

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

На правах рукопису

КУЧЕРЕНКО ЄГОР ВАЛЕРІЙОВИЧ

УДК: 159.928.23:37.047

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО
САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник -
Приходько Юлія Олексіївна,
доктор психологічних наук, професор

Київ – 2011

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ	
1.1 Проблема професійного самовизначення особистості у вітчизняній та зарубіжній психології.....	11
1.2 Психологічні особливості та періодизація розвитку професійного самовизначення особистості.....	34
1.3 Структура та зміст професійного самовизначення особистості студента.....	48
Висновки до розділу 1.....	61
РОЗДІЛ 2	
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	
2.1 Організаційні засади та методика дослідження професійного самовизначення майбутніх психологів.....	66
2.2 Психологічний зміст та особливості розвитку компонентів професійного самовизначення майбутніх психологів.....	79
2.3 Рівні розвитку професійного самовизначення майбутніх психологів....	131
Висновки до розділу 2.....	136
РОЗДІЛ 3	
ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	
3.1 Теоретичне обґрунтування процесу оптимізації професійного самовизначення майбутніх психологів.....	140
3.2 Розвивально-корекційна програма оптимізації професійного самовизначення майбутніх психологів.....	160

3.3 Результати оптимізації професійного самовизначення майбутніх психологів.....	201
Висновки до розділу 3.....	209
ВИСНОВКИ.....	212
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	216
ДОДАТКИ	236

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ОПП – особистісна професійна перспектива.

ТПП – типи професії психолога.

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група.

ВСТУП

Актуальність теми. Увага до проблеми професійного самовизначення особистості викликана необхідністю адаптації сучасної молоді до мінливих соціально-економічних умов та знаходження свого місця в житті. На цьому тлі у психологічній науці актуалізуються дослідження розвитку професійного самовизначення студентства як особливої вікової та соціальної групи. У студентів психологічних спеціальностей професійне самовизначення – це системний процес, який суттєво впливає на становлення їхньої особистості. Однак традиції формування та розвитку особистості професіонала, які є сьогодні в арсеналі психолого-педагогічних наук, повноцінно не застосовуються у підготовці психологів. Крім того, у вищій школі мають місце розбіжності між вимогами особистісно-зорієнтованої парадигми освіти та уніфікованим характером професіоналізації фахівців. Це зумовлює потребу в поліпшенні фахової підготовки психологів, орієнтуючись на особливості розвитку їх професійного самовизначення та можливості оптимізації цього процесу.

У психології проблема професійного самовизначення стосується переважно вибору майбутньої професії підлітками та юнаками на етапі закінчення школи та протягом вступу до ВНЗ (Л. Божович, О. Вітковська, Л. Йовайша, А. Маркова, О. Мельник, О. Морін, Є. Павлютенков, З. Становських, Л. Ткачук, В. Туляєв, О. Туриніна, Б. Федоришин, І. Чорна, В. Ярошенко, інші), хоча, на думку дослідників даної проблеми (В. Бодров, Є. Клімов, Е. Помиткін, М. Пряжніков, О. Пряжнікова, Е. Зеєр, Т. Кудрявцев, В. Шегурова, інші) цей процес відбувається протягом всього життя особистості, зокрема на етапі фахового навчання.

Особливості професійної підготовки та розвитку особистості майбутніх фахівців, зокрема психологів, досліджені в роботах В. Волошиної, Л.

Долинської, С. Максименка, В. Панка, Н. Пов'якель, Ю. Приходько, Н. Чепелевої, О. Щотки та інших вітчизняних вчених. Психологічні особливості, структура та мотивація професійного самовизначення майбутніх психологів досліджені в роботах О. Гріньової, О. Дроздова, І. Ендебері, У. Мороховської, Н. Сорокіної, В. Фокіна тощо. Однак у вітчизняній психології залишається недослідженим питання щодо структури та змістових характеристик професійного самовизначення як самодетермінованої діяльності особистості майбутніх психологів. З'ясування цього аспекту названої проблеми дозволяє комплексно дослідити особливості розвитку професійного самовизначення у майбутніх психологів та оптимізувати його в умовах фахової підготовки. Актуальність проблеми та відсутність відповідних психологічних досліджень зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Розвиток професійного самовизначення майбутніх психологів»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дослідження входить до тематичного плану науково-дослідних робіт кафедри психології і педагогіки Інституту педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова за напрямом «Зміст, форми та методи удосконалення фахової підготовки психологів». Тема дисертації затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 4 від 24 грудня 2008 року) та узгоджена Міжвідомчою радою НАПН з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 2 від 31 березня 2009 року).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити розвиток професійного самовизначення майбутніх психологів.

В основу дослідження було покладено *припущення* про те, що розвиток професійного самовизначення як самодетермінованої діяльності майбутніх психологів відбувається закономірно впродовж фахового навчання з якісними змінами в компонентах цього явища: змістовому, ціннісно-цільовому та регулятивно-поведінковому; професійне самовизначення майбутніх психологів

оптимізується за допомогою методів психосинтезу та розвивального коучингу в межах розвивально-корекційної програми, яка спрямована на активізацію механізмів інтеграції компонентів зазначеного процесу – рефлексії професійного «Я», професійного цілепокладання та саморегуляції поведінки в учбово-професійній діяльності.

Завдання дослідження:

- 1) здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми професійного самовизначення особистості, його періодизації та структурно-якісних характеристик в процесі фахової підготовки;
- 2) визначити структурні компоненти професійного самовизначення студента та методичні підходи до їх діагностики у майбутніх психологів;
- 3) дослідити психологічні особливості розвитку структурних компонентів професійного самовизначення майбутніх психологів та охарактеризувати критерії та рівні розвитку названого процесу;
- 4) обґрунтувати, розробити та апробувати розвивально-корекційну програму оптимізації професійного самовизначення майбутніх психологів.

Об'єкт дослідження – професійне самовизначення особистості.

Предмет дослідження – розвиток професійного самовизначення як самодетермінованої особистісної діяльності майбутніх психологів.

Методи дослідження. Для розв'язання завдань дослідження було застосовано: *теоретичні методи* – методологічний аналіз проблеми, систематизацію наукових літературних джерел, порівняння й узагальнення теоретичних та емпіричних даних, метод типізації, метод моделювання; *емпіричні методи* – спостереження, опитування, тестування, постдіагностичне інтерв'ю, метод експертних оцінок, індивідуальна бесіда. Основними методами дослідження були констатувальний і формувальний експерименти. У формувальній частині дослідження було застосовано методи активного психологічного впливу, корекційні та розвивальні методи (розвивальний коучинг, психосинтез), навчальні методи (бесіда, диспут, пояснення, ілюстрування, розповідь). Також використано методи комп'ютерної обробки

експериментальних даних (кореляційний аналіз за критерієм t-Стюдента) за допомогою програми SPSS 12, методи статистичного аналізу отриманих даних і якісної інтерпретації результатів дослідження.

У дослідженні було застосовано такі психодіагностичні методики: модифікацію опитувальника М. Пряжнікова «Особистісна професійна перспектива» («ОПП») з метою вивчення змістового, ціннісно-цільового та регулятивно-поведінкового компонентів професійного самовизначення студента; авторські тестові методики «Образ «Я» психолога» та «Типи професій психолога» («ТПП») з метою дослідження змістового компонента професійного самовизначення майбутніх психологів; тестову методику «Професійний план психолога», спрямовану на дослідження ціннісно-цільового компонента; опитувальник «Професійне самовдосконалення психолога» з метою дослідження регулятивно-поведінкового компонента.

Дослідження проводилось впродовж 2008 – 2011 років на базі Інституту педагогіки і психології НПУ імені М.П. Драгоманова з 160-а студентами різних курсів спеціальності «Практична психологія».

Наукова новизна та теоретичне значення дисертаційного дослідження полягають у тому, що

– *вперше* розроблено теоретичну модель професійного самовизначення як самодетермінованої діяльності студента; теоретично проаналізовано змістовий, ціннісно-цільовий та регулятивно-поведінковий компоненти, а також внутрішні суперечності професійного самовизначення особистості студента; визначено критерії розвитку професійного самовизначення майбутніх психологів (узгодженість психологічного змісту кожного компонента професійного самовизначення в ідеальному та реальному планах; узгодженість психологічного змісту всіх компонентів у теперішньому, актуальному для студента, часі; узгодженість психологічного змісту всіх компонентів у майбутньому часі, тобто в зоні найближчого розвитку); визначено рівні розвитку професійного самовизначення майбутніх психологів (високий, середній, низький та нульовий); визначено види професійної

невизначеності студента (у психологічному часі, в учбово-професійній діяльності, у майбутній професійній діяльності); теоретично проаналізовано психологічні механізми професійного самовизначення студента як самодетермінованої діяльності: рефлексію професійного «Я», професійне цілепокладання та саморегуляцію поведінки в учбово-професійній діяльності;

– *уточнено та поглиблено* психологічний зміст понять «професійне самовизначення», «розвиток професійного самовизначення», «професійна «Я-концепція», «професійний план», «рефлексія професійного «Я» у межах різних теоретичних концепцій і підходів;

– *набуло подальшого розвитку* знання про особливості розвитку професійного самовизначення студента, зокрема, майбутнього психолога та уявлення про можливість оптимізації цього процесу.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці та апробації авторських психодіагностичних методик «Образ «Я» психолога», «Професійний план психолога», «Типи професії психолога», «Професійне самовдосконалення психолога», у модифікації опитувальника М. Пряжнікова «Особистісна професійна перспектива», які спрямовані на визначення рівня розвитку структурних компонентів професійного самовизначення студента-майбутнього психолога; у розробці розвивально-корекційної програми оптимізації професійного самовизначення студентів-психологів, незалежно від курсу їхнього навчання. Психодіагностичний комплекс методик та програма оптимізації можуть застосовуватись викладачами та працівниками психологічних служб ВНЗ при підготовці психологів, практичних психологів та на курсах підвищення кваліфікації практичних психологів. Теоретичні положення та експериментальні результати дисертаційної роботи можуть бути використані у процесі підготовки майбутніх психологів під час вивчення таких навчальних курсів: «Вступ до професії» – впродовж усього курсу; «Вікова психологія» – у темі «Психологія ранньої юності»; «Профорієнтація та профвідбір» – у темі «Психологічні особливості професійного самовизначення особистості».

Апробація та впровадження результатів дисертаційного дослідження.

Основні теоретичні положення і висновки дисертаційного дослідження доповідалися, обговорювалися та отримали схвалення на засіданні кафедри психології і педагогіки НПУ імені М.П. Драгоманова; результати дослідження апробовано на трьох Міжнародних науково-практичних конференціях (Київ, 2009, 2010); на Міжнародному науково-практичному конгресі (Мелітополь, 2010); на шести Всеукраїнських науково-практичних конференціях (Київ, 2008, 2009; Кіровоград, 2009; Черкаси, 2010); на Всеукраїнській науковій конференції (Донецьк, 2009); на Всеукраїнській науково-практичній Інтернет-конференції (Переяслав-Хмельницький, 2010); на звітних наукових конференціях викладачів та аспірантів НПУ імені М.П. Драгоманова (Київ, 2008, 2009, 2010, 2011).

Результати дисертаційного дослідження *впроваджено* автором у навчально-виховний процес підготовки майбутніх психологів у формі навчального спецкурсу «Психологія професійного самовизначення особистості» в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова (довідка № 08/11 від 23 березня 2011 року); у Відкритому міжнародному університеті розвитку людини «Україна» (довідка № 134/1к від 18 квітня 2011 року).

Публікації. Зміст та результати теоретичного та експериментального дослідження відображено у 15 одноосібних публікаціях автора. Серед них 6 статей – у науково-фахових виданнях, затверджених переліком ВАК України; 9 статей – у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

Структура дисертації. Структура роботи зумовлена логікою дослідження та складається зі вступу, трьох розділів, висновків, додатків на 17 сторінках, списку використаних джерел (189 найменувань, з них 13 іноземними мовами) на 20 сторінках. Основний зміст дисертації викладено на 204 сторінках комп'ютерного набору. Робота містить 10 таблиць та 6 рисунків на 11 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 252 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

1.1 Проблема професійного самовизначення особистості у вітчизняній та зарубіжній психології

Для вітчизняних вчених-дослідників серед актуальних проблем у галузі професійного навчання існує багато невирішених завдань щодо підготовки та адаптації громадян до професійної діяльності. Ці завдання наскрізь пронизує проблема професійного самовизначення особистості на всіх етапах її професіоналізації (в широкому розумінні). В умовах соціально-економічної кризи, яку переживає наша країна, цілком очевидним є факт невизначеності більшості підлітків, юнаків та молодих людей у завтрашньому професійному житті: дехто лише обирає майбутню професію, а інші продовжують визначатись як суб'єкти професійного навчання чи трудової діяльності, щоразу приймаючи нові рішення в стрімко змінюваних соціальних умовах. Отже, проблема професійного самовизначення стосується широкого кола досліджуваних – учнів, студентів, молодих спеціалістів та досвідчених фахівців.

Вітчизняна та російська психологія має помітний доробок у теоретичних дослідженнях проблеми професійного самовизначення у підлітковому та юнацькому віці, про що свідчать наукові праці радянського та пострадянського періодів (П. Блонський [1], Л. Божович [2], А. Голомшток [3], Н. Данілічева [4], Л. Йовайша [5], Є. Клімов [6], І. Кон [7], А. Осницький [8], Є. Павлютенков [9], М. Пряжніков [10], З. Становських [11], В. Туляєв [12], О. Туриніна [13], С. Чебишева [14], П. Шавір [15], В. Ярошенко [16], [17], [18], [19], [20]); роботи з вивчення проблеми профвідбору, профконсультування та формування

професійної придатності (В. Бодров [21], [22], О. Вітківська [23], К. Гуревич [24], Д. Леонт'єв [25], В. Панок [26], Е. Помиткін [27], Л. Ткачук [28], Б. Федоришин [29], І. Чорна [30] та інші [31], [32], [33], [34]); роботи з дослідження професійного розвитку особистості, зокрема майбутнього психолога (О. Гріньова [35], Л. Долинська [36], О. Дроздов [37], І. Ендеберя [38], С. Максименко [39], Л. Мітіна [40], О. Пряжнікова [41]).

Психолого-педагогічні механізми професійного самовизначення, його принципи, етапи, та зміст досліджували Є. Клімов [42], Т. Кудрявцев [43], [44], Ю. Поваренков [45], М. Пряжніков [46], [47] та інші [48], [49].

З вітчизняними дослідженнями професійного самовизначення перегукуються деякі роботи зарубіжних фахівців у галузі професійного розвитку (Е. Гінзберг [50], Д. Сьюпер [51], Дж. Холанд [52]), теорія потреб за А. Маслоу [53], теоретичні положення у роботах В. Франкла [54] і С. Фукуями [55] щодо смислоутворюючої значущості вибору професії та трудової діяльності, уявлення Е. Еріксона щодо стадій життя особистості [56], [57] тощо.

К. Абульханова-Славська вважає, що процес професійного самовизначення доцільно розглядати у нерозривному зв'язку з життєвим самовизначенням особистості загалом [58]. Такого ж методологічного принципу в дослідженні професійного самовизначення дотримуються М. Гінзбург, М. Пряжніков, інші дослідники та автор даного дисертаційного дослідження.

Традиційно самовизначення трактують як свідомий акт виявлення та утвердження особистістю власної позиції в проблемних ситуаціях [59, с. 351]. Його розглядають як центральний механізм становлення особистісної зрілості, що полягає у свідомому виборі людиною свого місця в системі соціальних стосунків [60, с. 405]. Водночас, рівень особистісної зрілості є показником рівня самовизначення особистості [61, с. 34-35].

К. Абульханова-Славська розуміла самовизначення як виявлення особистістю своєї позиції по відношенню до власного життя, як визначення суб'єктом способу свого життя, який формується у системі соціальних

відносин. Вчена також наголошувала, що система ставлень людини до колективу, до свого місця у ньому та інших його членів визначає процес самовизначення особистості, її активність та цілеспрямований характер у ставленні до власної життєдіяльності [58]. На значущість активності особистості у її самовизначенні вказували О. Асмолов, В. Бодров, М. Гінзбург, Д. Леонтьєв та інші психологи.

Дослідження феномена самовизначення як об'єкта науки дозволило нам виявити його багатогранність у неоднозначності підходів до тлумачення цього терміну, оскільки у різних дисциплінарних концепціях поняття «самовизначення» трактується з різним змістовим наповненням. Наприклад, А. Маркова розрізняє у структурі самовизначення сукупність таких його видів: життєвого, соціального, індивідуального, професійного, морального та сімейного. Вчена зазначає про можливість того, що життєве самовизначення лежить в основі інших [62, с. 58].

Дослідники філософських аспектів самовизначення під зазначеним процесом розуміють визначення себе як істоти, яка володіє свідомістю та волею, а також усвідомлення людиною самої себе як суб'єкта поведінкових проявів. При цьому А. Орлов зазначав, що усвідомлення суб'єктом себе самого не зводиться до усвідомлення своєї особистості, оскільки всі особистісні утворення лише обмежують можливість людини пізнати свою сутність як власне «Я». Тобто самовизначення, на думку вченого, пов'язано з самоотождоженням людини як суб'єкта власного життя, яке відкидає будь-які соціальні норми, стереотипи та ціннісні системи, сформовані в особистості [63, с. 14].

Соціологічний аспект самовизначення розглянутий у працях В. Журавльова [64], М. Руткевича [65], М. Тітми [66], [67] та інших. Сутність соціологічного підходу до проблеми самовизначення полягає у тому, що воно стосується покоління загалом, характеризуючи входження особистості в соціальні структури і сфери життя, які й визначають відповідні види самовизначення. Загалом соціологи трактують термін «самовизначення» як

багаторівневий процес щодо вирішення серії завдань, які ставить перед собою особистість.

М. Гінзбург зазначав, що психологи зосереджують основну увагу на психологічних механізмах процесу самовизначення, які обумовлюють входження особистості в соціальні структури і сфери життя та формують відповідний стан самовизначення особистості [68, с. 19].

