ті чи ті якості партнера, намагаючись регламентувати його дії, аби досягти схожості із собою, наполягаєте на прийнятті вашої позиції, оцінюючи партнера, ви виходите із своїх обставин тощо.

Перевірте себе: наскільки ви схильні підганяти партнерів під себе, робити їх зручними (оцінка тверджень від 0 до 3 балів).

	Бали
1. Мене дратують старі люди, коли в годину пік вони опиняються в міському транспорті чи в магазині. 2. Жити в номері готелю зі сторонньою людиною для мене просто тортури. 3. Коли партнер не згодний у чомусь із моєю правильною позицією, то зазвичай це мене дратує. 4. Я виявляю нетерплячість, коли мені заперечують. 5. Мене дратує, коли партнер робить щось по-своєму, не так, як мені хочеться.	

УСЬОГО:	
---------	--

7. Ви не вмієте прощати іншим їхні помилки, незграбність, неприємності, які партнер вчинив вам не навмисне.

Це означає, що ваша свідомість „застрягає” на відмінностях між особистісними підструктурами – вашою та партнера. Таким є джерело взаємних образ, прагнення ускладнити взаємини з партнером, надавати особливого неприємного змісту його діям та словам.

Перевірте себе: чи притаманна вам така тенденція поведінки (оцінка тверджень від 0 до 3 балів).

	Бали
1. Зазвичай я сподіваюсь, що моїм кривдникам дістанеться по заслугах.	
2. Мені часто докоряють тим, що я буркотливий.	
3. Я довго пам’ятаю образи, які нанесені мені тими, кого я ціную та поважаю.	
4. Не можна прощати співробітникам нетактовні жарти.	
5. Якщо діловий партнер ненавмисно зачепить моє самолюбство, я на нього все одно ображуся.	
УСЬОГО:	

8. Ви нетерпимі до фізичного чи психічного дискомфорту, в якому опинився партнер.

Таке простежується в тих випадках, коли партнеру зле, він жаліється, поводить себе примхливо, нервує, шукає співучасті та співпереживання. Людина з низьким рівнем комунікативної толерантності – душевно черства й тому або не помічає подібних станів, або вони її дратують, або щонайменше викликають осуд. При цьому ця людина ігнорує, що сама теж бувала в

дискомфортному стані, і, як правило, розраховує на розуміння й підтримку оточуючих.

Перевірте себе: наскільки ви терпимі до дискомфортних станів оточуючих (оцінка тверджень від 0 до 3 балів).

	Бали
1. Я засуджую людей, які плачуться в „чужу жилетку”. 2. Внутрішньо я не схвалюю колег (приятелів), які у зручному випадку розповідають про свої хвороби. 3. Я намагаюся відходити від розмови, коли хтось починає жалітися на своє сімейне життя. 4. Зазвичай я без особливої уваги вислуховував сповіді друзів (подруг). 5. Мені іноді хочеться позлити кого-небудь із рідних чи друзів. УСЬОГО:	

9. Ви погано пристосовуєтесь до характерів, звичок, настанов чи домагань інших.

Така обставина вказує на те, що адаптація до самого себе для вас функціонально більш важлива й досягається простіше, ніж адаптація до партнерів. У будь-якому разі, ви намагаєтесь змінювати й перероблювати, насамперед, партнера, а не себе – для декого це непохитне кредо. Взаємне існування, проте, передбачає адаптаційні вміння з обох боків.

Перевірте себе: які ваші адаптивні здібності у взаємодії з людьми (оцінка тверджень від 0 до 3 балів).

	Бали
1. Як правило, мені важко йти на поступки партнерам. 2. Мені важко ладнати з людьми, у яких поганий характер. 3. Зазвичай я важко пристосовуюся до нових партнерів у спільній роботі. 4. Я утримуюся підтримувати стосунки з дещо дивними людьми.	