Спроба розробити інтегрований підхід, який поєднує різні концепції самовизначення особистості, була здійснена В. Сафінім та Г. Ніковим. Вчені розуміли самовизначення як прояв сукупності його конкретних форм: конвенційно-рольової, професійної та соціальної. На їхню думку, особистісне самовизначення – це відносно самостійний етап соціалізації, сутність якого полягає у формуванні в індивіда усвідомленої мети та сенсу життя, готовності до самостійної життєдіяльності на основі співставлення своїх бажань, наявних якостей та вимог, які висуває до нього суспільство [69, с. 65]. Отже, це складний багаторівневий процес і провідна основа самоствердження людини в суспільстві. Зазначимо, що автори більшості наукових праць з психології поняття «самовизначення особистості» та «особистісне самовизначення» вважають тотожними за їхнім змістом.

Теоретичні та методологічні засади проблеми самовизначення особистості та професійного зокрема було закладено та проаналізовано в працях Б. Ананьєва [70], Л. Божович [2], Є. Клімова [42], [71], [72], Т. Кудрявцева [43], А. Петровського [73], М. Пряжнікова [74] С. Рубінштейна [75], [76] В. Чебишевої [14] та інших. Відомо, що у фундаментальних теоріях Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, Б. Теплова було визначено такі складові частини професійного самовизначення, як самостійність та саморозвиток на основі позитивної мотивації до певного виду діяльності та природних задатків.

Так, у працях Б. Ананьєва та С. Рубінштейна, проблема самовизначення розглядалась на основі дослідження життєвого шляху людини з позицій системного та суб'єктно-діяльнісного підходів [70], [76]. Зокрема, С.

Рубінштейн зазначав, що ключовим моментом у розумінні феномена самовизначення є ставлення особистості до самої себе, яке значною мірою залежить від її ставлення до навколишнього світу і навколишнього світу до неї [75].

Таким чином, у понятті самовизначення, за С. Рубінштейном, виражається активна природа «внутрішніх умов» детермінації особистості. Водночас принцип детермінізму інтерпретувався вченим через аналіз специфіки самовизначення, точніше у зв'язку із наявністю в людини свідомості та дії, а також завдяки диференціації власне самовизначення та визначення чимось іншим (обставинами, умовами).

Саме С. Рубінштейном було вперше закладено методологічні основи дослідження проблеми самовизначення у психології: вона розроблена ним у контексті проблеми детермінації на основі висунутого принципу дії зовнішніх причин через внутрішні умови об'єкта. Цей принцип означає, що будь-яка детермінація трактувалась вченим як така, що відбувається під впливом зовнішнього та як самовизначення. При цьому зовнішня детермінація – соціальна, і залежить від внутрішніх властивостей об'єкта її дії (тобто особистості), а *самовизначення виступає як самодетермінація, що являє собою механізм соціальної детермінації, який активно переломлюється самим суб'єктом* [76]. На різних рівнях взаємодія зовнішнього (об'єктивного) та внутрішнього (суб'єктивного) має свої специфічні особливості, що знайшли наукове вираження у різних психологічних теоріях з проблеми самовизначення особистості, зокрема професійного.

Так, у контексті групової взаємодії А. Петровський розглядав самовизначення особистості в групі як колективістичне. Воно має місце в особливих ситуаціях групового тиску, який здійснюється на противагу системі цінностей конкретної групи. Тобто самовизначення є способом реакції на груповий тиск (своєрідна «перевірка на міцність»). При цьому акт колективістичного самовизначення є здатністю індивіда діяти відповідно до своїх внутрішніх цінностей, які водночас є цінностями даної групи [77, с. 29–

32]. Отже, за А. Петровським, самовизначення здійснюється стосовно цінностей в усвідомлюваних вольових актах.

Л. Божович неоднозначно трактувала поняття «самовизначення». Вчена розуміла його як вибір майбутнього шляху, як потребу у пошуці свого місця в праці, суспільстві, в житті, як пошук смислу свого існування [2, с.380–381].

М. Пряжніков розрізняв три основні типи самовизначення:

1. Життєве самовизначення – те, яке окрім професійної діяльності стосується навчання, дозвілля, непередбачуваного безробіття тощо. Життєве самовизначення передбачає не тільки вибір і реалізацію людиною тих чи інших соціальних ролей але й вибір життєвого стилю та образу життя загалом. В даному випадку професія може стати засобом реалізації певного образу життя.

2. Особистісне самовизначення – це найвищий прояв життєвого самовизначення, коли людина знаходить самотутній образ свого «Я», розвиває й утверджує його серед інших людей, володіючи ситуацією та власним життям загалом. При цьому людина не тільки оволодіває соціальними ролями але й створює нові.

3. Професійне самовизначення – це самовизначення особистості в конкретній трудовій функції на конкретній трудовій посаді за певною професією та спеціальністю.

Типи самовизначення, на думку М. Пряжнікова, завжди співвідносяться між собою і на вищих рівнях свого прояву взаємопроникають [74]. На наш погляд, прояв життєвого самовизначення у виборі та реалізації соціальних ролей стосується більшою мірою особистісного самовизначення, а соціальні ролі в трудовій діяльності конкретизуються у професійному самовизначенні особистості. Таким чином, названі *типи самовизначення можна ієрархізувати за критерієм конкретизації самовизначення людини в різних сферах соціального життя, зокрема у професійній.*

Диференціюючи типи самовизначення, М. Пряжніков виділив декілька принципів відмінностей, що стосуються умов їхнього прояву: професійне самовизначення вчений трактує як відносно просте поняття, для реалізації

якого необхідні сприятливі умови; особистісне самовизначення – це більш складне поняття і його позитивний прояв залежить від появи складних проблемних умов; життєве самовизначення – значно змістовніше поняття і його продуктивність залежить від позитивного впливу групи зовнішніх чинників [41, с. 328].

Конкретизуючи думки М. Пряжнікова, ми вважаємо, що життєве самовизначення доцільно розуміти як соціальне по відношенню до конкретної людини, особистісне – як багатокomпоненту самодіяльність у здійсненні особистістю своїх соціальних ролей, а професійне самовизначення – як особистісну діяльність в процесі професійного становлення та розвитку людини як суб'єкта праці.

Часто, розглядаючи проблему самовизначення особистості, деякі зарубіжні та вітчизняні психологи мають на увазі процеси її самореалізації та самоактуалізації [6], [53], [54], [74], [78], [79], [80]. Це свідчить про розуміння ними самовизначення не тільки як процесу планування, який пов'язаний з вибором майбутнього, але й як складного особистісного утворення, що пронизує все людське життя.

Наприклад, аналізуючи особистість, яка самоактуалізується, О. Асмолов підкреслював, що вона обов'язково має внутрішню активність, спрямовану на «продовження себе в інших людях» [78, с. 360–363.]. Така думка у нашій інтерпретації означає можливість соціального безсмертя особистості, прагнучи до якого, людина не тільки народжує і виховує дітей, але й створює нове та зберігає досягнуте у людському досвіді, який передає іншим в процесі активної трудової діяльності.

Американський психолог А. Маслоу запропонував концепцію професійного розвитку і виділив у якості центрального поняття самоактуалізацію як прагнення людини до самовдосконалення, вираження та прояву себе у значущій для неї справі [53].

Е. Зеєр, аналізуючи концепцію А. Маслоу, вважав, що найближчими до поняття «самовизначення» є такі поняття як «самоактуалізація»,

«самореалізація» та «самоздійснення» [79, с.108–117]. Тобто можна вважати, що професійне самовизначення є способом самоактуалізації особистості у сфері професійної діяльності, найважливішою лінією її життєвого й особистісного самовизначення.

В. Франкл вважав, що самоактуалізація не є кінцевим призначенням людини, а виступає результатом та наслідком здійснення смислу, який вона знаходить у навколишньому світі. Здійснюючи життєвий смисл, людина тим самим здійснює і себе. «Якщо вона має намір актуалізувати себе замість смислу, сенс самоактуалізації одразу ж губиться», – говорив В. Франкл [54, с. 58–59].

Конкретизуючи свою думку, В. Франкл погоджувався з К. Ясперсом, який уважав, що «людина стає тією, якою вона є, завдяки справі, яку вона робить», а також зі словами А. Маслоу про те, що самоактуалізація особистості відбувається «через захоплення значущою роботою» [54, с. 59].

Отже, стосовно проблеми професійного самовизначення особистості можна стверджувати, що його суть полягає не лише у новому виборі, але й у пошуці нових смислів у своїй професійній діяльності, на чому наголошував М. Пряжніков [74].

Завдяки самовизначенню особистість включається у ті чи інші соціальні зв'язки через свій індивідуальний вибір. Людина здійснює вибір, хоча й не завжди усвідомлює його, обираючи те, що для неї посильне на даний момент, та до чого вона прагне на майбутнє. А. Адлер підкреслював, що людина несе відповідальність за те, ким вона стає і як себе поводить [81, с.164–165]. О. Газман також вважав, що процес самовизначення полягає в актах прояву та утвердження індивідуальної позиції, коли перед людиною виникає необхідність у альтернативному виборі і вона повинна приймати екзистенційні та прагматичні рішення. В результаті самовизначення людина визначає цілі, напрями та способи активності, які відповідають її індивідуальним особливостям, а також здійснює самооцінювання духовних та моральних цінностей і самостійно реалізує їх у своєму виборі [82].

Можна стверджувати, що проблема самовизначення особистості належить до кола проблем, які мають екзистенційний характер, оскільки усвідомлення унікальності та смислу свого буття є спонукальною та самоорганізуючою силою людської активності. При цьому особистісний смисл пронизує суб'єктивний час особистості і тим самим структурує його, коли зорієнтованість у майбутнє є умовою психічного благополуччя в теперішньому.

З. Карпенко виділила діяльнісно-особистісні та суб'єктивно-особистісні передумови самовизначення. До перших вчена відносить характеристики пізнавальної, трудової та комунікативної діяльності суб'єкта, що трактуються як об'єктивування людських мотивів, здібностей та характерологічних властивостей. Суб'єктивно-особистісні передумови самовизначення представлені мотиваційно-потребнісною сферою особистості та проявляються у її спрямованості [83].

У зарубіжній психології аналогом до поняття «особистісне самовизначення» може виступати категорія «психосоціальної ідентичності», яка розроблена і введена у науковий тезаурус американським ученим Е. Еріксоном у теорії розвитку Еґо. Головне завдання індивіда, за Е. Еріксоном, – сформувані у собі почуття ідентичності на протипагу рольовій невизначеності особистісного «Я». Тобто індивід повинен відповісти на питання: «Хто я?» і «Яким є мій подальший шлях?». У пошуках психосоціальної ідентичності людина вирішує, які дії є для неї важливими, і виробляє відповідні норми для оцінки своєї поведінки та поведінки інших людей. Цей процес пов'язаний також з усвідомленням особистістю власної цінності та компетентності. Е. Еріксон говорив про функціональну роль ідентичності як інтимного переживання людиною неперервності свого існування [56, с. 51.]. Він постійно розглядав становлення ідентичності у суспільному контексті та наголошував на тому, що потреба в усвідомленні самого себе соціально обумовлена. Збіг програми індивідуального життєвого циклу та динаміки суспільно-історичного прогресу вчений вважав обов'язковою умовою формування зрілої особистості [57].

Ідентичність формується за рахунок механізму ідентифікації з цінностями, індивідуальна ієрархія яких у кожної особистості формується на основі самовизначення. Але ототожнювати зміст понять ідентичності та самовизначення не варто: самовизначення, на наш погляд, є механізмом становлення ідентичності. Так, за Л. Шнейдер, самовизначення – це пошук смислу і він передує ідентичності як усвідомленому володінню особистістю цим смислом [84]. Тобто якщо самовизначення – це проектування життєвого шляху, то ідентичність – це освоєння завершеного проекту. Якщо перше без другого безглузде, то друге без першого нереальне.

А. Ватерман вважав що ідентичність у її ціннісному та вольовому аспектах пов'язана з наявністю у людини чіткого самовизначення, що включає вибір елементів ідентичності, тобто цілей, цінностей та переконань, якими особистість керується в житті. Ці елементи формуються в результаті альтернативного вибору під час кризи ідентичності та, водночас, є підставою для подальшого життєвого самовизначення. Серед етапів життя, найбільш значущих для формування ідентичності, А. Ватерман виділив вибір професії та професійного шляху [85].

Є. Єрмолаєва, досліджуючи проблему професійної ідентичності та маргінальності, виділила ідентичних професіоналів та професійних маргіналів. Маргіналу відповідає позиція внутрішньої непричетності до співтовариства своєї професії, а його система цінностей не зорієнтована на досягнення професійних цілей. Про наявність професійної ідентичності можна говорити, якщо ознаки, які використовуються для ідентифікації, цілком збігаються у людини як споживача професії, у суспільства як замовника та у професіонала як виконавця [86]. Отже, професійну ідентичність можна розглядати як один із критеріїв відносної завершеності професійного самовизначення на певному етапі професійного становлення.

Серед зарубіжних вчених професійний розвиток особистості досліджував Д. Сьюпер. Можна простежити аналогію між думками вченого стосовно саморозвитку професійної «Я-концепції» та прийнятим у вітчизняній психології трактуванням

поняття професійного самовизначення. Зокрема відповідність «Я–концепції» особистості психологічним вимогам до професії Д. Сьюпер називав типом кар'єри. Всього вчений виділив чотири типи кар'єри: стабільну, нестабільну, звичайну та кар'єру з багаторазовими пробами [51].

Т. Снегір'ова зазначала, що *поняття «професійне самовизначення» практично не зустрічається в зарубіжній психології* [87]. У працях зарубіжних вчених розглядаються, як правило, проблеми психології кар'єри і найчастіше вживається термін «self-determination», який має вузький смисл і ототожнюється з внутрішнім чи зовнішнім джерелом мотивації. Цей термін, на нашу думку, є аналогом до поняття «самодетермінація» у трактуванні його вітчизняними психологами [76]. Проте стосовно терміну «самовизначення» у понятті «self-determination» не відображається процес вироблення особистістю певної позиції.

На сьогоднішній день у пострадянській психології існує декілька підходів до проблеми професійного самовизначення але, зважаючи на складність його феномена, в літературі немає однозначного визначення даного поняття. Воно глибоко проаналізовано у роботах Є. Головахи [88], М. Гінзбурга [89], Є. Клімова [72], М. Пряжнікова [74], С. Чистякової [90], П. Шавіра [15] та інших вчених. Загальною особливістю підходів цих вчених є аналіз впливу особистісних чинників на процес професійного самовизначення як складової частини розвитку особистості, яку вони розглядають через призму понять життєвої перспективи, життєвого плану, психологічного часу, ціннісних орієнтацій.

У психологічному словникові за редакцією В. Войтка професійне самовизначення тлумачиться як процес прийняття особистістю рішення щодо вибору майбутньої професії і полягає в усвідомленні себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності. Цей процес передбачає самооцінювання людиною своїх психологічних якостей, зіставлення своїх можливостей з вимогами професії до спеціаліста та саморегуляцію поведінки, спрямованої на досягнення поставленої мети [91, с.138].

І. Кон розглядав професійне самовизначення як процес поетапного прийняття особистістю рішень щодо збалансованості своїх схильностей, з одного боку, та потребами існуючої системи суспільного розподілу праці – з іншого [7, с.224].

Вище названий взаємозв'язок особистісного та соціального аспектів у виборі професії Т. Щербакова розглядала через термін «орієнтаційне поле професійного розвитку», під яким дослідниця розуміла систему «...значущих для суб'єкта внутрішніх і зовнішніх факторів професійного самовизначення, на основі яких відбувається планування і реалізація перших кроків особистісної професійної перспективи» [92, с. 11].

У названих психологічних підходах, спроектовано методологічний підхід С. Рубінштейна до проблеми самовизначення особистості загалом. Тобто професійне самовизначення можна інтерпретувати як процес формування особистістю свого ставлення до професійно-трудої сфери і способів саморегуляції поведінки, який відбувається через узгодження внутрішньоособистісних та соціально-професійних потреб.

Розглянуто С. Рубінштейном проблему самовизначення особистості в контексті самодетермінації, К. Абульханова-Славська розвинула до трактування поняття «самовизначення» через категорію активності особистості та її усвідомлене прагнення зайняти певну позицію в житті, про що йшлося попередньо. На думку вченої, у самовизначенні існує діалектична залежність індивідуальної історії життя людини від її суб'єкта – особистості та, навпаки, особистості від своєї життєвої історії. [58, с. 142]. Цей підхід частково перегукується з поглядами М. Гінзбурга [89], Є. Головахи [88] та Д. Леонтьєва [25].

Принцип самодетермінації ми вбачаємо і у працях В. Бодрова. Вчений зазначав, що процес професійного самовизначення обумовлений проявом внутрішніх ресурсів, сил та установок особистості на шляху до її професійного становлення та розвитку [22, с.164].

На думку Л. Мітіної, самовизначення може виступати як механізм професійного розвитку, у якому вчена виділяє два типи: професійне функціонування (адаптацію) та особистісний розвиток (творчість, особистісне зростання). Отже, динаміка професійного життя в першому типі – це адаптація, становлення, а в другому – самовизначення, самовираження, самореалізація [93]. Ідея самодетермінації за С. Рубінштейном та К. Абульхановою-Славською підтверджена у дослідженнях Л. Мітіної, які довели, що вибір професії, який включений у процес професійного самовизначення, визначає стратегію розвитку особистості загалом, а дана стратегія, в свою чергу, обумовлює вибір і підготовку до тієї чи іншої професійної діяльності [40, с.38].

Д. Леонтьєв підкреслював, що *в основі професійного самовизначення лежить конструктивно-пізнавальна діяльність щодо побудови можливих варіантів майбутнього, яка здійснюється як самодетермінований вибір альтернатив*. Наслідки цієї діяльності впливають на всі аспекти життя загалом [25, с. 60].

М. Гінзбург розглядав проблему самовизначення через ставлення особистості до психологічного дійсного і психологічного майбутнього. Він вважав, що професійне самовизначення включене в особистісне і наголошував на зв'язку ціннісно-сміслових та просторово-часових його аспектів [89]. Отже, на основі життєвого плану вибір професії, тобто стійка визначеність особистості на конкретній професії, істотно характеризує сенс її майбутнього та успішність самовизначення загалом.