<p>5. Найчастіше я принципово наполягаю на своєму, навіть якщо розумію, що партнер правий.</p> <p>УСЬОГО:</p>	
---	--

Обробка та інтерпретація результатів

Ви ознайомилися з деякими поведінковими ознаками, які свідчать про низький рівень загальної комунікативної толерантності, що супроводжується негативними емоціями. Підрахуйте суму балів, які отримані за всіма 9 ознаками і дійдіть висновку: чим більше балів, тим нижчий рівень комунікативної толерантності. Максимальна кількість балів, яку можна заробити, – 135 – свідчить про абсолютну нетерпимість до оточення, що навряд чи можливо для нормальної особистості. Так само неможливо одержати нуль балів – свідчення терпимості особистості до всіх типів партнерів у всіх ситуаціях. Порівняйте свої дані з наведеними показниками й дійдіть висновку про свою комунікативну толерантність.

ДОДАТОК А.9

Методика 4.2. «Методика визначення відповідальності»
(М. Осташева).

Мета: визначити рівень прояву дисциплінарної відповідальності, відповідальності за себе та за іншого.

Матеріал: Тест на визначення відповідальності М. Осташевої складається з 30 запитань, можливими відповідями яких є: «безумовно, так»; «мабуть, ні»; «мабуть, так»; «безумовно, ні».

Кожна з цих відповідей має певну кількість балів. Обробка результатів проводиться за допомогою ключа.

Процедура виконання. Ця методика допомагає встановити рівні розвитку видів відповідальності: дисциплінарної відповідальності, відповідальності за себе і відповідальності за інших у соціальній сфері. Виявити динаміку

становлення відповідальності як професійно значущої якості майбутнього практичного психолога.

Студентам пропонували дати відповіді на питання, у формі «безумовно, так» (+) у випадку позитивної відповіді, «мабуть, ні» (–) у випадку заперечної відповіді й «мабуть, так», якщо вони сумнівалися у відповіді.

**Методика М. Пряжнікова “Особистісна професійна перспектива”
(ОПП)**

(модифікація для опитування студентів будь-якої спеціальності)

Бланк опитувальника:

Шановний студенте!

До Вашої уваги пропонується опитувальник, спрямований на дослідження особливостей вашого професійного життя та розвитку.

Курс _____ Дата тестування _____

Дайте якомога повні, конкретні та лаконічні відповіді на кожне запитання. Пам`ятайте, що неправильних відповідей не існує!

1. Чи був Ваш вибір професії самостійним і незалежним від думки інших людей (батьків, друзів)?
2. Чи відповідає вибір професії, про яку Ви мріяли, обраному навчальному закладу? Чому?
3. Заради чого Ви здобуваєте обрану професійну освіту? Який в цьому смисл?
4. Ким Ви хотіли стати у професійному житті через 5 років?
5. Які 5 етапів на шляху до своєї професійної мрії Ви б виділили?
6. Які якості можуть сприяти досягненню професійної мрії? (Треба назвати конкретні можливості як майбутнього професіонала).
7. Як Ви намагаєтесь реалізувати свої можливості як майбутнього професіонала?
8. Що у Вас самих може завадити досягненню професійної мети і мрії? (Про лінощі писати не потрібно: бажано вказати конкретні недоліки).
9. Як Ви долаєте Ваші недоліки на шляху до поставлених професійних цілей?

10. Якими є можливі варіанти Вашого професійного життя у разі невдачі у досягненні намічених цілей через 5 років?
11. У чому Ви бачите смисл своєї майбутньої професійної діяльності?
12. Чи дає можливість професійна освіта, яку Ви здобуваєте, успішно працевлаштуватися у майбутньому? Чому?
13. Що Ви уже почали робити заради досягнення поставленої професійної мети, окрім навчання у виші?

Обробка результатів:

Високий рівень професійного становлення за компонентами властивий тим студентам, які дали конкретизовані обґрунтовані або ж зі спробою обґрунтування відповіді; середній - тим, що відповіли досить узагальнено; низький - студентам, що відмовились відповідати або їхня відповідь суперечить іншим і очевидно неправдива.