М. Гінзбург виділив п'ятнадцять типів особистісного самовизначення. [94, с. 26–28]. Він розглядав його як процес знаходження людиною своєї ціннісно-сміислової єдності у сукупності з його практичною реалізацією і, одночасно, як психологічне явище, що володіє визначеною структурою. Вчений виділяє такі структурні компоненти особистісного самовизначення: психологічне дійсне і психологічне майбутнє, кожне з яких має ціннісно-смісловий (вертикальна складова) та просторово-часовий аспекти (горизонтальна складова). М. Гінзбург підкреслював, що особистісне

самовизначення можна визначити як змістове конструювання людиною свого життєвого поля, що включає в себе як індивідуальні цінності та смисли, так і актуальний та потенційний простір реальних дій, що охоплює минуле, дійсне і майбутнє [89, с. 44]. *Отже, самовизначення можна розглядати в актуальному та потенційному плані стосовно його структурних компонентів.*

Успішність самовизначення особистості, за М. Гінзбургом, залежить від наявності у ньому названих компонентів – психологічного дійсного та психологічного майбутнього, про що йтиметься у підрозділі 1.3. Отже, вчений вказував на проблему майбутнього особистості, уявлення про яке стає неможливим без побудови життєвого плану.

П. Герстман у структурі життєвого плану віділив два типи цілей: кінцеві (ідеальні) та допоміжні (реальні та конкретні). Кінцеві цілі – це ідеали, які особистість сприймає як цінності. Вони мають відносно стабільний характер. Реальні цілі характеризуються конкретністю та досяжністю і можуть змінюватись в залежності від успіхів та невдач [95].

І. Кон вважав, що життєвий план виникає тільки тоді, коли предметом міркувань стає не тільки кінцевий результат, але і способи його досягнення, шлях, яким має намір йти людина, а також ті об'єктивні та суб'єктивні ресурси, які їй для цього знадобляться. На відміну від мрії, яка може бути як активною, так і споглядальною, життєвий план, на думку вченого, – це план діяльності [7, с. 191].

Вивчаючи проблему побудови життєвих планів у юнацькому віці, І. Кон розглядав самовизначення як самообмеження. Вчений вважав, що здійснюючи вибір професії, юнаки та юнки обмежують можливість свого прояву в інших видіх діяльності. Ми вважаємо, що це твердження справедливе по відношенню до самовизначення як вибору професії. Але, зважаючи на сучасні підходи, вибір професії – це лише одномоментний акт [22], [32], [45], [74], [79]. Тому подальше самовизначення особистості в обраній професії, особливо у разі невдалого вибору, передбачає, на нашу думку, неодноразову реорганізацію професійного життя через зміни в професійній діяльності.

Загалом І. Кон розглядав процес професійного самовизначення за трьома різними підходами:

1) соціологічний підхід полягає у трактуванні професійного самовизначення як серії завдань, які суспільство ставить перед особистістю, що формується, і які вона повинна послідовно вирішити протягом певного проміжку часу;

2) за соціально-психологічним підходом професійне самовизначення – це процес прийняття рішень, за допомогою яких індивід опосередковано формує та оптимізує баланс своїх вподобань і схильностей з потребами існуючої системи суспільного розподілу праці;

3) за диференційно-психологічним підходом професійне самовизначення – це процес формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність [96, с.147].

Отже, за першим підходом професійне самовизначення обумовлене запитами суспільства, за третім – властивостями особистості, а другий підхід передбачає поєднання першого та третього.

Досліджуючи взаємозв'язок життєвих цілей і планів з ціннісними орієнтаціями молодшої особистості, Є. Головаха відзначав негативний вплив неузгодженої життєвої перспективи на особливості протікання процесу професійного самовизначення. В свою чергу, життєву перспективу вчений розумів як цілісну картину майбутніх подій, наділених соціальною цінністю та пов'язаних з індивідуальним сенсом життя [88, с. 36].

Є. Клімов вважав, що проектування особистістю професійного шляху, незважаючи на те, що воно відбувається у різних життєвих обставинах, з різними планами та інтересами, має загальну структуру, яка властива всім людям [42, с. 34].

П. Щедровицький розглядав самовизначення як здатність людини будувати саму себе, свою індивідуальну історію, як вміння переосмислювати власну сутність. Вчений вважав, що не доцільно розуміти самовизначення як визначення щодо самого себе [97, с.98]. Це поняття включає як наявність

самого процесу, включеного у нього суб'єкта, так і деяких просторових меж, відносно яких або в яких відбувається самовизначення. Але не треба орієнтуватися на однозначність цих «меж» і «простору», інакше зникне сам смисл поняття «самовизначення».

Є. Клімов погоджувався з думкою П. Щедровицького про те, що самовизначення не є простим «самообмеженням» або добровільним входженням у професійну обмеженість: це завжди активний пошук можливостей для свого професійного розвитку, в якому особистість формує «...себе як повноцінного учасника... співтовариства професіоналів» [42, с.40]. Загалом, професійне самовизначення вчений розумів «як діяльність людини, що приймає той чи інший зміст у залежності від етапу її розвитку як суб'єкта праці» [Там же].

А. Маркова професійне самовизначення трактувала як визначення людиною себе стосовно вироблених у суспільстві і прийнятих нею критеріїв професіоналізму. Однак люди мають різне уявлення щодо критеріїв професіоналізму (наприклад, приналежність до професії, здобута професійна освіта, індивідуальний творчий внесок у професію, збагачення своєї особистості засобами професії тощо) [98, с.59].

Говорячи про сутність професійного самовизначення, М. Пряжніков мав на увазі «самостійний та усвідомлений пошук смислів у роботі, яку виконуєш, та у всій життєдіяльності в конкретній культурно-історичній (соціально-економічній) ситуації» [74, с. 14]. Крім того, дослідник запропонував процесуально-змістову модель професійного самовизначення особистості у вигляді особистісного професійного плану, який складається з ланцюга дій, а також з уявлень про способи і засоби досягнення мети, про зовнішні умови і можливі перешкоди, про внутрішні психологічні умови індивідуальної ситуації вибору професії [74, с. 96].

У роботах Л. Божович проблему професійного самовизначення проаналізовано у межах психологічних закономірностей формування особистості старшого школяра. Вченою було доведено, що потреба у

самовизначенні є центральним компонентом соціальної ситуації розвитку старшокласників [2], а самовизначення – це мотиваційний центр, що визначає їхню діяльність, поведінку та ставлення до навколишнього [99, с. 44]. Л. Божович наголошувала, що самовизначення у перехідний період зі старшого підліткового до молодшого юнацького віку варто розуміти як потребу у формуванні смислової системи, що інтегрує уявлення юнаків та юнок про світ і про себе у ньому. Цей процес відзначається спрямованістю на майбутнє і здійснюється через конкретний вибір професії у загальному пошуці смислів свого існування, тобто характеризується певною двуплановістю. При цьому самовизначення не зводиться до вибору професії, а лиш пов'язане з ним [2, с. 393]. Наприкінці юнацького віку особистість долає таку двоплановість, проте, на думку вченої, цей процес не має чіткого психологічного пояснення.

Н. Самоукіна запропонувала концепцію, у якій професійне самовизначення аналізується у взаємозв'язку різних сторін його прояву: формування професійної кар'єри, сфери застосування і саморозвитку особистісних можливостей, сфери особистісної самореалізації, а також реально-практичного, діючого ставлення особистості до системи соціокультурних та професійних чинників її буття та саморозвитку. Перевагою цієї концепції є системний підхід до аналізу професійного самовизначення, проте проблема дослідження тут обмежується лише віком ранньої юності, що суттєво збіднює евристичні можливості концепції [49, с. 19].

Є. Клімов та В. Чебишева розглядали професійне самовизначення стосовно проблеми розвитку людини як суб'єкта професійної діяльності, аналізуючи особливості її самосвідомості [14], [71], [72]. Такий аналіз дозволив Є. Клімову сформулювати деякі загальні положення щодо процесу управління професійним самовизначенням [72].

Е. Зеєр виділив низку психологічних проблем, що породжують внутрішньоособистісні конфлікти у професійному самовизначенні:

- 1) розбіжність ідеального та реального образів професії з самооцінкою;

- 2) невідповідність професійної кваліфікації рівню домагань у сфері кар'єри, матеріального та морального заохочення;
- 3) вимушений вибір професії;
- 4) протиріччя між усвідомлюваною та неусвідомлюваною складовими частинами професійної свідомості.

На думку Е. Зеєра, тільки долаючи названі протиріччя, особистість стає суб'єктом професійного самовизначення. Вчений запропонував шляхи подолання цих протиріч: розвиток професійної компетенції, постійне підвищення професійної кваліфікації, розробка альтернативних рішень у професійному житті, підвищення професійної активності, визначення нових смислів професійної діяльності, зниження рівня домагань тощо [79, с. 119 – 120].

А. Реан розробив власну концепцію щодо рушійних сил професійного самовизначення. Вчений розглядав професійну «Я-концепцію» особистості, виділяючи у ній ідеальну та реальну складові частини. Він трактував її як таку, що включає розуміння, переживання, наміри індивіда та його предметні дії у професійній діяльності. *Відсутність збігу у компонентах професійної «Я-концепції» є рушійною силою професійного самовизначення* [19, с. 48]. Це положення стало одним із вихідних у розумінні професійного самовизначення студента, про що йтиметься у підрозділі 1.3.

Загалом до 90-х років ХХ століття проблема професійного самовизначення вирішувалась у межах різних теоретичних концепцій професійної орієнтації школярів і була пов'язана з дослідженням вікових особливостей їхнього розвитку [14], [15], [100], [101], [102], [103]. Суттєвим методологічним недоліком цих досліджень ми вважаємо зведення професійного самовизначення до підготовки випускників шкіл до вибору професії і самого акту вибору. Саме тому Є. Клімов переконливо довів, що питання про вибір професії та його уточнення виникає у людини протягом всього її трудового життя [6].

Вибір професії ми трактуємо як рішення, яке приймає школяр стосовно його найближчої життєвої перспективи (термін за Є. Головахою) [88].

Зазначимо, що цей вибір може бути здійснено з урахуванням віддалених наслідків або ж без нього. Оскільки вибір професії постійно уточнюється, як вважав Є. Клімов, то навіть з урахуванням подальших професійних планів, він не є одномоментним та сталим впродовж певного періоду. Тому, на нашу думку, говорячи про динаміку подальших виборів, які здійснює особистість у професійному житті, варто диференціювати поняття «вибір професії» та «професійний вибір».

Перше поняття стосується учнів-випускників як його суб'єктів, які обирають професію на відносно завершений часовий період свого подальшого майбутнього – професійної підготовки. Друге поняття ширше і стосується всіх суб'єктів професійного самовизначення, в тому числі і школярів. Тобто професійний вибір не обов'язково передбачає вибір професії або її зміну протягом фахової підготовки чи трудової діяльності. Він, окрім названого, включає вибір студентом подальшої спеціалізації; вибір, який здійснює працівник серед своїх протилежних професійних намірів, його посадових дій та власне запропонованих посад; вибір серед декількох творчих ініціатив чи трудових колективів, у яких доведеться працювати і т.д.

Зазначимо, що поняття вибору себе у професії Є. Клімов та Ю. Поваренков неодноразово розглядали як необхідний і важливий аспект всього процесу професіоналізації особистості [42], [45].

На нашу думку, можна припустити, що *вибір конкретної професії здійснюється як первинне професійне самовизначення особистості, а наступне – здійснюється як серія професійних виборів, в тому числі і відмова від первинно обраної професії*. І первинне, і подальше самовизначення передбачають вибір щодо себе як суб'єкта праці.

Загалом можна виділити два основних підходи до проблеми професійного самовизначення. З позицій першого професійне самовизначення розуміють як вибір професії (В. Чебишева [14], В. Сафін, Г. Ніков [69], І. Кузнєцова [104] та інші). При цьому дослідницькі завдання обмежуються вивченням етапів розвитку особистості, що передують вибору професії, та самого акту вибору. З

позицій другого підходу, якого дотримуються більшість дослідників, під професійним самовизначенням розуміють одну із форм самовизначення особистості загалом (К. Гуревич [24], Є. Клімов [42], Т. Кудрявцев [17], [43], А. Сухарьов [44], П. Шавір [15] та інші).

Серед сучасних психологів Р. Білоус ототожнює поняття «професійне самовизначення» та «професійна «Я-концепція». При цьому професійна «Я-концепція», на думку психологині, – це уявлення особистості про себе як професіонала, а професійне самовизначення – це професійна «Я-концепція» індивіда за конкретних соціальних умов [105, с. 115–116]. Цей підхід є методологічно помилковим, оскільки *професійне самовизначення – це процес, а професійна «Я-концепція» – результат даного процесу, якого досягає особистість як суб'єкт діяльності на певному етапі його здійснення.*

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу, зазначимо, що професійне самовизначення полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності і передбачає:

- 1) свідомий процес формування особистістю свого ставлення до професійно-трудової сфери;
- 2) самооцінювання власних індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами до професії;
- 3) постійний пошук смислів у професійної діяльності;
- 4) спосіб саморегуляції поведінки, який відбувається через узгодження внутрішньособистісних і соціально-професійних потреб та спрямований на досягнення поставленої мети.

Професійне самовизначення розглядають як багатомірний процес з різних точок зору:

- як серію завдань, які суспільство ставить перед особистістю, що формується, і які вона повинна вирішити за певний період часу;
- як процес поетапного прийняття рішень, за допомогою яких індивід формує баланс між своїми бажаннями та нахилами, з одного боку, і потребами суспільства – з іншого;

– як процес формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність.

Професійне самовизначення, на відміну від особистісного, більш конкретне та формалізоване – його можна оформити офіційно (наприклад, отримати диплом про вищу освіту або ж про присвоєння вищої кваліфікації, тощо). До того ж професійне самовизначення на етапі вибору професії більше залежить від зовнішніх (соціальних) умов, ніж особистісне самовизначення, яке детерміновано самою особистістю. Але проведений нами аналіз літератури свідчить, що професійне самовизначення теоретично не можна зводити до процесу, що має зовнішню детермінацію: у ньому завжди присутнє самодетерміноване активне начало.

Синтезуючи позиції К. Абульханової-Славської, В. Бодрова, М. Гінзбурга, Е. Зеєра, Є. Клімова, Т. Кудрявцева, Д. Леонтєва, М. Пряжнікова, А. Реана, С. Рубінштейна та інших вчених, професійне самовизначення, на нашу думку, варто трактувати як самодетермінований процес, який відбувається з власної ініціативи суб'єкта у різних життєвих обставинах, які його до цього можуть спонукати. Тобто ми наголошуємо на тому, що *суть процесу професійного самовизначення, виходячи із семантики слова «самовизначення», полягає у самодетермінованій особистісній діяльності щодо інтеграції компонентів даного процесу, які можуть бути сформовані на різних рівнях в залежності від віку та досвіду людини. Названі компоненти ми пропонуємо структурувати за критерієм ставлення особистості до психологічного дійсного та психологічного майбутнього.*

Запропонований критеріальний підхід дозволяє особистості визначитись на основі реальних можливостей щодо свого професійного плану та образу «Я» професіонала в майбутньому. Тоді професійне самовизначення стає процесом узгодження своїх реальних потреб та нахилів з ідеальною метою стати професіоналом у певній трудовій сфері. Таке узгодження (інтеграція) відбувається на основі відповідного рівня обізнаності щодо світу професій. Проте, на нашу думку, професійне самовизначення не стосується зіставлення

особистістю своїх індивідуально-психологічних можливостей з вимогами до певної професії: воно полягає в інтеграції уявлення щодо своїх актуальних та потенційних можливостей з образом бажаного професіонала, що включає статусні, психологічні, рольові, фізичні та інші характеристики. Звичайно, вони не завжди сформовані об'єктивно стосовно певних вимог до професії. В образі «Я» майбутнього професіонала вимоги до професії, в залежності від рівня володіння інформацією щодо неї, сформовані як уявлення, що мають особистісну значущість і приймаються особистістю як ідеальне бажане, до якого варто прагнути. Тобто можна сказати, що ці уявлення є знаннями стосовно вимог до професій.

Рівень адекватності усвідомлення психологічних вимог до професії різниться за віковими та індивідуальними можливостями людини але, в першу чергу, за рівнем поінформованості. Так, в період фахової підготовки знання щодо вимог до обраної професії не тільки піддаються корекції, але й починають формуватись більш глибоко та повно – стають більш об'єктивними і вступають у суперечність із сформованими знаннями на етапі вибору професії. Це мотивує зміну особистісної професійної перспективи (термін М. Пряжнікова), яка включає образ «Я» професіонала та віддалену професійну мету. Таким чином, професійне навчання є мотиваційним чинником, що спонукає людину до професійного самовизначення. На етапі вибору професії такими зовнішніми чинниками виступають соціальні мотиви (наприклад, установки в сім'ї), а на етапі трудової діяльності – умови праці, динамічні процеси в трудовому колективі тощо. Проте головними мотивами професійного самовизначення є потреба у професійному становленні та розвитку, прагнення реалізувати себе як особистість у професійній діяльності, необхідність здобути певний соціальний статус, зайняти відповідну соціальну позицію через професійні досягнення тощо. Названі мотиви є внутрішньодетермінованими, тобто особистісними. На нашу думку, в процесі мотивації професійного самовизначення, яка має як зовнішнє так і внутрішнє джерело, переважають саме особистісні мотиви.

Отже, професійне самовизначення – це самодетермінована особистісна діяльність, спрямована на інтеграцію професійного дійсного та професійного майбутнього, що розгортається на рівні самопізнання, цілепокладання та саморегуляції поведінки людини як суб'єкта професійної діяльності. Цей процес має характер діяльності, оскільки інтегрує в структурних компонентах провідну діяльність як актуальну (реальну) з професійною – як ідеальною, до якої особистість прагне або готує себе потенційно. Відомо, що провідними діяльностями в різні вікові періоди виступають гра, навчання та учбово-професійна діяльність. В період трудової діяльності ідеальною діяльністю виступає професійне самовдосконалення – самоосвіта та самовиховання як самоорганізовані види діяльностей, що властиві професіоналу. Якщо у фахівця відсутня потреба у самовдосконаленні, то професійне самовизначення не актуалізується, оскільки не виникають основні його суперечності – між ідеальним та реальним професійним життям на рівні ставлення до психологічного майбутнього та дійсного особистості. Будь-які інші суперечності (трудові конфлікти, потреба у матеріальному заохоченні, незадоволеність попередніми досягненнями тощо), на нашу думку, мають місце у соціальному, індивідуальному, творчому та інших видах самовизначення щодо соціальних ролей, соціального визнання, особистісної незалежності, потреби зберегти відповідний рівень самооцінки та самоповаги, необхідності реалізувати себе в іншій, непрофесійній, діяльності тощо.