ДОДАТОК В

**Алгоритм проведення експерименту щодо перевірки схожості –
відмінностей дисперсій у двох незалежних вибірках**

1. Здійснюється розрахунок дисперсій двох вибірок із метою визначення емпіричного значення F -критерію: $F = \frac{D_x}{D_y} = \frac{\sigma_x^2}{\sigma_y^2}$, де D_x – більша дисперсія, D_y – менша дисперсія.

Констатувальний етап		Контрольний етап	
Експериментальні групи	Контрольні групи	Експериментальні групи	Контрольні групи
2,972496816	3,134061597	4,680846273	3,880987446

2. Кількість ступенів свободи визначається окремо для чисельника й знаменника: $\nu_{\text{числ}} = n_{\text{числ}} - 1$; $\nu_{\text{знам}} = n_{\text{знам}} - 1$

Констатувальний етап		Контрольний етап	
$\nu_{\text{числ}}$	$\nu_{\text{знам}}$	$\nu_{\text{числ}}$	$\nu_{\text{знам}}$
376	373	373	376

Алгоритм проведення експерименту з проведення однофакторного дисперсійного аналізу

Етап 1. Здійснюється розрахунок показників **дисперсій**:

$MS_{\text{факт}}$ – усереднена дисперсія, обумовлена впливом фактору („сума квадратів між групами”, розділена на кількість ступенів свободи між групами):

$$MS_{\phi} = \frac{SS_{\phi}}{df_{\phi}},$$

де $df_{\text{факт}}$ – число ступенів свободи між групами;

$$df_{\phi} = J - 1$$

SS_{ϕ} – дисперсія, обумовлена впливом фактору:

$$SS_{\phi} = \sum_{j=1}^J \frac{\left(\sum_{i=1}^{n_j} x_{ij} \right)^2}{n_j} - \frac{\left(\sum_{j=1}^J \sum_{i=1}^{n_j} x_{ij} \right)^2}{N}$$

$MS_{\text{случ}}$ – випадкова дисперсія („сума квадратів усередині груп” розділена на число ступенів свободи в групах):

$$MS_{\text{случ}} = \frac{SS_{\text{случ}}}{df_{\text{случ}}},$$

де $df_{\text{случ}}$ – число ступенів свободи в групах:

$$df_{\text{случ}} = N - J$$

$SS_{\text{случ}}$ – дисперсія, обумовлена впливом випадкового фактору:

$$SS_{\text{общ}} = \sum_{j=1}^J \sum_{i=1}^n x_{ij}^2 - \frac{1}{N} \left(\sum_{j=1}^J \sum_{i=1}^n x_{ij} \right)^2$$

$$SS_{\text{случ}} = SS_{\text{общ}} - SS_{\phi}$$

Етап 2. На основі отриманих показників дисперсії розраховується F-

критерій, який дозволяє співвіднести міжгрупові та внутрішньогрупові зміни залежної змінної:

$$F_{\text{эмп}} = \frac{MS_{\text{факт}}}{MS_{\text{случ}}}$$

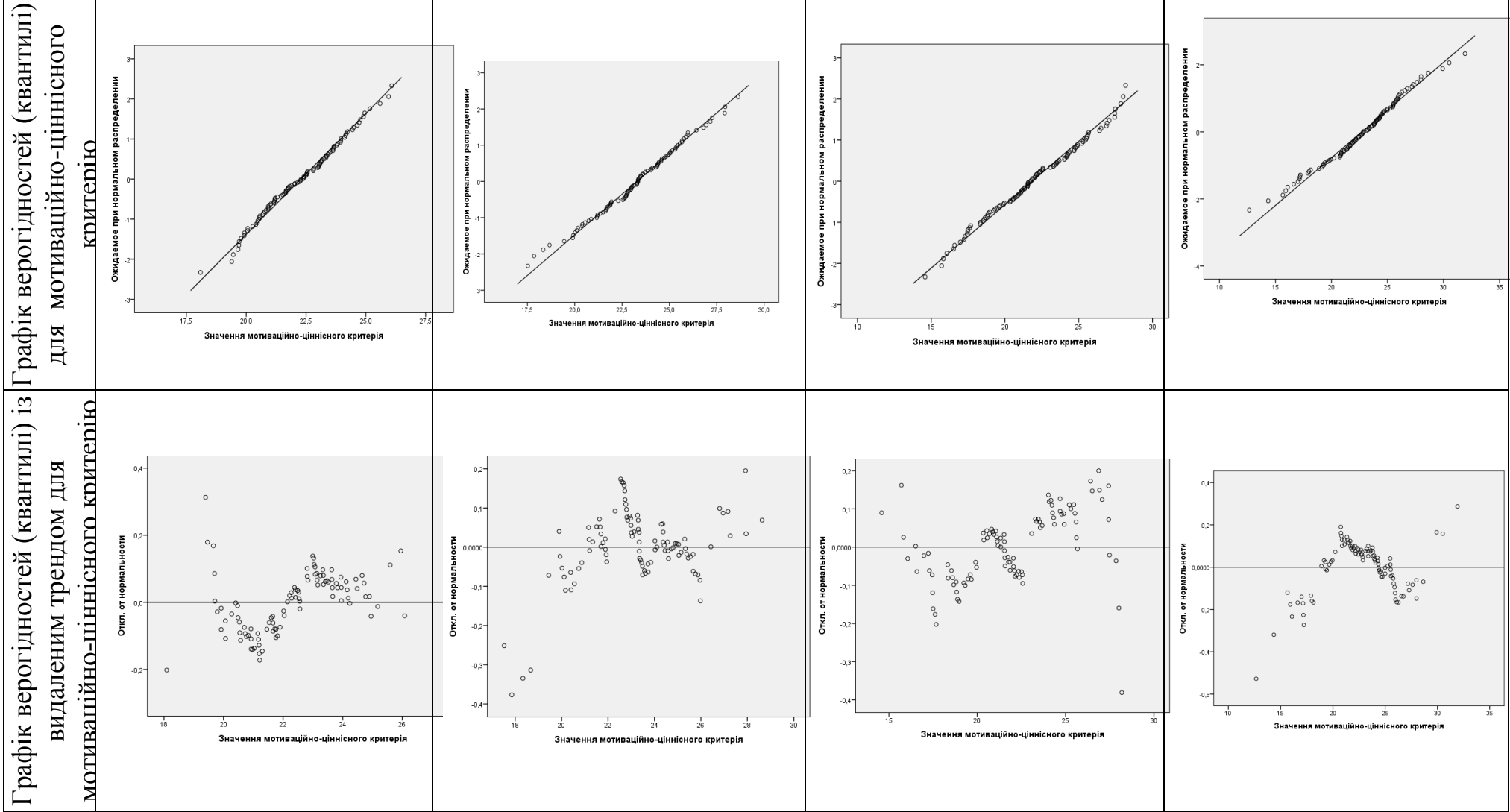
**Обчислення статистики для досліджуваних рівнів
персоналізованості студентів експериментальних і контрольних груп**

	$i = 1$	$i = 2$	$i = 3$	N_1	N_2	$1/N_1N_2$
1	2	3	4	5	6	7
$EF(Q_{1i})$	13	266	98	377	374	$7,1 \cdot 10^{-6}$
$KГ(Q_{2i})$	59	263	52			
$Q_{1i} + Q_{2i}$	72	529	150			
N_1Q_{2i}	22243	99151	19604			
N_2Q_{1i}	4862	99484	36652			
$N_1Q_{2i} - N_2Q_{1i}$	17381	-333	-17048			
$(N_1Q_{2i} - N_2Q_{1i})^2$	302099161	110889	3E+08			
$\frac{(N_1Q_{2i} - N_2Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}}$	4195821,68	209,62	2E+06			
$T_{\text{експ.}(i)}$	29,7580227	0,0015	13,742			
$T_{\text{експ.}}$	43,50127	$T_{\text{кр}}$	5,99			

Додаток Е

Таблиця 1.