Результатом інтеграції структурних компонентів професійного самовизначення є сформована професійна «Я-концепція» особистості з її когнітивною, проєктивною та регулятивно-поведінковою складовими частинами. Вона має характер відносно сталого суб'єктного утворення особистості, що може змінюватись завдяки механізму професійного самовизначення. Такий діалектичний зв'язок реалізується в професійній самореалізації. Так, професійно визначена особистість активно діє на основі професійного плану та програми професійних дій відповідно до сформованого образу ідеального професійного «Я». Але ідеальні компоненти професійної «Я-

концепції» поступово реалізуються в житті і, досягаючи бажаного рівня, змінюються на інші і потреба в узгодженні реального та ідеального «Я» знову актуалізується. Саме на взаємоузгодження компонентів професійної «Я-концепції» спрямоване професійне самовизначення особистості, що реалізувала себе до певного рівня домагань.

Запропонований психологічний підхід до проаналізованої проблеми ми називаємо інтеграційно-діяльнісним, оскільки у ньому професійне самовизначення трактується як самодетермінована особистісна діяльність, мета якої полягає в інтеграції її структурних компонентів, що специфічні для різних вікових категорій досліджуваних.

1.2 Психологічні особливості та періодизація розвитку професійного самовизначення особистості

Дослідження розвитку професійного самовизначення майбутніх психологів вимагає теоретичного обґрунтування вікової періодизації цього процесу, який відбувається у професійному становленні та розвитку особистості загалом. Це дозволяє визначити психологічні особливості професійного самовизначення особистості протягом фахової підготовки, зокрема, динамічні характеристики названого процесу.

Здійснений аналіз психологічної літератури свідчить, що проблема періодизації професійного самовизначення особистості та його розвитку протягом фахової підготовки зазвичай розглядається в контексті понять «професійне становлення» та «професійний розвиток» [106], [107], [108], [109]. Нами помічено, що ці поняття характеризують процеси входження особистості у професію, оволодіння нею і узагальнено охоплюють весь професійний шлях людини. Проте між ними є відмінності.

Так, професійне становлення – це процес, що включає певні етапи, кожен з яких характеризується психофізіологічними та соціально-психологічними

особливостями, які забезпечують успішне здійснення професійної діяльності. На думку Є. Борисової, головною рисою цього поняття є дещо, що уже виникло, але ще не набуло завершеного вигляду та форми [106].

Поняття «професійний розвиток» розкриває закономірності особистістичних змін в процесі професійної діяльності. Професійний розвиток характеризується кількісними, якісними та структурними новоутвореннями, що забезпечують нормальне функціонування особистості як суб'єкта праці.

Наприклад, професійно важливі знання студента молодших курсів мають теоретичний характер і поступово розвиваються до рівня прикладних у конкретній фаховій галузі на етапі адаптації випускника ВНЗ до праці (або, навіть, протягом стажистської практики). Тобто професійне становлення відбувається протягом фахової підготовки, а його результати «отримують заведений вигляд» у професійному розвитку, коли відбувається не тільки накопичення безпосереднього досвіду, але й перебудова фахових якостей, вмінь та навичок до вищого структурного рівня в процесі праці. Так само спеціальні здібності фахівця–початківця стають розвиненими до рівня професійних з досвідом роботи.

Як бачимо, у змісті вище розглянутих понять недостатньо враховано активність самої особистості – її самодетермінацію в професійному житті. Поняття «професійне самовизначення» не має такого недоліку. Воно характеризує суб'єкта як активне джерело професійної самореалізації, яка полягає у безпосередньому здійсненні поставлених цілей та установок в професійній діяльності, як спосіб професійного саморозвитку, в якому відбувається перетворення ідеального професійного «Я» на реальне [81, с. 111]. У професійному самовизначенні, на нашу думку, названі складові частини професійної «Я-концепції» особистості (Я-ідеальне та Я-реальне) вступають в активну взаємодію на когнітивному, мотиваційному та регулятивному рівнях, а в професійній самореалізації – переходять з одного плану (ідеального) в інший (реальний).

Т. Кудрявцев вважав, що професійне самовизначення – це одна з ключових проблем психології професійного становлення особистості, у якій воно розглядається як найбільш значущий компонент професійного розвитку та як критерій одного з етапів цього процесу [17]. В свою чергу, професійне становлення – це тривалий, багатоплановий і дуже рухливий процес, який є складовою частиною загального розвитку особистості [14], [88]. Воно включає чотири основні етапи: формування професійних намірів; професійне навчання; професійна адаптація; часткова чи повна реалізація особистості в трудовій діяльності. Відповідно до вказаних етапів визначаються аналогічні етапи професійного самовизначення [17], [32], [43]. В основу цієї періодизації покладено соціальні інститути, через які проходить людина протягом всього життя [107, с. 57].

Розвиток професійного самовизначення особистості ми інтерпретуємо як сукупність поступових змін у структурних компонентах цього явища до якісно вищого рівня на етапах професійного вибору, фахової підготовки, профадаптації та у професійно-трудова діяльності. Ці зміни характеризують професійне самовизначення як динамічний процес, який обумовлюється віковими та індивідуальними особливостями особистості, а також соціальними чинниками її праці.

Розвиток професійного самовизначення ми проаналізували на основі його етапів (вікової періодизації), оскільки вони розкривають наступність у змінах цього процесу. Розглянемо динамічні характеристики професійного самовизначення, які дозволили нам простежити його розвиток у студентів–майбутніх психологів.

У вітчизняній психології найбільш популярною та вихідною для інших підходів є модель професійного самовизначення за Є. Клімовим, яку вчений побудував на основі періодизації вікового розвитку та концепції провідної діяльності особистості. Базовими у цій моделі, за словами Є. Клімова, є теорії Ш. Бюлер та Д. Сьюпера, а також широко відома періодизація психічного розвитку за Д. Ельконіним [32, с.56–63]. Саме у межах цієї моделі *професійне самовизначення ми інтерпретуємо*

як динамічний процес, що визначається характером провідної діяльності, набуваючи її ознак.

Є. Клімов запропонував розглядати професійне самовизначення суб'єкта діяльності на різних стадіях становлення особистості. Наприклад, перший етап (до 3 років) він назвав етапом «передгри». Етап «гри» триває від 3 до 6-8 років і він передбачає перше знайомство з конкретними професіями. В підлітковий період триває «стадія оптації» (термін Є. Клімова), яка полягає у свідомій підготовці до професійного життя, у його плануванні та виборі професії. На етапі професійної підготовки (з 15–16 до 18–23 років) особистість засвоює систему ціннісних уявлень стосовно певної професійної спільноти, відбувається оволодіння знаннями, вміннями та навичками, які необхідні для обраної професійної діяльності. З 18–23 років до пенсійного віку суб'єкт діяльності розвивається як професіонал, що сприяє формуванню всіх компонентів в структурі професійного самовизначення [32, с. 62–63]. Звичайно, на сьогоднішній день хронологічні межі останніх двох періодів значно виходять за межі юнацького віку та періоду ранньої дорослості, що пов'язано зі змінами в загальній та професійній освіті.

А. Маркова розглядала розвиток професійного самовизначення в контекстах соціалізації та індивідуалізації. Підтримуючи ідеї Є. Клімова та Т. Кудрявцева, з акмеологічних позицій вчена зазначала, що протягом всього життя людини триває продовження, поглиблення та уточнення професійного самовизначення її особистості [98]. Ці процеси, на нашу думку, відбуваються за рахунок розширення образу «Я» професіонала, рефлексії своїх якостей і вмінь, корекції професійного плану, а також перегляду власного ставлення до професії та свого місця у ній. Особливого значення процеси поглиблення та уточнення професійного самовизначення набувають на етапі освітньої підготовки, коли образ «Я» майбутнього професіонала формується на основі засвоєних фахових знань та самоаналізу своїх професійних можливостей.

Ю. Поваренков позиції Є. Клімова та А. Маркової доповнив концептами «активності» та «життєвого шляху». Періодизація професійного розвитку за Ю. Поваренковим представлена двома варіантами. Перший з них пов'язаний з

тріадою «соціалізація – професіоналізація – професійний розвиток». Його етапами є загальнотрудове навчання та виховання, вибір і пошук професії, професійне навчання та самостійна професійна діяльність. Другий варіант періодизації пов'язаний з діалектикою «внутрішнього – зовнішнього» та його детермінацією за С. Рубінштейном. Такий варіант включає адаптативну та «надситуативну» стадії. На думку вченого, друга стадія може настати за умови досягнення нормативного рівня професійних вимог. Вона забезпечує повну реалізацію потенціалу людини і тоді відбувається перехід від адаптативної до творчої стадії професійного становлення [45].

Досить нетрадиційним є підхід О. Хухлаєвої, яка розглядала лише два етапи професійного самовизначення: вибір професії та первинне професійне становлення. Вчена вважала, що етап вибору професії починається не зі вступу у навчальний заклад, а з моменту прийняття молодою людиною рішення працювати за певним фахом, оскільки обрана професія не завжди співпадає зі здобутою професійною освітою. Етап первинного професійного становлення настає з початком трудової діяльності. На відміну від першого етапу, коли вибудовуються ціннісні аспекти професійного «Я», другий етап полягає у його доповненні та формуванні на діяльнісному рівні, що супроводжується накопиченням первинних професійних вмінь [108, с.79–81]. Суттєвим недоліком даного підходу ми вважаємо трактування поняття «вибір професії» як вибір трудової діяльності, а також обмеження тривалості процесу професійного самовизначення періодом професійної адаптації. Окрім того, поняття «професійне становлення», як було зазначено попередньо, більшою мірою стосується періоду фахової підготовки, а не трудової діяльності.

Деякі вчені вважають, що процес професійного самовизначення полягає не тільки у виборі майбутньої професії в підлітковому віці, але й у постійному пошуці смислів конкретної професійної діяльності, в усвідомленні себе як суб'єкта цієї діяльності, особистісна готовність до якої формується протягом професійного навчання [2, с.58–59] [43, с.52–53], [74, с.14]. Але переважна більшість учених пов'язують професійне самовизначення саме з підлітковим та

юнацьким віком, розглядаючи його, як найважливіше новоутворення для цих періодів розвитку особистості [32], [71], [109]. Є. Клімов увів навіть спеціальний термін «стадія оптації» – період, коли відбувається «підготовка до життя, до праці, свідоме і відповідальне планування, вибір професійного шляху» [32, с.58–59]. Але при цьому вчений зазначав, що поняття «оптант» не є вказівкою на підлітковий вік людини, оскільки проблема планування і вибору професійного шляху може виникнути в будь-якому віці.

Зазначимо, що поняття «вибір професії» та «професійне самовизначення» не тотожні. Т. Кудрявцев та В. Шегурова вважали, що «вибір професії – це лише показник того, що процес професійного самовизначення переходить у нову фазу свого розвитку» [43, с.52–53]. Так, у наш час більшість підлітків ще до закінчення школи роблять свій перший вибір професії, від якого залежить їхнє подальше ставлення до праці. На жаль, обрана професія не завжди співпадає з інтересами, бажаннями та прагненнями особистості до вступу у навчальний заклад (як правило, в підлітковому віці) та в процесі фахової підготовки і у трудовій діяльності (тобто в юнацькому та дорослому віці). Це, на нашу думку, пов'язано з тим, що сучасний абітурієнт часто керується у своєму виборі випадковими обставинами та ситуаціями, намірами інших людей, що призводить до втрати особистісного смислу у подальшому навчанні та роботі.

Вибір професії довгий час розглядали як пошук відповідності між вимогами до професії та індивідуальністю. Такий підхід називали діагностичним і відносили до директивних форм профконсультації та профорієнтації. При цьому повністю ігнорувалася той факт, що світ професій динамічний і вимоги до його суб'єктів постійно змінюються в часі. Окрім того, в межах названого підходу індивідуальність розглядали, як щось незмінне, що назавжди задається стосовно конкретних професійних вимог [110, с.138–139].

М. Ретівих визначав готовність до вибору професії як інтегральну якість особистості, яка сприяє усвідомленому та самостійному здійсненню стратегії професійного вибору, що проявляється у моральній, психофізіологічній та

практичній готовності до формування й реалізації професійного наміру. Таким чином, готовність до професійного самовизначення – це результат цілеспрямованої підготовки і самопідготовки, один із проявів рівня розвитку особистості [111].

С. Крягжде вважав, що на початковому етапі професійне самовизначення має подвійний характер: здійснюється або вибір конкретної професії, або вибір тільки її рангу, професійної школи, тобто соціальний вибір. Вчений підкреслював, якщо конкретне професійне самовизначення ще не сформовано, то особистість керується узагальненим варіантом, відкладаючи на майбутнє його конкретизацію. Окрім того, на думку С. Крягдже, соціальне самовизначення є обмеженням себе певним колом професій. Це якісно більш низький рівень професійного самовизначення [112]. Однак таке трактування не є загальноприйнятим.

Так, Ф. Філіппов наголошував, що соціальна орієнтація на відповідні види праці впливає на формування життєвого плану особистості, тобто її самовизначення. Очевидно, що мова йде не тільки про орієнтацію на характер праці, але й про більш широку і особистісно значущу орієнтацію на певне місце, рівень у системі соціальних відносин, тобто на певний соціальний статус [113].

Отже, після обрання професії, професійне самовизначення продовжує розвиватись у процесі освітньої підготовки, тобто на ранніх стадіях професіоналізації особистості. До того, як людина не сформує адекватного та повного уявлення про себе як суб'єкта професійної діяльності, про успішність процесу професійного самовизначення говорити досить важко.

Зі вступом молодої людини до ВНЗ процес професійного самовизначення переходить у нову фазу свого розвитку і здійснюється протягом всього терміну навчання. При цьому особистість студента переживає певні пікові періоди та кризи, під час яких змінюється (формується) ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності. На думку В. Ісаєва та В. Слободчікова, у студентів

поступово змінюються ідеальні уявлення щодо обраної професії та її смислових і цільових складових частин [114].

У періодизації за В. Бодровим професійне самовизначення триває протягом допрофесійного розвитку особистості (до 11–12 років), періоду вибору професії на стадії оптації (з 11–12 до 14–18 років) та в період професійної підготовки і подальшого становлення професіонала (з 15–18 років). На основі періодизації Є. Клімова, вчений включив у кожен період розвитку особистості відповідні стадії розвитку її професійного самовизначення. На наш погляд, у спробі В. Бодрова періодизувати професійне життя людини успішно проаналізовано допрофесійний період, в якому формуються передумови для професійного самовизначення студента. Однак найбільшу увагу ми акцентуємо на деталізації вченим змісту професійного самовизначення протягом та після фахової підготовки (з 15–18 до 19–23 років).

В. Бодров зазначав, що професійне самовизначення не закінчується фактом одержання диплома про фахову освіту або, навіть, диплома про присвоєння вченого ступеня. Вчений вважає, що для особистості, особливо творчої, професійне самовизначення після названих формальних подій тільки починається. У зв'язку з цим В. Бодров визначив такі етапи розвитку професіонала після одержання професійної освіти: професійна адаптація (від 19–21 до 24–27 років); розвиток професійних і особистісних якостей фахівця (від 24–27 до 45–50 років); реалізація професійного потенціалу (від 45–50 до 60–65 років); спад професійної активності (від 61–66 років і до завершення життя) [109, с. 22–23].

Отже, професійне самовизначення не зводиться до одномоментного акту вибору професії і не закінчується завершенням професійної підготовки за обраним фахом: воно триває протягом всього професійного життя і має специфіку у своєму розвитку.

У психологічній науці існує досить багато концепцій і теорій, що описують вікову динаміку професійного самовизначення. Наприклад, у популярній сьогодні теорії компромісу з реальністю за Е. Гінзбергом процес

професійного самовизначення має три стадії: стадія фантазування, гіпотетична та реалістична стадії [115, с.425–429], [116, с.339], [117, с.32–33]. Однак, в даній роботі за основу було взято класичну вікову періодизацію розвитку професійного самовизначення особистості, розроблену російськими вченими (В. Бодров, Є. Клімов, Т. Кудрявцев).

В психологічній літературі досить добре вивчений початковий етап професійного самовизначення – *етап формування професійних намірів і вибору професії випускниками загальноосвітньої школи*. Як показують численні дослідження, прагнення знайти своє місце в житті (в тому числі і в професійній діяльності) та потреба в професійному самовизначенні є важливими психологічними новоутвореннями підліткового віку [2], [118], [119]. У відповідь на суспільний запит, підлітки активізують пошук професії, яка зможе задовольнити суспільні вимоги, а також їхні особисті потреби, які значною мірою обумовлені рівнем розвитку мотиваційної сфери. З цією метою вони аналізують свої потенційні професійно важливі якості та формують самооцінку власної професійної придатності (у широкому смислі цього поняття).

На етапі формування професійних намірів істотний вплив на розвиток професійного самовизначення особистості має збалансованість чинників, серед яких: життєві перспективи, що реалізовані в уявленнях про майбутні професійні досягнення, минулий досвід особистості, рівень розвитку її спеціальних здібностей, об'єктивні потреби у різних видах праці, зміст освіти, престижність професії чи спеціальності, рівень первинного орієнтування у різних сферах професійної діяльності тощо. Деякі з них продовжують впливати на професійне самовизначення особистості і на наступних етапах [43, с.55–56].

Наступний етап професійного самовизначення полягає у формуванні особистістю ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності. Саме цей етап є найбільш важливим як з точки зору основних механізмів розвитку професійного самовизначення, так і з погляду педагогічного впливу на подальшу долю особистості. Зокрема, в процесі фахового навчання співвідношення у системі «людина–професія», яке раніше визначалось лише

уявленнями суб'єкта щодо обраної професії, починає опосередковуватися його участю в спеціально організованій діяльності з досить високим рівнем наближення до реальної професійної праці. На думку, В. Овсянникової, саме участь в учбово-професійній діяльності сприяє розвитку адекватних уявлень про професію [103]. З іншого боку, ця участь сприяє формуванню операційної основи професійного самовизначення, тобто системи професійних знань, умінь, навичок, елементів професійного мислення і пам'яті. Розвиток операційної основи професійного самовизначення разом з мотиваційною обумовлює якісні зміни в структурі самосвідомості особистості [43, с.54].

В. Бодров зазначав, що *на етапі професійного навчання* формуються цілісні уявлення про певну професійну спільноту, розвиваються і наповнюються предметним змістом мотиви і цілі майбутньої діяльності, формується професійна придатність до навчання професії (найближча ціль) і до реальної практичної діяльності (віддалена ціль) на основі розвитку професійно важливих якостей [109, с.22].

Дослідження, проведені Т. Кудрявцевим та В. Шегуровою, засвідчили, що професійне самовизначення – це невід'ємний та істотний компонент професійного становлення особистості в період фахової підготовки [43]. Професійне становлення особистості вивчено дослідниками на основі особистісно-діяльнісного підходу, що передбачає єдність мотиваційно-потребової та операційної сфер учбово-професійної і власне професійної діяльності. Ця вихідна позиція конкретизується авторами в положеннях, розглянутих нами нижче.

1. Беручи участь спочатку в учбово-професійній, а потім в професійній діяльності, індивід не тільки має адекватні уявлення про свою професію і про власні можливості, але й активно розвиває їх. Формуючись як суб'єкт професійної діяльності і формуючи ставлення до себе як до діяча, він розвивається як особистість. Отже, професійне становлення – це одна із форм розвитку особистості загалом.

2. Забезпечення процесу професійного становлення особистості полягає у конструюванні способів оволодіння операційною стороною діяльності, зміст якої формує мотиви професійного становлення, а також у комплексі заходів, спрямованих на усвідомлення соціальної значущості своєї професії суб'єктом учбово-професійної і власне професійної діяльності. Іншими словами, необхідно оптимально поєднувати змістові (інтерес до професії, потреба в самореалізації) та адаптивні (престиж професії, зарплата тощо) мотиви діяльності.

3. Протягом професійної підготовки на різних етапах розвитку стосунків суб'єктів учбово-професійної діяльності (учня чи студента з викладачем) процес професійного самовизначення ґрунтується на різних психологічних механізмах. На початку професійного навчання найбільшу роль відіграють механізми «зворотного зв'язку». Потім зростає роль механізму «емоційного опосередковування» – впливу прийомів і способів викладання на успішність навчання й оптимізацію соціально-психологічного статусу учня (студента) в групі.

На етапі цілеспрямованої підготовки до обраної професійної діяльності розвиток професійного самовизначення значною мірою визначається дидактичною системою фахового навчання і характером ділових стосунків між студентами та з викладачами. У деяких студентів впевненість у правильності свого вибору зростає. Вона властива тим, хто має місце роботи (за спеціальністю або ні), що формує певний досвід, який актуалізує потребу у подальшому професійному та трудовому розвитку. Але, на нашу думку, впевненість у правильності професійного самовизначення студентів обумовлюється, насамперед, активністю їхньої особистості у виборі професії до вступу у навчальний заклад, що й призводить до високого рівня соціально-професійної активності у процесі самої підготовки на основі широких пізнавальних мотивів.

У студентські роки у разі невдоволеності професійним майбутнім, яке реально настало для особистості, відбувається рефлексія професійного «Я».

При цьому самоаналіз стає психологічною основою відстроченого професійного самовизначення для багатьох студентів, коли особистість глибоко переживає розчарування у змушено або ж самостійно зробленому виборі учбово-професійного поля. Подолання цієї кризи відкладається на потім, коли виникає необхідність внести певні корективи у професійне життя, зокрема змінити пріоритети щодо напряму навчання, або ж надати перевагу навчанню чи роботі, залежно від того, як змінились ціннісно-сміслові орієнтації та мотивація людини. Більшість студентів, які ніби-то професійно визначились, але при цьому мали низький рівень активності у виборі професії, починають відчувати психологічний дискомфорт, обумовлений нереалізованими професійними цілями, які були віддаленими на початку навчання.

Згодом, у процесі активного оволодіння професією і входження у трудовий колектив (на етапі профадаптації), а також протягом самореалізації в професійній діяльності, специфіка професійного самовизначення особистості багато в чому залежить від особливостей сфери її міжособистісних стосунків на роботі, характеру вимог, висунутих до працівника тощо.

Змістовою характеристикою професійного самовизначення особистості є процес формування її ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності. При цьому стійке позитивне ставлення виступає критерієм завершеності даного процесу. Тому образ професійного «Я» природно розглядають як об'єктивний показник розвитку професійного самовизначення особистості, зміни у структурі якого досить повно характеризують зміни у ставленні особистості до себе як до професіонала в майбутньому і дійсному. Ці зміни відбуваються на всіх психологічних рівнях: когнітивному, емоційно-мотиваційному і поведінковому [76, с. 55].

В. Сафін також неодноразово вказував на правомірність розглядати образ професійного «Я» в якості одного з показників самовизначення особистості, її ставлення до себе [120], [121]. Ця думка простежується у роботах О. Бодальова [122], І. Кона [123] та у теорії Д. Сьюпера [51].

У процесі професійного становлення особистості інтенсивно змінюються критерії її ставлення до себе. Результати експериментальних досліджень В. Шегурової та Т. Кудрявцева висвітлюють динаміку суб'єктивної еталонної моделі професіонала. Але ця модель не є еквівалентом уявлень особистості щодо професії, оскільки, створюючи її, особистість певним чином виражає в ній себе. В цьому сенсі еталонна модель – це своєрідна проекція професійної спрямованості особистості. Наприклад, протягом фахової підготовки зміни індивідуальних еталонних моделей професіонала виступають показником змін критеріїв ставлення особистості студента до себе як до суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

Зміна критеріїв ставлення до себе нерідко виявляється у формі зміни критеріїв обґрунтованості вибору професії як наслідок деякої перебудови мотиваційно-потребової сфери в результаті участі молодшої особистості в учбово-професійній і професійній діяльності та під впливом соціального середовища. При цьому людина може усвідомлювати зміни, що відбулися з нею, а може, як показують спостереження, і не усвідомлювати їх, розглядаючи свій первинний вибір як випадковий. В обох випадках виникає потреба у переосмисленні цього вибору: людина намагається знайти нові аргументи на доказ правильності вибору професії, які б відповідали новосформованим критеріям, що в одних ситуаціях спрощує, а в інших – ускладнює процес професійного самовизначення. Якщо ці спроби виявляються безуспішними, то індивід або змінює професію, або починає ставитись до себе як до невдахи чи знаходить будь-який інший (окрім професійного) спосіб для самоствердження та самореалізації [43, с.55].

Таким чином, *розвиток професійного самовизначення, з одного боку, детермінований зміною ставлення особистості до себе як до суб'єкта власної професійної діяльності, а з іншого – зміною критеріїв цього ставлення.* Беручи участь у колективній учбово-професійній і професійній діяльності, особистість привласнює суспільні критерії ставлення до себе через стосунки з людьми. Отже, професійне самовизначення в період фахової підготовки також

відбувається через узгодження внутрішньоособистісних та соціально-професійних потреб, про що говорив С. Рубінштейн [76].

Відсутність реальних професійних досягнень у трудовій діяльності, невизначеність перспектив у кар'єрі актуалізує рефлексію своєї особистості як професіонала, породжує самоаналіз і самооцінку. Відбувається «ревізія» професійного життя, що призводить до постановки нових життєво важливих цілей, серед яких ми виділяємо удосконалення та підвищення професійної кваліфікації, вибір суміжних спеціальностей або зміну професії, прагнення до підвищення посади чи зміну роботи. Для багатьох молодих людей до 30 років проблема професійного самовизначення знову актуалізується [79, с. 116].

Отже, професійне самовизначення є складовою частиною професійного розвитку особистості і виступає критерієм її професійного становлення як однієї із форм особистісного розвитку загалом. За етапами професійного становлення особистості, виділяють етапи професійного самовизначення. Зокрема, це етап формування професійних намірів, який переживають підлітки, цілеспрямована професійна підготовка, характерна для періоду ранньої та зрілої юності, етапи профадаптації та подальшої реалізації особистісного потенціалу у трудовій діяльності.

Професійне самовизначення особистості не зводиться до вибору професії, який означає лише перехід цього процесу в нову фазу розвитку. Після обрання професії, професійне самовизначення особистості продовжує розвиватись на етапі фахової підготовки та трудової діяльності, зазнаючи якісних змін, динаміка яких визначається індивідуальними особливостями та соціально-економічними умовами праці.

Основними динамічними характеристиками професійного самовизначення є уявлення особистості щодо обраної професії (вимоги, оплата, престиж), своїх можливостей (здібності, нахили, знання, уміння, навички), які поступово інтегруються у професійній «Я-концепції» на когнітивному, проєктивному та регулятивному рівнях. Рівень адекватності цих

уявлень відзначається власною динамікою, яка впливає на мотиви професійної діяльності.

Розвиток професійного самовизначення детермінований зміною ставлення особистості до себе як до суб'єкта власної професійної діяльності та зміною критеріїв цього ставлення. Основним показником розвитку професійного самовизначення особистості виступає образ професійного «Я», який зазнає суттєвих змін під впливом суб'єктивних та об'єктивних чинників.

1.3 Структура та зміст професійного самовизначення особистості студента

Останнім часом спостерігається існування деяких протиріч між зростаючими вимогами до рівня освітньої підготовки фахівця, зокрема майбутнього психолога, та реальним рівнем розвитку його професійного самовизначення. Ці протиріччя знаходять своє логічне продовження у перенесенні освітньо-навчальних завдань на оволодіння фаховими знаннями без урахування необхідності розвивати професійне самовизначення, у якому ці знання стають професійно важливими для розвитку вмінь.

Загалом, у психології проблема професійного самовизначення особистості студента обумовлена не тільки його необхідністю адаптуватись до сучасних соціально-економічних умов професіоналізації, але й закономірною для молодих людей потребою знайти своє місце в житті. При цьому виникає потреба у визначенні структурно-змістових компонентів названого явища, розвиток яких відбувається в умовах фахової підготовки. Розглянемо психолого-педагогічні підходи до структури та змісту професійного самовизначення студента.

Останніми роками в психолого-педагогічній науці активно розвивається особистісно-зорієнтована парадигма професійного навчання, теоретико-методологічні основи, сутність та сучасний стан якої широко висвітлено у роботах М. Алексєєва [124], О. Асмолова [125], [126], [127], Д. Белухіна [128], І. Беха [129], Є. Бондаревскої [130], В. Бочелюка [131], С. Кульневича [132], С. Подмазіна [133] та інших [134], [135], [136], [137]. Зокрема О. Асмолов вважає, що основні завдання освіти спрямовані на розширення можливостей особистості у компетентному виборі свого життєвого шляху [125, с. 7]. Тобто теоретично особистісно-зорієнтована освіта спрямована не на процес формування особистості студента із заданими рисами, а на створення навчальних та виховних умов для виявлення та повноцінного розвитку його особистісного потенціалу як суб'єкта освітнього процесу. Особистісно-зорієнтована освіта забезпечує у цьому розвитку механізм рефлексії з метою збереження індивідуальності суб'єкта соціалізації. Цей механізм має місце в процесі професійного самовизначення студента [138].

Прихильники особистісно-зорієнтованого підходу вважають, що у сучасних освітніх розробках необхідно постійно враховувати психологічні особливості професійного самовизначення, зокрема його структуру, яка визначає характер вибору життєвого шляху [139, с. 6].

Інтерпретуючи думки С. Рубінштейна, професійне самовизначення студента ми трактуємо як самодетермінований процес, який, незважаючи на низку соціальних чинників (зовнішню детермінацію), відбувається з власної ініціативи його суб'єкта як особистісна діяльність [76]. Дане визначення є для нас вихідним, але не повним.

На початку професійного навчання суб'єкт вибору професії виступає як відносно зріла особистість. Згодом уявлення щодо професії формуються і розвиваються в перспективі цілісного життєвого шляху студента. При цьому зміст професійного самовизначення змінюється з переходом на старші курси, що обумовлює появу спеціалістів, магістрів або ж людей, що орієнтовані на інший вид професійної діяльності чи професійних маргіналів.

Аналізуючи структурно-змістові характеристики професійного самовизначення, на думку Т. Кудрявцева, професійне самовизначення доцільно трактувати як компонент професійного розвитку людини [43]. Саме така вихідна позиція дозволяє вченим увести поняття рівня професійного самовизначення студента, показником якого вважають сформованість професійних намірів, узгодженість цих намірів з інтересами та успішність професійного навчання.

Виділяють три рівні розвитку професійного самовизначення:

- 1) *високий*: сформованість інтересів, відповідність особистісних якостей обраній професії, впевненість у правильності вибору;
- 2) *середній*: відсутність стійкого інтересу та впевненості у правильності вибору;
- 3) *низький*: відсутність інтересу, волі, бажання досягати високих результатів, низька активність та оцінка себе стосовно майбутньої професії [140, с. 29–30].

Є. Клімов виділив два рівня професійного самовизначення: гностичний, що передбачає перебудову свідомості та самосвідомості, та практичний, на якому відбуваються реальні зміни соціального статусу [141, с.62–63]. Зокрема, на гностичному рівні вчений визначив такі структурні компоненти професійної свідомості: усвідомлення своєї причетності до професійної спільноти; знання рівня відповідності професійним еталонам, свого місця в системі професіональних ролей; знання рівня визнання себе в професійній групі; знання своїх сильних та слабких сторін у праці, шляхів самовдосконалення; уявлення про себе та свою працю в майбутньому [141, с.74].

Однак, на нашу думку, практичний рівень професійного самовизначення важко констатувати за критерієм зміни соціального статусу особистості, на що вказував Є. Клімов, оскільки така зміна більшою мірою виражає результат професійної самореалізації, а не професійного самовизначення як самодетермінованої діяльності суб'єкта.

Структура професійного самовизначення представлена у змістово-процесуальній моделі за М. Пряжниковим [74]. Хоча методологічні розробки вченого стосуються учнів, а не студентів, саме на основі цієї моделі ми ґрунтуємо інтеграційно-діяльнісний підхід до структури професійного самовизначення студента, про що йтиметься далі. На думку Є. Пряжнікової, варіантом названої моделі може бути схема побудови особистісного професійного плану та професійної перспективи людини. Так, за Є. Клімовим та М. Пряжниковим вона вважала, що професійна перспектива особистості передбачає такі основні компоненти: 1 – усвідомлення цінності чесної, суспільно корисної праці (моральна основа самовизначення); 2 – усвідомлення необхідності одержання спеціальної професійної підготовки, а також постійного підвищення кваліфікації та самоосвіти; 3 – загальна орієнтація у соціально-економічній ситуації в країні та прогнозування її змін (уявлення про можливі пріоритети в роботі); 4 – загальна орієнтація у світі професійної праці (макроінформаційна основа самовизначення); 5 – виділення віддаленої професійної мети (мрії) та її узгодження з іншими життєвими цінностями (дозвіллєвими, особистісними і т.д.); 6 – побудова системи найближчих цілей як етапів і шляхів досягнення віддаленої мети; 7 – знання обраних цілей – конкретних професій, навчальних закладів і місць працевлаштування (мікроінформаційна основа самовизначення); 8 – уявлення про зовнішні перешкоди на шляху досягнення цілей та знання способів подолання їх; 9 – уявлення про внутрішні перешкоди (власні недоліки) на шляху досягнення цілей та знання способів самовдосконалення; 10 – система резервних професійних варіантів; 11 – початок практичної реалізації професійної перспективи, що передбачає постійну корекцію всього запланованого [142, с.68].

За М. Гінзбургом, структуру самовизначення особистості утворюють психологічне дійсне та психологічне майбутнє. Компоненти психологічного дійсного, що виконують функцію саморозвитку, тобто самопізнання та самореалізації, включають: а) сформоване ціннісно-смісловне ядро, тобто

широке коло особистісно значущих позитивних цінностей, переживання осмисленості та усвідомленості власного життя, екзистенційна орієнтація; б) самореалізацію, що повинна носити творчий характер і мати широкий діапазон своїх сфер в житті. Компоненти психологічного майбутнього, які забезпечують смислову та часову перспективу, включають: а) особистісне проектування себе в майбутнє, коли молода людина, розраховуючи в основному на власні сили, бачить широкий спектр цінностей майбутнього в емоційно привабливому світлі; б) власне планування, що характеризується, насамперед, позитивним ставленням до планування і наявністю конкретизації у планах, уявленням про засоби досягнення цілей, протяжністю в часі [89]. На нашу думку, запропоновані М. Гінзбургом компоненти самовизначення мають аналогічні відповідники і в професійному самовизначенні студента.

Вище розглянуті підходи та попередньо здійснений аналіз літератури свідчать, що структуру професійного самовизначення можна розглядати за критерієм ставлення студента до психологічного дійсного та психологічного майбутнього. Розвиток названого процесу можна дослідити за критерієм узгодженості компонентів щодо реальної (учбово-професійної) та ідеальної (професійної) діяльностей. Тому *професійне самовизначення студента ми розуміємо як особистісну самодетерміновану діяльність, що полягає у поступовій інтеграції уявлень щодо учбово-професійної діяльності як психологічного дійсного та обраної трудової діяльності як психологічного майбутнього. Така інтеграція здійснюється за рахунок різних механізмів в структурних компонентах професійного самовизначення: змістовому, ціннісно-цільовому та регулятивно-поведінковому.*

Узгодженість (взаємовідповідність, інтегрованість) між вище названими компонентами в ідеальному та реальному планах є одним із критеріїв розвитку професійного самовизначення студента. *Результатом інтеграції є професійна «Я-концепція» студента.* Вона є наслідком взаємоузгодження змісту професійного самовизначення, вираженого в компонентах даного процесу.

Професійне самовизначення студента спрямоване на інтеграцію його структурних компонентів, оскільки саме вони «репрезентують» уявлення про його навчання та майбутню працю, у яких він визначається. Таку думку ми висуваємо на основі принципу самодетермінації: фахова підготовка та суспільні запити на трудову діяльність переломлюються через професійну «Я-концепцію» студента і активізують його самовизначення як інтеграційний процес.