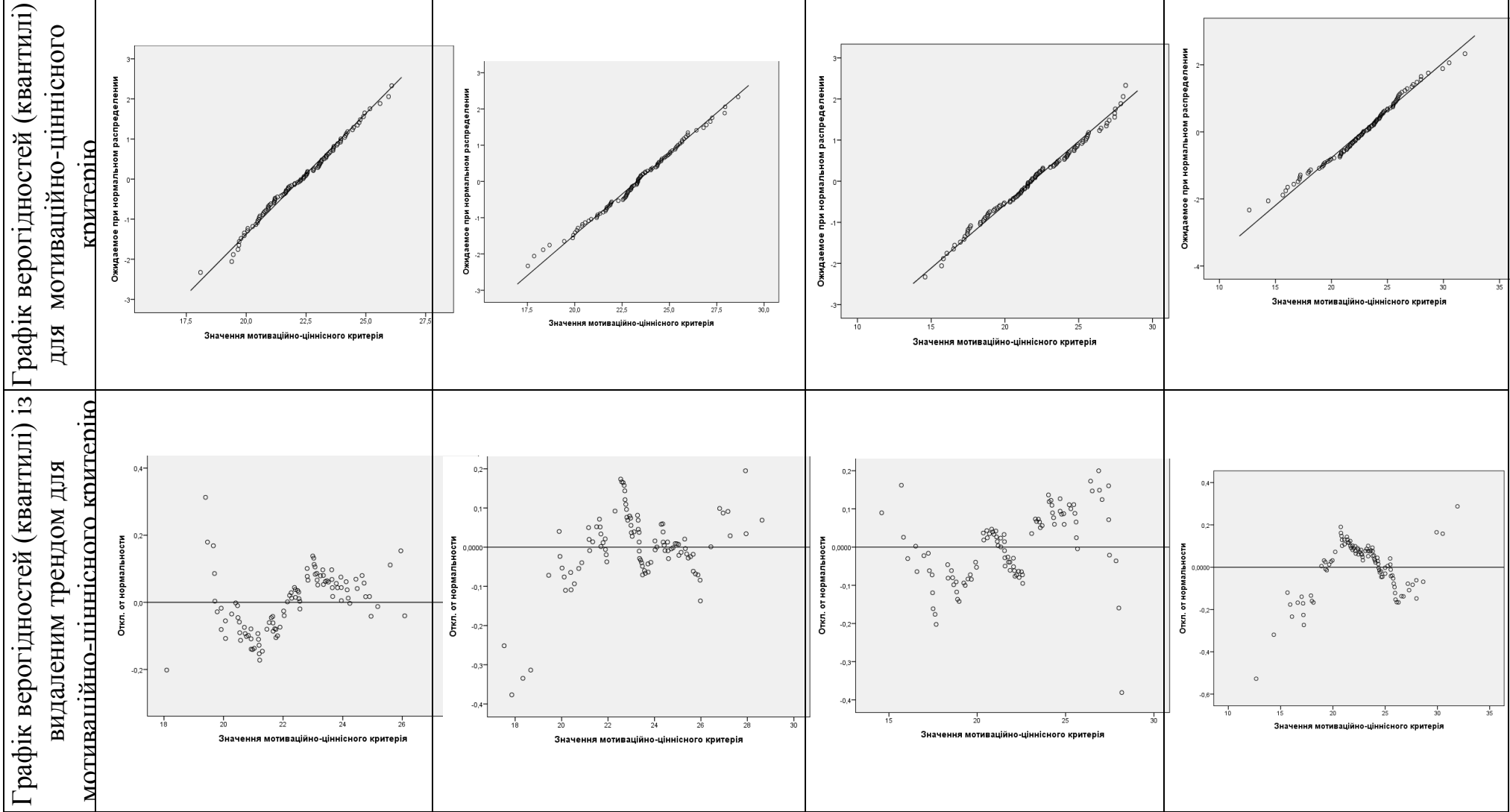
Групи / Етапи	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	Констатувальний етап	Контрольний етап	Констатувальний етап	Контрольний етап
Гістограма частот				