Розглядаючи змістовий, ціннісно-цільовий та регулятивно-поведінковий компоненти професійного самовизначення (див. рис. 1.1), зазначимо, що саме на них спрямована особистісна діяльність студента над інтеграцією професійного дійсного та майбутнього. В цих компонентах виражена самодетермінована природа самовизначення, коли, мовою С. Рубінштейна, соціальна (зовнішня) детермінація уже відбулась і студент стає активним суб'єктом, який інтегрує образи та мету свого професійного життя, а також регулює поведінку в провідній (учбово-професійній) діяльності на основі певної програми дій щодо самовдосконалення.

Здійснений аналіз літератури свідчить, що в мотивації професійного самовизначення студента, зокрема майбутнього психолога, переважають два мотиви: перший – мотив вибору професії, другий – мотив професійного навчання. При цьому у мотивації професійного навчання студентів молодших курсів переважає мотив «самотерапії професією». Доведено, що з переходом на старші курси мотивація професійного самовизначення майбутніх психологів змінюється від егоцентричної до альтруїстичної [38], [143], [144]. Однак, мотиви, що спонукають до самовизначення, мають різний характер і природу та не обмежуються вище названими.

Загалом, *мотиви професійного самовизначення, на нашу думку, викликані загальною мотивацією професійного розвитку* (мотивацію ми розуміємо як динамічний процес формування мотиву) [145, с. 67]. При цьому професійний розвиток ми трактуємо як закономірні зміни особистості в процесі професійної діяльності. У студента такі зміни обумовлені учбово-професійною діяльністю,

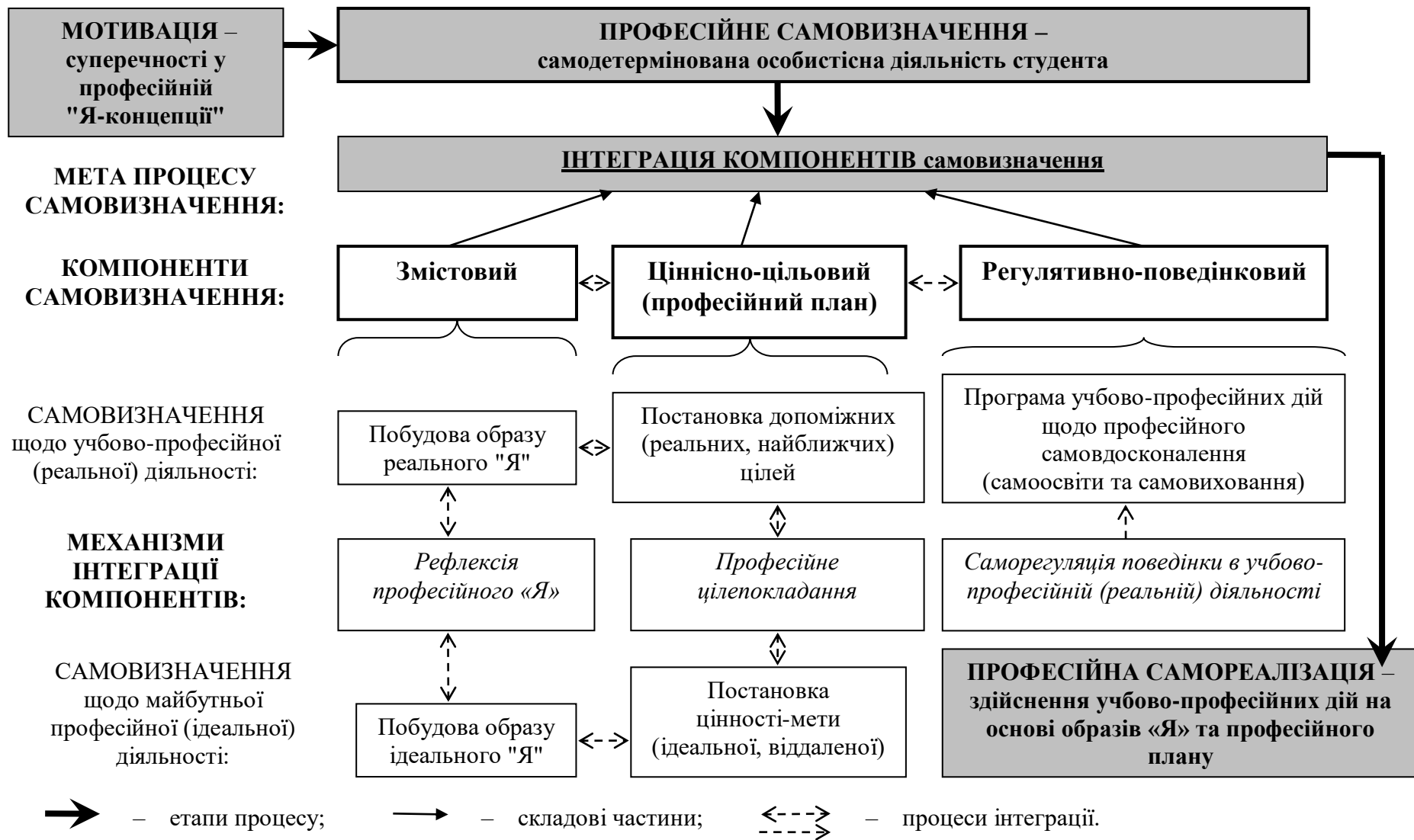


Рис. 1.1. Теоретична модель професійного самовизначення студента

оскільки власне професійна діяльність з її атрибутами є лише ідеальною метою – професійною мрією, що може мати ціннісно-смыслову значущість та виступати як намір. Тому, на нашу думку, *мотивація професійного самовизначення виникає на основі суперечностей у професійній «Я-концепції», які обумовлені несумісністю між уявленнями студента про майбутню професійну діяльність та учбово-професійну діяльність (див. рис. 1.1.). Така мотивація завжди інтрисивна (внутрішня) та завершується актуальною спонукую до самовизначення як самодетермінованої діяльності.*

Варто зауважити, що професійні цілі, ідеальний образ «Я», нереалізовані можливості студента, згідно з різними теоретичними концепціями можуть ставати мотивами, тобто мати спонукальну силу [145, с.63–64]. Тому складові частини компонентів професійного самовизначення (його зміст) є потенційними мотивами цього процесу, які актуалізуються за відповідних суб'єктивних та об'єктивних (ситуативних) умов. Це означає, що спонукати до самовизначення студента може і мотив вибору професії, і здобуті фахові знання, які стали особистісно значущими для саморозвитку, і потреба у кар'єрному становленні, а також багато інших мотивів, зокрема потреба у самоствердженні через виявлення сформованих вмінь та якостей. Будь-який з названих мотивів може стати домінуючим у мотивації професійного самовизначення студента.

Серед всіх компонентів професійного самовизначення змістовий є базовим, бо саме на його основі студент стає визначеною особистістю щодо самого себе через співвідношення образів реального та ідеального професійного «Я». Вітчизняні психологи образ «Я» (Я-образ) розуміють як індивідуально-варіативну реальність особистості, яка формується і змінюється під впливом певної діяльності [146, с. 222]. Оскільки у психологічному дійсному учбово-професійна діяльність є провідною, то процес самовизначення у ній полягає в інтеграції образу реального професійного «Я» студента з образом ідеального професійного «Я» у майбутній фаховій діяльності. В цьому контексті простежується вплив професійної «Я-концепції»

як відносно стійкого особистісного утворення на професійне самовизначення. Образи професійного «Я» студента формується на всіх психологічних рівнях: когнітивному, мотиваційному, емоційному та поведінковому.

Образ реального «Я» студента виражає не тільки ставлення студента до себе як до суб'єкта майбутньої трудової діяльності, але й включає результати самоаналізу своїх учбово-професійних можливостей (вмінь та якостей) та недоліків (характерологічних, навчальних, фізичних, соціальних тощо) на основі механізму рефлексії професійного «Я» [146, с. 233]. Саме реалізований потенціал студента в професійному навчанні є підставою для прогнозування себе у майбутній праці. Тобто образ ідеального «Я» формується на основі результатів самореалізації студента у психологічному дійсному.

Образ ідеального «Я» стосовно майбутньої діяльності, як зазначено попередньо, потенційно та актуально може бути мотивом, що спонукає студента до самовизначення у навчанні. Зазначимо, що на формування образу ідеального «Я» майбутнього професіонала впливає рівень володіння ним інформацією щодо професії, яку він здобуває.

Змістовий компонент професійного самовизначення студента інтегрується за допомогою механізму рефлексії професійного «Я». При цьому рефлексія професійного «Я» здійснюється на рівні уявлення про реальне «Я» студента та його «ідеальний варіант» у майбутньому, коли студент прогнозує себе у особистісній професійній перспективі (термін М. Пряжнікова). Така рефлексія трактується нами як спосіб самопізнання, коли суб'єктом та об'єктом пізнання виступає студент з його професійним життям. Цей механізм глибоко пов'язаний з уявою як пізнавальним процесом, що допомагає студенту створити уявлення про ідеальне «Я».

Ціннісно-цільовий компонент професійного самовизначення студента включає цінність-мету як віддалену (ідеальну) мету стати професіоналом у певній галузі трудової діяльності та найближчі (реальні) цілі, реалізація яких передбачається в учбово-професійній діяльності при вирішенні навчальних завдань. Цей компонент можна розглядати як професійний план студента, на

основі якого він орієнтується у діяльності та поведінці щодо кінцевих та допоміжних цілей свого професійного життя, які мають загальноособистісний смисл. Кінцеві цілі – це ідеали, які студент сприймає як цінності. Вони мають відносно стабільний характер. Реальні цілі характеризуються конкретністю та досяжністю і можуть змінюватись в залежності від успіхів та невдач.

Ціннісно-цільовий компонент професійного самовизначення студента інтегрується завдяки механізму цілепокладання в учбово-професійній (реальній) та професійній (ідеальній) діяльності (професійне цілепокладання). Цілепокладання у навчанні обмежує термін реалізації допоміжних цілей протягом відносно визначеного терміну. Цілепокладання у професійній діяльності є мислимим процесом постановки віддалених цілей у формі професійних мрій на невизначене майбутнє. Зазначимо, що віддалена мета може бути наміром, який має спонукальну силу і спрямований на майбутнє як осмислена готовність щось робити, як задум та прийняте рішення [145, с. 59]. Тобто цілепокладання на майбутнє передбачає мотивацію до діяльності (наприклад, навчальної або ж до самоосвіти).

Аналізуючи зв'язок між образом ідеального професійного «Я» та цінністю-метою, зазначимо що цей образ психологи розглядають як критерій сформованості віддаленої мети. Водночас ми допускаємо існування і зворотного зв'язку, коли віддалена мета свідчить про сформований образ ідеального «Я» на рівні подальшого цілепокладання, адже цінність-мета конкретизується певним об'єктом та характеризується спрямованістю на нього. Цим об'єктом може бути образ ідеального професійного «Я» в майбутньому з його статусними, рольовими та іншими характеристиками. Такий гіпотетичний зв'язок вказує, що у змісті професійного самовизначення різні складові частини можуть бути як первинними так і вторинними по відношенню одна до одної.

Регулятивно-поведінковий компонент ми розглядаємо лише у психологічному дійсному студента, оскільки його неможливо дослідити в ідеальному плані – стосовно психологічного майбутнього. Цей компонент виражає готовність студента до реалізації найближчих цілей у психологічному

дійсному. Його можна назвати і програмно-операційним, оскільки поведінка студента, що визначився, полягає у цілеспрямованих діях та операціях – учбово-професійних та власне професійних (наприклад, протягом стажування). В будь-якому разі такі дії та операції мають характер поведінкових актів, що виконують регулятивну функцію по відношенню до професійних цілей та образу «Я». Регулятивно-поведінковий компонент можна дослідити лише на основі програми тих дій та операцій, які зумовлюють професійну самореалізацію, тобто він алгоритмізований і обов'язково характеризується цілеспрямованістю.

Змістом регулятивно-поведінкового компонента професійного самовизначення студента виступають його учбово-професійні дії, які можна констатувати за рівнем навчальної успішності як результату учбово-професійної діяльності. Проте рівень навчальної успішності сам по собі не є критерієм поведінки та цілеспрямованих дій. «Продовженням» професійного плану студента є система його конкретних дій, які він може алгоритмізувати у формі визначеної програми самовдосконалення, тобто самоосвіти та самовиховання. Саме у цих процесах студент стає найбільш самоорганізованим суб'єктом активних дій на основі механізму саморегуляції поведінки. За допомогою цього механізму регулятивно-поведінковий компонент ніби торує шлях до самореалізації особистості студента, коли на основі знання про себе та поставлених цілей він починає активно діяти у професійному самовдосконаленні. При цьому кінцевою метою самовдосконалення виступає образ ідеального «Я» студента.

Саме за названої вище послідовності структурні компоненти професійного самовизначення можна проаналізувати як узгоджені між собою та інтегровані в професійній «Я-концепції». У разі, якщо між змістовим та ціннісно-цільовим компонентами є розбіжності, то студент може переоцінити свої реальні можливості чи не врахувати певні недоліки, що заважатимуть реалізувати заплановане на найближчу перспективу. Крім того, студент може поставити перед собою недосяжні цілі на майбутнє. Невідповідність між

ціннісно-цільовим та регулятивно-поведінковим компонентами призводить до пасивності студента у реальних діях, до обмеження його особистісних запитів на рівні мрійливості щодо майбутньої кар'єри і т.д.

Загальним наслідком незгодженості між компонентами самовизначення є професійна невизначеність студента, яку, за нашим підходом, можливо констатувати принаймні в трьох випадках:

1) *у разі невідповідності між деякими компонентами психологічного дійсного та майбутнього (наприклад, коли студент формує образ ідеального «Я», що не співвідноситься з його об'єктивно існуючими якостями та вміннями або ж коли найближчі цілі не відповідають віддаленій меті);*

2) *у випадку незгодженості компонентів між собою у психологічному дійсному (коли порушено взаємообумовленість наявних можливостей студента з постановкою цілей та подальшими діями);*

3) *у випадку незгодженості компонентів між собою у психологічному майбутньому (коли створений образ «Я» професіонала не відповідає постановці цінності-меті і навпаки).*

Перший випадок свідчить про професійну невизначеність у психологічному часі, другий – про невизначеність в учбово-професійній діяльності, третій – у майбутній професійній діяльності.

Водночас ми виділяємо професійну самовизначеність, яка є ознакою і результатом професійного самовизначення особистості. Це поняття близьке до терміну «суб'єктивна оцінка професійної визначеності», який запропонувала О. Вітковська стосовно самовизначення учнів. Названий термін означає суб'єктивне сприймання старшокласниками проблеми професійного самовизначення [23, с.12]. Однак, професійна самовизначеність полягає у позитивному ставленні суб'єкта не до самовизначення, а до професійної «Я-концепції», яка є безпосереднім наслідком цього процесу. Тобто професійна «Я-концепція» є відносно стабільним особистісним утворенням, а професійна самовизначеність – її відрефлексованим результатом, що переживається

особистістю на рівні інтеграції своєї особистості і, таким чином, має екзистенційний характер.

Професійна самовизначеність тісно пов'язана із когнітивною, емоційно-вольовою та ціннісно-смісловою сферами особистості студента, оскільки для того, щоб він переживав ставлення до власного професійного «Я», йому необхідно побудувати певний образ «Я» (в реальному та ідеальному планах), внутрішньо спланувати професійні цілі, що має ціннісне та смислове значення для особистості загалом. Це означає, що професійна самовизначеність може бути результатом тільки самодетермінованого процесу, що має активний характер, а не надуманим тимчасовим самовідчуттям. Таким активним процесом є професійне самовизначення.

Спираючись на підхід Є. Клімова, у запропонованій нами структурі професійного самовизначення рівні розвитку змістового та ціннісно-цільового компонентів дають можливість визначити гностичний рівень професійного самовизначення студента, а регулятивно-поведінкового – практичний.

Ми наголошуємо на тому, що професійне самовизначення доцільно трактувати саме як самодетерміновану особистісну діяльність, оскільки до професійного вибору та переосмислення своїх намірів і можливостей людину спонукають різні мотиви, які визначають зміст та цілі її професійної діяльності, а також поведінку у ній. Тобто структура самовизначення вказує на наявність цільової, змістової та операційних компонентів діяльності у традиційному розумінні цього поняття (за Л. Виготським, О. Леонтєвим, С. Рубінштейном). *Якщо змістовий компонент виражає включення студента у самодетерміновану діяльність, ціннісно-цільовий компонент – процес цілепокладання, то регулятивно-поведінковий компонент виражає проектування подальших дій, які здійснюватимуться у професійній самореалізації.* Тому професійне самовизначення як внутрішньо організована діяльність здійснюється у когнітивних та проєктивних діях особистості, спрямованих на самопізнання, цілепокладання, проектування дій щодо самовдосконалення і є важливим критерієм професійного розвитку особистості.

Узагальнюючи, зазначимо, що *об'єктами професійного самовизначення студента виступають уявлення щодо учбово-професійної та майбутньої трудової діяльностей. Інтеграція цих уявлень здійснюється в структурних компонентах самовизначення як мета цього процесу, кінцевим результатом якої є професійна «Я-концепція».*

Запропонований нами інтеграційно-діяльнісний підхід щодо структури та змісту професійного самовизначення студента передбачає, що узгодженість у часі кожного компонента та їхня узгодженість між собою виступають критеріями розвитку професійного самовизначення студента. Теоретично нами визначено механізми професійного самовизначення студента – рефлексію професійного «Я», професійне цілепокладання та саморегуляцію поведінки в учбово-професійній діяльності.

Психологічним змістом професійного самовизначення у змістовому компоненті є співвідношення образів реального та ідеального «Я» студента, у ціннісно-цільовому компоненті – співвідношення професійної цінності-мети та допоміжних цілей. У регулятивно-поведінковому компоненті змістом професійного самовизначення є програма учбово-професійних дій щодо самоосвіти та самовиховання. Цей компонент розглядається тільки стосовно психологічного дійсного. Зміст професійного самовизначення виражений у професійній «Я-концепції» студента, що відображає результат цього процесу на певному рівні та етапі його розвитку.