Описова статистика	Середнє		2,2868	Середнє		23,2819	Середнє		21,8572	Середнє		22,7135
	95% довірливий інтервал для середнього	Нижня границя	21,9580	95% довірливий інтервал для середнього	Нижня границя	22,8396	95% довірливий інтервал для середнього	Нижня границя	21,2133	95% довірливий інтервал для середнього	Нижня границя	22,0157
		Верхня границя	22,6155		Верхня границя	23,7242		Верхня границя	22,5012		Верхня границя	23,4113
	5% усічене середнє		2,2736	5% усічене середнє		23,3049	5% усічене середнє		21,8672	5% усічене середнє		22,7519
	Медіана		22,3336	Медіана		23,3387	Медіана		21,7512	Медіана		22,8565
	Дисперсія		2,745	Дисперсія		4,97	Дисперсія		3,134	Дисперсія		3,880
	Стд. відхилення		1,65687	Стд. відхилення		2,22925	Стд. відхилення		3,24518	Стд. відхилення		3,51684
	Мінімум		18,09	Мінімум		17,53	Мінімум		14,59	Мінімум		12,66
	Максимум		26,08	Максимум		28,63	Максимум		28,18	Максимум		31,92
	Размах		7,99	Размах		11,1	Размах		13,60	Размах		19,26
	Міжквартильний розмах		2,57	Міжквартильний розмах		2,97	Міжквартильний розмах		4,95	Міжквартильний розмах		4,16
	Асиметрія		,045	Асиметрія		-0,165	Асиметрія		-,011	Асиметрія		-,266
	Ексцес		-,542	Ексцес		0,077	Ексцес		-,700	Ексцес		,345

Таблиця 1.

Групи / Етапи	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	Констатувальний етап	Контрольний етап	Констатувальний етап	Контрольний етап
Гістограма частот				



Описова статистика	Середнє		2,2868	Середнє		23,2819	Середнє		21,8572	Середнє		22,7135
	95% довірливий інтервал для середнього	Нижня границя	21,9580	95% довірливий інтервал для середнього	Нижня границя	22,8396	95% довірливий інтервал для середнього	Нижня границя	21,2133	95% довірливий інтервал для середнього	Нижня границя	22,0157
		Верхня границя	22,6155		Верхня границя	23,7242		Верхня границя	22,5012		Верхня границя	23,4113
	5% усічене середнє		2,2736	5% усічене середнє		23,3049	5% усічене середнє		21,8672	5% усічене середнє		22,7519
	Медіана		22,3336	Медіана		23,3387	Медіана		21,7512	Медіана		22,8565
	Дисперсія		2,745	Дисперсія		4,97	Дисперсія		3,134	Дисперсія		3,880
	Стд. відхилення		1,65687	Стд. відхилення		2,22925	Стд. відхилення		3,24518	Стд. відхилення		3,51684
	Мінімум		18,09	Мінімум		17,53	Мінімум		14,59	Мінімум		12,66
	Максимум		26,08	Максимум		28,63	Максимум		28,18	Максимум		31,92
	Размах		7,99	Размах		11,1	Размах		13,60	Размах		19,26
	Міжквартильний розмах		2,57	Міжквартильний розмах		2,97	Міжквартильний розмах		4,95	Міжквартильний розмах		4,16
	Асиметрія		,045	Асиметрія		-0,165	Асиметрія		-,011	Асиметрія		-,266
	Екссес		-,542	Екссес		0,077	Екссес		-,700	Екссес		,345

Протокол обстеження показників самостійності майбутніх практичних психологів

Оцініть уміння студентів групи в ситуації самостійного вивчення ними вашої дисципліни, виставляючи по кожному із запропонованих нижче критеріїв бали від 5 до 0 згідно за такими показниками:

5 балів – може й виконує завдання завжди відповідно критерія.

4 бали – може, проте робить не завжди, але здебільшого.

3 бали – виконує епізодично чи періодично (чи не хоче, чи не може).

2 бали – виконує не завжди, бо мабуть нездатний.

1 бал – виконує дуже рідко.

0 балів – ніколи не виконує.

ДОДАТОК Ж.1

					ПІБ студента
					стійкість мотивації (захопленість дисципліною)
					професійна творчість
					здатність до різнобічності та широти дій
					рефлексія (адекватність самооцінки)
					адаптивна гнучкість (підкріплення теорії практикою)
					здатність до розумових перетворень
					здатність запропонувати кілька варіантів вирішення проблеми
					здатність до раціоналізації (застосування знань у нових умовах)
					здатність до інновацій
					здатність до пунктуальності
					оперативність і регулярність
					планування
					самоконтроль
					здатність аналізувати інформацію
					здатність конспектувати
					здатність передбачати (орієнтація в новій ситуації)
					вибір альтернативної інформації
					цілеспрямованість
					інтелектуальний контакт (здібність донести до слухача)
					взаємоприйняття та обмін інформацією
					активність
					Усього:

**Структура самостійної навчально-професійної діяльності
майбутніх практичних психологів**

1. Постановка мети самостійного вивчення модуля (теми) навчальної дисципліни.
2. Розробка довгострокової програми дій, у якій повинно бути враховано загальну кількість, що відводиться на вивчення теми часу, заходи й дати підсумкового та поточного контролю форми звітності.
3. Розробка плану програми. Необхідно врахувати такі етапи:
 - аналіз уже наявних знань, умінь, наявність конспектів тощо з модуля (теми);
 - пошук, прийняття, осмислення й переробка інформації;
 - самоконтроль отриманої інформації та її коригування;
 - етап реконструкції отриманої інформації, створення нових зразків;
 - заходи з самоконтролю нових зразків і коригування їх;
 - етап оприлюднення продукту (нового зразка) і зовнішня оцінка його.
4. Виконання роботи (за етапами пункту 3).
5. Зовнішня оцінка виконаного й отриманого продукту (викладачем чи на науково-практичних студентських конференціях).
6. Корекція результатів із урахуванням унесених пропозицій.
7. Прийоми збереження інформації (виготовлення посібників, наочності, каталогу і под.).

ДОДАТОК И

Хронокарта доби (будній день)

Статті витрат, години доби	Побут	Аудит. навчання	Сам. робота	Прогулянка	Розваги	Транспорт	Сон	Інше
1							X X	
2							X X	
3							X X	
4							X X	
5							X X	
6							X X	
7	XX							
8	X					X		
9		X				X		
10		XX						
11		XX						
12		XX						
13		XX						
14		XX						
15				XX		XX		
16			XX					
17			XX					
18			XX					
19					XX			
20					XX			
21								X X
22	XX							
23							X X	
24							X X	
Усього годин	2,5	5,5	3	1	2	2	8	1

ДОДАТОК К

Хронокарта доби (вихідний день)

Статті витрат, години доби	Побут	Аудит. навчання	Сам. робота	Прогулянка	Розваги	Транспорт	Сон	Інше
1							X X	
2							X X	
3							X X	
4							X X	
5							X X	
6							X X	
7							X X	
8							X X	
9	XX							
10								XX
11				XX	XX			
12	XX							
13			X					X
14			XX					
15			XX					
16			XX					
17								XX
18					XX			
19					XX			
20				XX				
21	XX							
22	XX							
23							X	
24							X X	
Усього годин	4	0	3,5	2	3	0	9, 5	2,5