Висновки до розділу 1

Професійне самовизначення – це самодетермінована особистісна діяльність, спрямована на інтеграцію уявлень щодо провідної діяльності як актуальної (реальної) з професійною діяльністю як потенційно можливою (ідеальною). Вказана інтеграція відбувається на рівні самопізнання,

цілепокладання та проектування поведінки людини як суб'єкта майбутньої або дійсної професійної діяльності. Професійне самовизначення має структуру, яка відповідає компонентам самодетермінованої діяльності особистості і змінюється в залежності від віку та досвіду людини на основі суб'єктивних уявлень та поінформованості щодо світу професій.

Суперечності між ідеальною (професійною) та реальною (провідною) діяльностями особистості на рівні її ставлення до психологічного майбутнього та психологічного дійсного зумовлюють мотивацію професійного самовизначення, яка спричиняє інтеграцію структурних компонентів цього явища. Результатом інтеграції є сформована професійна «Я-концепція» особистості з її когнітивною, проєктивною та регулятивно-поведінковою складовими частинами. Професійна «Я-концепція» – це відносно стале суб'єктне утворення особистості, зміст якої може змінюватись через подолання особистістю суперечностей у своєму професійному самовизначенні. Професійна самовизначеність – це відрефлексована суб'єктом самовизначення професійна «Я-концепція», що переживається ним на рівні інтегрованості своєї особистості.

Професійне самовизначення є складовою частиною професійного розвитку особистості і виступає критерієм її професійного становлення як форми особистісного розвитку загалом. Цей процес відбувається протягом всього життя людини, починаючи з дошкільного віку і стає самоорганізованим особистісним процесом у підлітковому віці. Періодизація розвитку професійного самовизначення включає чотири основні етапи, які збігаються з віковими періодами розвитку особистості: формування професійних намірів, який переживають підлітки, цілеспрямована професійна підготовка, характерна для періоду ранньої та зрілої юності, етапи профадаптації та подальшої реалізації особистісного потенціалу у трудовій діяльності дорослої людини.

Професійне самовизначення особистості не зводиться до вибору професії, який означає лише перехід цього процесу в нову фазу розвитку. Після обрання професії, професійне самовизначення продовжує розвиватись у процесі фахової

підготовки та трудової діяльності особистості, зазнаючи якісних змін, динаміка яких визначається індивідуальними особливостями та соціально-економічними умовами праці.

Професійне самовизначення студента – це самодетермінована особистісна діяльність, спрямована на інтеграцію уявлень щодо учбово-професійної діяльності як актуальної (реальної) з професійною діяльністю як потенційно можливою (ідеальною). Структуру названого явища становлять змістовий, ціннісно-цільовий та регулятивно-поведінковий компоненти. Змістовий компонент включає образи реального та ідеального професійного «Я» студента. В образі реального професійного «Я» відображено суб'єктивні уявлення студента щодо своїх актуальних професійних можливостей, а в образі ідеального «Я» – щодо потенційних для майбутньої діяльності. Цей компонент є базовим, оскільки саме на його основі студент стає визначеною особистістю щодо самого себе в професійній «Я-концепції». Ціннісно-цільовий компонент – це віддалена професійна цінність-мета та допоміжні (найближчі) цілі. Названий компонент виступає професійним планом студента. Цінність професійної мети та допоміжних цілей виражається у смислах майбутньої професійної та учбово-професійної діяльності відповідно. Регулятивно-поведінковий компонент – це програма учбово-професійних дій щодо самовдосконалення, спрямована на професійну самореалізацію студента. В цьому компоненті студент проектує учбово-професійні дії, за рахунок яких реалізовуватиме професійний план на основі образів «Я».

Кожен із структурних компонентів професійного самовизначення студента відображає його уявлення про професійне життя стосовно психологічного дійсного та майбутнього. Регулятивно-поведінковий компонент відображає уявлення студента лише стосовно психологічного дійсного. Узгодженість кожного компонента у часі, а також їхня узгодженість між собою виступають критеріями розвитку професійного самовизначення студента.

Процес професійного самовизначення студента спричинений мотивацією, яка виникає на основі суперечностей у професійній «Я-концепції» та потреби у

їх подоланні. Ці суперечності обумовлені несумісністю між уявленнями студента про майбутню професійну діяльність та учбово-професійну діяльність. Це внутрішня мотивація, яка викликана загальною мотивацією професійного розвитку та завершується актуальною спонукою до самовизначення. Актуальний зміст професійного самовизначення виражений у професійній «Я-концепції» студента, що відображає результат цього процесу на певному рівні його розвитку в умовах фахової підготовки.

Зміст першого розділу дисертації представлено у таких публікаціях автора:

1. Кучеренко Є. В. Професійне самовизначення особистості як психолого-педагогічна проблема / Є. В. Кучеренко // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки : Зб.наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – №22 (46). – С. 230 – 237.

2. Кучеренко Є. В. Професійне самовизначення особистості як динамічний процес / Є. В. Кучеренко // Проблеми загальної та педагогічної психології : Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. Т.ХІ, част. 2 – К., 2009. – С. 223 – 233.

3. Кучеренко Є. В. Професійна самовизначеність як чинник психічного здоров'я особистості / Є. В. Кучеренко // Стрес та захист психологічного здоров'я в умовах сучасного суспільства : Збірник матеріалів І Міжнародного науково-практичного конгресу. – Миколаїв : Вид-во Південнослов'янського інституту КСУ, 2010. – С.65 – 67.

4. Кучеренко Є.В. Психологічні засади динаміки професійного самовизначення сучасної молоді / Є. В. Кучеренко // Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання : Збірник наукових праць ІІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції / Упорядники : Міропольська М. А. та ін.– К. : ІПК ДСЗУ, 2008. – С. 117 – 123.

5. Кучеренко Є. В. Мотивація професійного самовизначення молоді в процесі фахової підготовки / Є. В. Кучеренко // Психологія праці та управління:

Збірник наукових праць V всеукраїнської науково-практичної конференції. – Част.2 / Відп.ред. О. В. Киричук / Упорядники: Киричук О. В. [та ін.]– К. : ІПК ДСЗУ, 2008. – С. 192 – 199.

6. Кучеренко Є. В. Інтеграційно-діяльнісний підхід до проблеми структури професійного самовизначення студента / Є. В. Кучеренко // Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання незайнятого населення в умовах фінансово-економічної кризи : зб. наукових праць за матеріалами IV Всеукр.наук-практ. конф., 30 жовт. 2009 р. / уклад. Л.М.Капченко та ін.. – К. : ІПК ДСЗУ, 2009. – С. 172 – 180.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

2.1 Організаційні засади та методика дослідження професійного самовизначення майбутніх психологів

Проведене емпіричне дослідження мало характер констатувального експерименту із залученням чотирьох природних груп студентів–майбутніх психологів спеціальності «Практична психологія» Інституту педагогіки і психології НПУ імені М.П. Драгоманова (n = 160).

Мета констатувального експерименту полягала у дослідженні психологічного змісту структурних компонентів та рівнів розвитку професійного самовизначення майбутніх психологів як самодетермінованої особистісної діяльності.

У зв'язку з поставленою метою у дослідженні було реалізовано такі поетапні завдання експерименту:

1. Розроблено комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на дослідження психологічного змісту структурних компонентів професійного самовизначення майбутніх психологів.

2. Проведено емпіричне дослідження в результаті якого виявлено якісні та кількісні зміни у розвитку професійного самовизначення майбутніх психологів в кожному зі структурних компонентів.

3. Здійснено кількісну та якісну обробку емпіричних даних, узагальнено результати дослідження.

4. Визначено психологічний зміст рівнів розвитку професійного самовизначення студентів–майбутніх психологів.

На основі інтеграційно-діяльнісного підходу до структури та змісту професійного самовизначення студента нами було розроблено комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на з'ясування психологічного змісту змістового, ціннісно-цільового та регулятивно-поведінкового компонентів професійного самовизначення студентів-майбутніх психологів.

Розробка психодіагностичного інструментарію ґрунтувалася на попередніх теоретичних висновках. Зокрема, *якщо професійне самовизначення – це самодетермінована особистісна діяльність, то його доцільно вивчати, застосовуючи тестові методики, які дозволяють досліджуваному самостійно ініціювати даний процес протягом вирішення тестів.* Оскільки професійне самовизначення спрямоване на інтеграцію його компонентів, то *очевидною є потреба дослідити психологічний зміст кожного компонента окремо, а потім встановити рівні їхньої узгодженості стосовно психологічного дійсного та майбутнього.* Такий підхід дав можливість у формі поперечних зрізів дослідити особливості та рівні розвитку професійного самовизначення студентів-майбутніх психологів з переходом на старші курси.

Розробку тестових методик ми ґрунтували на основі емпіричних даних, отриманих за допомогою опитувальника М. Пряжнікова «Особистісна професійна перспектива» (ОПП), модифікований нами для діагностики студентів будь-якої спеціальності [147]. Опитувальник включає 13 відкритих запитань щодо основних показників особистісної професійної перспективи, серед яких:

- 1) самостійність та активність у виборі професії до вступу у ВНЗ;
- 2) усвідомлення відповідності професійного вибору реальним обставинам та діям у професійному навчанні;
- 3) уявлення про смисл своєї учбово-професійної діяльності (професійної підготовки);
- 4) виділення далекої професійної мети як мрії;
- 5) виділення найближчих професійних цілей (етапів досягнення професійної мети);

- 6) уявлення про власні можливості, що можуть вплинути на досягнення поставлених цілей;
- 7) уявлення про шляхи оптимальної реалізації своїх можливостей, які можуть вплинути на досягнення поставлених цілей;
- 8) уявлення про власні недоліки, які можуть вплинути на досягнення поставлених цілей;
- 9) уявлення про шляхи подолання своїх недоліків, які можуть вплинути на досягнення поставлених цілей;
- 10) наявність системи резервних варіантів професійної самореалізації на випадок невдачі;
- 11) уявлення про смисл майбутньої професійної діяльності;
- 12) уявлення про забезпечення наступності в етапах професійного розвитку в найближчому майбутньому;
- 13) початок практичної реалізації ОПП.

Розглянутий опитувальник дав можливість дослідити якісні характеристики та динаміку компонентів професійного самовизначення майбутніх психологів за показниками ОПП від першого по четвертий курси (див. додаток А).

Змістовий та регулятивно-поведінковий компоненти було досліджено за модифікацією методики ОПП за критерієм ставлення досліджуваних до психологічного дійсного, а ціннісно-цільовий компонент – за критерієм ставлення як до психологічного дійсного, так і до психологічного майбутнього.

Апробацію модифікованої методики «Особистісна професійна перспектива» було здійснено з шестидесятьма студентами перших, третіх та четвертих курсів спеціальності «Початкове навчання та практична психологія» Інституту педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова у березні 2009 року.

Змістовий компонент професійного самовизначення було досліджено за допомогою методики «Образ «Я» психолога», яку ми розробили на основі методики «Індивідуально-діагностична карта видів компетентності» А.

Маркової [62]. Відповідно до компетентнісного підходу розроблена методика дає можливість досліджуваному побудувати образи реального та ідеального «Я» студента стосовно його професійно важливих якостей як майбутнього психолога. Тобто студент мав змогу відрефлексувати ці якості протягом тестування.

Зазначимо, що ми не ставили за мету дослідити об'єктивні рівні розвитку професійно важливих якостей майбутніх психологів: змістовий компонент професійного самовизначення досліджено на основі самооцінювання досліджуваними рівня відповідності своєї особистості психологічним вимогам до обраної професії, які виражені саме у якостях. До того ж об'єктивна вираженість цих якостей стосується більшою мірою проблеми адекватності самооцінювання студентом своїх професійних можливостей, що не було предметом дисертаційного дослідження, оскільки мета експерименту полягала не у констатуванні актуальних та потенційних можливостей досліджуваного, а в аналізі «бачення» їх студентом в контексті власної професійної «Я-концепції». Ці якості становлять зміст образу «Я» студента стосовно психологічного дійсного та уявлюваного майбутнього [146, с. 223].

На думку Дж. Равена, професійні знання та вміння належать до компонентів професійної компетентності і проявляються у особистісно значущій діяльності (в нашому випадку – в учбово-професійній) [148]. Але вони не були нами включені у стимульний матеріал методики «Образ «Я» психолога», за яким досліджувані будували образи реального «Я» та ідеального «Я». Це пов'язано, насамперед, з тим, що професійні знання та вміння, сформовані на їх основі, можливо дослідити у студентів за допомогою тестів досягнень або ж у безпосередній практичній діяльності (наприклад, протягом проходження ними психологічної практики). Врешті-решт, вивчення професійних знань та вмінь студента зводиться до визначення рівня його академічної успішності, що має зовнішній характер по відношенню до професійного самовизначення як самодетермінованої діяльності суб'єкта.

Стимульний матеріал методики «Образ «Я» психолога» розроблено на основі експертної професійної оцінки професійно важливих якостей психолога, результати якої подані у додатку Б. До цієї роботи було залучено дванадцять практичних психологів з різних психологічних та соціальних служб м.Києва, п'ятох викладачів психології з вченими ступенями кандидата та доктора психологічних наук, а також трьох дослідників у галузі експериментальної психології без вченого ступеня.

Експертам було запропоновано назвати якомога більше професійно важливих якостей психолога, скориставшись стимульним матеріалом методики «Опитувальні листи для виявлення професійно важливих якостей спеціалістів» О. Ліпмана (перший варіант) [149, С. 34–40]. Переформулювавши запропоновані у методиці якості особистості, експерти додатково вказали ті, які вони розглядали як вкрай необхідні у роботі психолога згідно із встановленими професіограмами та психограмами. Всього було названо близько 70 якостей. В результаті кількісного аналізу найбільшу перевагу у частоті вибору експертами отримали всього п'ятьдесят професійно важливих якостей психолога, які покладено в основу методики (див. додаток В).

Отже, у методиці «Образ «Я» психолога» було запропоновано 50 професійно важливих якостей. Їх ми класифікували за трьома групами, які умовно назвали професіограмними: 27 особистісних якостей, 6 – когнітивних та 17 – компетентнісних. Розглянемо кожну групу якостей.

Серед якостей, які професійно важливі на рівні особистості психолога загалом, а не тільки його професійної компетентності, було виокремлено здатність до самоприйняття, гуманність у цілях та вчинках, самоорганізованість (самодисциплінованість), персональну відповідальність за власні дії, соціальну активність у професійному житті, неконфліктність, доброзичливість у ставленні до інших людей, впевненість у собі та своїх можливостях, ерудованість, креативність як здатність до творчої діяльності, стресостійкість, вихованість як соціально схвалені риси характеру, уважність та чуйність, спрямованість на успіх (оптимізм), цілеспрямованість у вчинках та поведінці, працездатність та

енергійність, спрямованість на пошукову діяльність, мобільність у вирішенні труднощів, здатність до релаксації, незалежність у прийнятті рішень (як рішучість), красномовство (володіння ораторськими здібностями), самостійність у висловлюваннях та вчинках, терпимість до інших людей, толерантність у спілкуванні, зовнішню привабливість (чарівність), здорову (помірну) самокритичність, тактовність у поведінці. Названі якості можна включити до особистісної та соціальної компетентності психолога за підходом А. Маркової.

До професійно важливих якостей психолога було включено деякі пізнавальні (когнітивні) якості: здатність до пізнання і самоосвіти, здатність «схоплювати» загальне в конкретному, спостережливість як властивість уваги, гнучкість та аналітичність мислення, а також пам'ятливість як здатність до ефективного запам'ятовування.

До якостей, що становлять професійну компетентність психолога, належать психологічна обізнаність, комунікабельність, емпатійність, рефлексивність, об'єктивне прийняття інших людей з безоцінним ставленням до них, здатність сприймати людину цілісно у всіх її емоційних та поведінкових проявах, низька навіюваність, діалогічність мислення, емоційна стійкість (врівноваженість поведінки), гнучкість поведінки (здатність швидко адаптуватись до співрозмовника), здатність до впорядкованого здійснення своєї поведінки та діяльності (здатність до алгоритмізації дій), гнучкість у професійному мовленні (здатність до переходу від «мови психологічних термінів» до «мови співрозмовника»), вміння професійно висловлюватись у психологічній бесіді, здатність до активного слухання, антиципація як здатність прогнозувати поведінку та вчинки інших людей, відкритість до професійного досвіду інших людей.

Загалом, ми обмежились професійно важливими якостями психолога, що складають основу його професіограми та психограми зокрема. Деякі якості ми сформулювали таким чином, щоб зберегти у їхньому значенні можливість інтерпретації їх студентом як професійних здібностей та здатностей до

володіння професійними вміннями. Результати апробації методики «Образ «Я» психолога» дозволили підібрати найбільш доступні формулювання професійно важливих якостей психолога для студентів усіх курсів. Зокрема, ми завчасно передбачили можливість неоднозначного трактування досліджуваними деяких психологічних термінів та наукових понять. Тому за рахунок синонімів та уточнень ми максимально конкретизували зміст запропонованих назв, уникаючи лаконічності.

У методиці «Образ «Я» психолога» ми зберегли принцип, за яким здійснюється тестування за методикою А. Маркової, скоротивши лише кількість балів у порядковій шкалі, за якою досліджуваний себе оцінює, з п'яти до трьох. Таке скорочення дозволило досліджуваним обмежити діапазон їхнього суб'єктивного шкалювання, що полегшило кількісну обробку даних. Крім того, ми змінили інструкцію методики, розтлумачивши якісний зміст кожного цифрового вираження балів від 0 до 2. Зокрема, студентам було запропоновано оцінити кожен з п'ятидесяти професійно важливих якостей психолога за такою шкалою:

«0 балів» – ця якість зовсім не властива студенту;

«1 бал» – ця якість мало розвинена;

«2 бали» – ця якість добре розвинена.

Розтлумачення бальних оцінок в методиці було здійснено з дослідницькою необхідністю визначити суб'єктивні уявлення студентів як про міру вираження, так і про рівень актуального розвитку професійно важливих якостей психолога.

У другій частині тесту «Образ «Я» психолога» досліджуваним було запропоновано обрати з п'ятидесяти якостей лише 15, які вони хотіли б першочергово мати у собі на майбутнє як професійні психологи. Обрані якості пропонувалось проранжувати за ступенем важливості для роботи психолога.

Отже, спочатку було виявлено, як досліджувані оцінюють якості психолога по відношенню до свого психологічного дійсного, а потім встановлено, яким з них вони надали б перевагу на майбутнє – розвиненим чи

нерозвиненим, особистісним, когнітивним чи компетентнісним. Таким чином ми отримали можливість порівняти зміст образів реального «Я» та ідеального «Я» особистості досліджуваних, які були виражені у професійно важливих якостях.