Вихідні статистичні дані в експериментальній групі

№ п/п	Значення рівня розвитку самостійності	$(X_{\text{експр}} - X_i)$	$(X_{\text{експр}} - X_i)^2$
1	2	0,68	0,4624
2	3	-0,32	0,1024
3	2	0,68	0,4624
4	2	0,68	0,4624
5	3	-0,32	0,1024
6	4	-1,32	1,7424
7	4	-1,32	1,7424
8	3	-0,32	0,1024
9	4	-1,32	1,7424
10	1	1,68	2,8224
11	4	-1,32	1,7424
12	2	0,68	0,4624
13	2	0,68	0,4624
14	1	1,68	2,8224
15	2	0,68	0,4624
16	2	0,68	0,4624
17	3	-0,32	0,1024
18	4	-1,32	1,7424
19	1	1,68	2,8224
20	4	-1,32	1,7424
21	3	-0,32	0,1024
22	2	0,68	0,4624
23	3	-0,32	0,1024
24	1	1,68	2,8224
25	2	0,68	0,4624
26	2	0,68	0,4624
27	2	0,68	0,4624
28	2	0,68	0,4624
29	3	-0,32	0,1024
30	3	-0,32	0,1024
31	4	-1,32	1,7424
32	4	-1,32	1,7424
33	2	0,68	0,4624
34	2	0,68	0,4624
35	2	0,68	0,4624
36	3	-0,32	0,1024
37	2	0,68	0,4624
38	2	0,68	0,4624
39	3	-0,32	0,1024
40	3	-0,32	0,1024
41	2	0,68	0,4624

Продовження таблиці

42	3	-0,32	0,1024
----	---	-------	--------

Вихідні статистичні дані в контрольній групі

№ п/п	Значення рівня розвитку самостійності	$(X_{\text{контр}} - X_i)$	$(X_{\text{контр}} - X_i)^2$
1	2	0,24	0,0576
2	2	0,24	0,0576
3	3	-0,76	0,5776
4	2	0,24	0,0576
5	2	0,24	0,0576
6	1	1,24	1,5376
7	2	0,24	0,0576
8	1	1,24	1,5376
9	2	0,24	0,0576
10	4	-1,76	3,0976
11	3	-0,76	0,5776
12	3	-0,76	0,5776
13	3	-0,76	0,5776
14	3	-0,76	0,5776
15	2	0,24	0,0576
16	1	1,24	1,5376
17	1	1,24	1,5376
18	2	0,24	0,0576
19	1	1,24	1,5376
20	4	-1,76	3,0976
21	3	-0,76	0,5776
22	3	-0,76	0,5776
23	1	1,24	1,5376
24	1	1,24	1,5376
25	2	0,24	0,0576
26	4	-1,76	3,0976
27	2	0,24	0,0576
28	1	1,24	1,5376
29	4	-1,76	3,0976
30	4	-1,76	3,0976
31	2	0,24	0,0576
32	1	1,24	1,5376

Продовження таблиці

33	2	0,24	0,0576
34	1	1,24	1,5376
35	2	0,24	0,0576
36	3	-0,76	0,5776
37	4	-1,76	3,0976
38	2	0,24	0,0576
39	1	1,24	1,5376
40	4	-1,76	3,0976
41	2	0,24	0,0576
42	2	0,24	0,0576
43	2	0,24	0,0576
44	3	-0,76	0,5776

Кореляційна матриця

T-test for Independent Samples (Marina.sta)																	
Note: Variables were treated as independent samples																	
	Mea n	Mea n				t separ.		p	Vali d N	Vali d N	Std. Dev	Std. Dev	F- rati o	p	Lev ene	df	p
	Gro up 1	Gro up 2	t- valu e	d f	p	var.es t.	df	2- side d	Gro up 1	Gro up 2	Gro up 1	Gro up 2	vari ancs	vari ancs	F(1, df)	Lev ene	Lev ene
ЕГ vs. КГ	2,7	2,2	2,63 0761	9 8	0,00 9895	2,6307 61098	97,8 4696	0,00 9895	50	50	0,93 1315	0,96 8904	1,08 2353	0,78 2905	0,17 3749	98	0,67 7713