Також методика «Образ «Я» психолога» дала можливість встановити рівень узгодженості образу ідеального «Я» професіонала, до якого прагнуть студенти, з їхнім образом реального «Я», у якому вони визначилися. Основним кількісним критерієм названої узгодженості є перевага в образі ідеального «Я» за показниками методики тих професійно важливих якостей, які в образі реального «Я» студентів оцінені як такі, що їм властиві і розвинені. Саме така перевага свідчить про розуміння досліджуваними того, що успішна самореалізація залежить від властивих їм професійних можливостей (на їхній погляд). При цьому кількісна перевага тих якостей в образі ідеального «Я», які зовсім не властиві студентам, може свідчити про активне прагнення майбутніх психологів до самовдосконалення, тобто про дієвість змістового компонента їхнього професійного самовизначення. З цього приводу Г. Костюк говорив, що на основі співставлення того, що особистість очікує, з тим, що існує насправді, виникають її дії та зусилля, спрямовані на наближення того, що є, до того, до чого вона прагне [150, с.11].

Обробку результатів дослідження за методикою «Образ «Я» психолога» було здійснено таким чином: спершу підраховано кількість тих якостей кожного досліджуваного, які він в першому завданні оцінив як такі, що йому властиві та розвинені в образі реального «Я»; потім проаналізовано розподіл даних якостей за групами особистісних, когнітивних та компетентнісних; наприкінці підраховано, які якості переважають в образі ідеального «Я» студентів при виконанні другого завдання – особистісні, когнітивні чи компетентнісні, а також розвинені, мало розвинені чи такі, що зовсім не властиві студенту.

Результати виконання другого завдання методики «Образ «Я» психолога» дозволяють визначати кількісну перевагу професійно важливих якостей в

образі ідеального «Я», які належать до певних професіограмних груп та груп за критерієм розвитку цих якостей. Ця перевага дала можливість типізувати образи ідеального «Я» майбутніх психологів, про що йтиметься у підрозділі 2.2.

Додатково образ ідеального «Я» майбутніх психологів було досліджено за допомогою методики «Типи професії психолога» («ТПП»). Вона дозволила виявити конкретні види діяльностей, яким досліджувані надали перевагу у побудові образу ідеального «Я» по закінченню ВНЗ. Тобто образ ідеального «Я» ми дослідили більш конкретно, за типами професії психолога, які виділяє Ю. Приходько: практичний психолог, психолог-дослідник та викладач психології [151, с. 10–11].

Методика «ТПП» дозволила також встановити рівні розвитку образу ідеального «Я» студентів по відношенню до конкретних типів професії психолога: визначений (високий) рівень, мало визначений (середній) рівень, невизначений (низький) рівень та нульовий.

Стимульний матеріал методики «ТПП» складається з п'ятнадцяти пар тверджень щодо видів психологічної діяльності (див. додаток Г). У кожній парі тверджень досліджуваному пропонувалось обрати лише те, якому він надав би більшу перевагу щодо майбутньої професійної діяльності. Досліджувані фіксували обрані варіанти тверджень у бланку відповідей, що дозволило візуально простежити рівні професійного самовизначення стосовно конкретних типів професії психолога. Типи професії психолога у бланку відповідей вказано не було.

Наприкінці тестування за методикою «ТПП» досліджуваним було запропоновано дати відповідь на таке запитання: «Ким би Ви хотіли працювати в майбутньому?». Необхідно було обрати один з чотирьох варіантів відповідей: а) викладачем психології; б) психологом-дослідником; в) практичним психологом; г) не за спеціальністю, яку здобуваю. Вибір студентами останнього варіанту свідчить про нульовий рівень їхнього професійного самовизначення стосовно професії психолога і тестування за попередньою методикою вважається недостовірним.

Результати апробації та стандартизації методики «ТПП» дозволили визначити рівні розвитку образу ідеального «Я» за такими кількісними показниками:

- 1) розподіл набраних балів за трьома типами професії психолога та перевага у балах щодо певного типу;
- 2) кількість виборів у другому завданні методики: один, два та більше двох;
- 3) співвідношення попередніх показників: повний збіг, частковий збіг, повне неспівпадіння.

Визначений (високий) рівень розвитку образу ідеального «Я» властивий тим студентам, що обрали у другому завданні методики тільки один із перших трьох варіантів, оскільки вибір варіанту «г» свідчить, що досліджувані не збираються працювати за спеціальністю. Але однозначний вибір певного типу професії психолога можливо встановити за перевагою балів щодо цього типу в першому завданні методики: від 10 до 8 балів включно, а також 7 балів, якщо за іншими двома типами не набрано по 6 та 2 бали.

Мало визначений (середній) рівень розвитку образу ідеального «Я» професіонала властивий тим студентам, у яких спостерігається частковий збіг за обома показниками методики. Цей збіг має місце в таких випадках: у другому завданні обрано один із перших трьох варіантів, який у першому оцінений в 7-8 балів, а один з інших варіантів оцінено так само; у другому завданні обрано один із перших трьох варіантів, а у першому він має середню серед інших двох варіантів оцінку; у другому завданні обрано один із перших трьох варіантів, а у першому він оцінений у 7 балів, коли інші варіанти мають оцінки по 6 та 2 бали; у другому завданні обрано два типи професії і один з них співпадає з типом у першому завданні, що оцінений у найбільшу кількість балів (від 10 до 8 балів включно, а також 7 балів, якщо за іншими двома типами набрано 6 та 2 бали); обрано два варіанти відповідей у другій частині методики і серед них є варіант «г», а другий варіант співпадає з відповідним типом у першій частині методики, який має найбільшу кількість балів (від 10 до 8 балів

включно, а також 7 балів, якщо за іншими двома типами не набрано по 6 та 2 бали); якщо в першому завданні є оцінки у 4, 5 та 6 балів, а серед одного чи двох обраних варіантів у другому завданні немає варіанту «Г».

Невизначений (низький) рівень розвитку образу ідеального «Я» властивий тим студентам, у яких спостерігається частковий збіг та повне неспівпадіння за обома показниками методики: коли обрано лише один варіант типу професії психолога, що має найменшу кількість балів у першому завданні методики; коли обрано два варіанти відповідей у другому завданні методики і серед них є варіант «Г», а інший варіант не співпадає з відповідним варіантом у першому завданні, який має найбільшу кількість балів або якщо його оцінено у 7-8 балів за умови що, один з інших двох оцінено так само; коли у першій частині методики кожен тип професії оцінено у 5 балів; якщо у другій частині методики обрано три варіанти, незалежно від розподілу балів за типами професій у першій частині.

Нульовий рівень розвитку образу ідеального «Я» та професійного самовизначення загалом властивий тим студентам, що обрали лише варіант «Г» у другому завданні методики, незалежно від розподілу балів за типами професій у першому завданні.

Ціннісно-цільовий компонент професійного самовизначення майбутніх психологів було досліджено за допомогою психодіагностичої методики «Професійний план психолога». На основі результатів дослідження за методикою «ОПП», ми розробили тестову методику, завдання якої за допомогою психологічного механізму цілепокладання дозволяють досліджуваним побудувати власний професійний план, визначивши систему найближчих та віддалених професійних цілей. Структуру та зміст даної методики ми побудували таким чином, щоб мати можливість відстежити рівень узгодженості психологічного змісту ціннісно-цільового компонента зі змістовим.

Механізм цілепокладання протягом тестування досліджуваних було активізовано у них за допомогою постановки відкритих запитань та прийому

незакінчених речень в стимульному матеріалі. Узгодженість в часі цінності-мети та допоміжних професійних цілей студентів ми дослідили на основі прийому суб'єктивного шкалювання, який допоміг виявити рівень системності та наступності у професійних планах студентів. Цей прийом полягав у тих завданнях методики, де досліджуванним було запропоновано вказати часові межі, в яких вони планують досягти поставлених цілей. Крім того, у формулюванні всіх завдань методики ми використовували висловлювання типу «я планую», а не «я хочу» чи «мені хотілось би», адже вони не несуть у собі лексичного навантаження, яке свідчить про цілепокладання обстежуваних.

Методика «Професійний план психолога» складається з шести комбінованих завдань, які полягають у закінчуванні речень, вставлянні пропущених слів та обиранні варіантів відповідей. Шосте завдання – перевірочне для першого. Тестова методика «Професійний план психолога» подана у додатку Д.

Завдання в методиці «Професійний план психолога» можна умовно поділити на чотири інтерпретаційних блоки за змістом ціннісно-цільового компонента професійного самовизначення:

- 1) професійна мета на віддалене майбутнє,
- 2) цінність професійної мети для студента та інших людей;
- 3) допоміжні професійні цілі на найближче майбутнє;
- 4) зв'язок професійного плану з образами реального «Я» та ідеального «Я» студента.

Не зважаючи на малу кількість завдань, ця методика, як і дві попередніх, дала можливість зібрати вичерпний психологічний матеріал, який було систематизовано та узагальнено стосовно предмету нашого дослідження. Також перевагою даної методики є компактність та простота у процедурі її застосування в формі друкованих бланків. Проте ускладненою була обробка емпіричних даних у зв'язку з відкритістю запитань та неможливістю розробити ключ до методики.

Регулятивно-поведінковий компонент професійного самовизначення майбутніх психологів було досліджено за допомогою тестової психодіагностичної методики «Професійне самовдосконалення психолога». Тест складається з дванадцяти тверджень щодо варіантів учбово-професійних дій в професійному самовдосконаленні. Досліджуваним було запропоновано погодитись або не погодитись з даними твердженнями. Також тест передбачає ключ та інтерпретацію результатів (див. додаток Ж).

Зазначимо, що розроблені нами психодіагностичні методики «Образ «Я» психолога», «Типи професії психолога», «Професійний план психолога» та «Професійне самовдосконалення психолога» можна застосовувати на рівні індивідуальної роботи зі студентами у роботі психологічної служби ВНЗ. Наприклад, протягом оголошення результатів діагностики в процесі бесіди зі студентом можна визначити, як обстежуваний співставляє обрані за методикою «Образ «Я» психолога» 15 якостей в ідеальному варіанті свого професійного «Я» з тими п'ятнадцятьма видами психологічної діяльності, які він визначив за методикою «Типи професії психолога». Крім того, це допоможе студенту створити більш інтегрований образ свого професійного «Я» та визначитись у подальших планах, будуючи систему взаємоузгоджених між собою професійних цілей за допомогою виконання завдань у методиці «Професійний план психолога». У проведеному дослідженні на етапі оголошення результатів за цими методиками індивідуальних запитів з боку досліджуваних не було.

Апробація, валідизація та стандартизація методик «Образ «Я» психолога», «Типи професії психолога», «Професійний план психолога» та «Професійне самовдосконалення психолога» здійснювалась з шестидесятьма студентами других, третіх та четвертих курсів спеціальності «Початкове навчання та практична психологія» Інституту педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова у вересні та жовтні 2009 року.

Тестування на кожному з навчальних курсів відбувалось протягом двох етапів: у квітні – травні 2009 року із застосуванням модифікації методики «Особистісна професійна перспектива» М. Пряжнікова та у жовтні – листопаді

2009 року із застосуванням чотирьох авторських методик посліпль. Кожному із досліджуваних було присвоєно один і той самий індекс за номінальною шкалою, тобто шифр. Це дозволило нам дотримати принцип конфіденційності у психодіагностичному обстеженні та полегшити порівняльний аналіз зібраних даних з переходом досліджуваних на наступний курс.

2.2 Психологічний зміст та особливості розвитку компонентів професійного самовизначення майбутніх психологів

Психологічний зміст та особливості розвитку компонентів професійного самовизначення майбутніх психологів було досліджено за результатами констатувального експерименту. Нижче подано результати кількісного та якісного аналізу емпіричних даних.

Результати дослідження за модифікацією методики М. Пряжнікова «Особистісна професійна перспектива» («ОПП») дали змогу проаналізувати змістовий компонент професійного самовизначення стосовно психологічного дійсного, тобто образ реального «Я» студента з його перевагами та недоліками стосовно майбутньої фахової діяльності. Ціннісно-цільовий компонент ми проаналізували по відношенню як до психологічного дійсного, так і психологічного майбутнього студентів. Регулятивно-поведінковий компонент ми дослідили за рахунок порівняльного аналізу всіх відповідей досліджуваних та їх максимального узагальнення. Цей компонент, як було зазначено попередньо, можливо дослідити тільки стосовно психологічного дійсного.

За модифікацією методики М. Пряжнікова «ОПП» було опитано 160 студентів I, II, III і IV курсів спеціальності «Практична психологія» НПУ імені М.П. Драгоманова у квітні – травні 2009 року (по 40 студентів на кожному курсі).

Опитування здійснювалось в 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 з психологічних кафедр НПУ імені М.П. Драгоманова.

Високий рівень професійного самовизначення за компонентами ОПП властивий тим студентам, які дали конкретні та обґрунтовані або ж зі спробою обґрунтування відповіді, середній – тим, що відповіли досить узагальнено, низький – студентам, що відмовились відповідати або ж їхня відповідь суперечить іншим і очевидно неправдива. Експертна оцінка результатів опитування дозволила нам проконтролювати можливий ефект фасаду (бажання студентів дати соціально схвалені відповіді) та уникнути суб'єктивізму в якісній обробці даних.

Змістовий компонент професійного самовизначення майбутніх психологів було проаналізовано на основі відповідних показників ОПП: уявлення студента про реальні власні можливості як майбутнього професіонала та уявлення про реальні власні недоліки (табл.2.1).

Таблиця 2.1

Розвиток змістових компонентів особистісної професійної перспективи майбутніх психологів (n = 160)

Змістові компоненти ОПП	Рівні професійного самовизначення	Розподіл студентів (у %)			
		I курс	II курс	III курс	IV курс
Уявлення про реальні власні професійні можливості	Високий	22,5	30,0	20,0	35,0
	Середній	47,5	57,5	65,0	47,5
	Низький	30,0	12,5	15,0	17,5
Уявлення про реальні власні професійні недоліки	Високий	22,5	25,0	15,0	22,5
	Середній	52,5	40,0	40,0	45,0
	Низький	25,0	35,0	45,0	32,5

Загалом у студентів першого і другого курсів спостерігалась тенденція до розуміння власних професійних можливостей як тих особистісних рис, що

можуть забезпечити їм кар'єрне становлення (наприклад, цілеспрямованість, наполегливість, терпимість, прагнення до самовдосконалення, впевненість у собі, самостійність, організованість, лідерські якості тощо). Отже, професійне майбутнє, на їхню думку, вимагає розвинених вольових якостей на основі соціальних мотивів. Але переважна кількість відповідей свідчить, що реальні професійні можливості більшості опитаних обмежені вміннями слухати, знаходити спільну мову зі співрозмовником та підтримувати інших людей у скруті (середній рівень професійного самовизначення на всіх курсах). Деякі респонденти називали навіть фінансову незалежність від батьків, впевненість, егоїзм (у значенні егоцентризму) та самовпевненість як реальні можливості (низький рівень професійного самовизначення на першому та другому курсах).

Серед власних недоліків більшість студентів молодших курсів визначили нерішучість, незібраність, непунктуальність, апатію як постійно притаманні їм риси в повсякденному житті (середній рівень професійного самовизначення), а також невміння контролювати свій емоційний стан та поведінку у розмові (високий рівень). Іноді студенти називають прийняття чужих проблем «близько до серця», некомунікабельність, агресивність (високий рівень професійного самовизначення) та лінощі (низький рівень) як реальні недоліки. Проте вже на третьому курсі багато студентів упевнені, що не мають недоліків, які б завадили їм реалізувати професійну мету – стати психологом. Подібні відповіді ми інтерпретували як низький рівень професійного самовизначення, оскільки вони свідчать про неадекватне самооцінювання та самоприйняття респондентів, бо недоліки є у кожного, хоча й різні.

Отже, свої реальні професійні можливості та недоліки майбутні психологи молодших курсів розуміють переважно як особистісні якості, які їм властиві на момент опитування. Ці якості мало співставлені з професійними вимогами до професії психолога, оскільки студенти ще не мають цілісного та адекватного образу ідеального «Я», з яким можна було б себе порівняти. Власні можливості стосовно професійної компетентності досліджувані молодших курсів обмежують комунікативними вміннями та якостями, оскільки уявляють

професію психолога в межах консультативної роботи з клієнтом, про що свідчать дані стосовно ціннісно-цільового компонента їхнього професійного самовизначення.

З таблиці 2.1 видно, що на третьому курсі різко знижуються показники за високим рівнем самовизначення студентів у власних можливостях та недоліках і зростають до попереднього рівня на четвертому курсі. Серед головних причин такої динаміки ми називаємо переживання студентами кризи у їхньому самовизначенні, яка пов'язана із засвоєнням змісту фахових дисциплін: нові знання формують повне та адекватне уявлення про зміст майбутньої професійної діяльності, у якій деякі «не бачать» власних перспектив. Такі висновки можна проілюструвати відповідями типу «моїм недоліком є розчарування в обраній професії», «я не претендую на роботу психологом», «у мене недостатньо комунікативних вмінь та емпатії», «я не можу стримувати своє невдоволення іншими людьми», «я боюсь аудиторії», тощо. На думку, Н. Чепелевої, розширення фахової обізнаності спричинює у майбутніх психологів так званий внутрішній конфлікт Я-ідентифікації, коли уявлення студентів про себе протирічать новій об'єктивній інформації щодо професії психолога [151].

Серед названих вище особистісних недоліків можна чітко простежити можливі причини некомпетентних рішень у майбутній психологічній діяльності. Але вже на четвертому курсі відповіді студентів конкретизовані саме професійними якостями, що становлять їхню компетентність як психолога (у даних відповідях більшість респондентів здійснили самоаналіз результатів проходження психологічної практики різних видів, що, в свою чергу, і позначається на зростанні показників за високим рівнем професійного самовизначення).

Так, переважну кількість відповідей студентів IV курсу, можна узагальнити на прикладі відповіді студентки Марини О., яка написала, що проходження психокорекційної практики змусило її «замислитись над власними здібностями та вміннями, які є основними для професійної придатності» (читаємо – професійної компетентності), зокрема над

гуманістичною спрямованістю у роботі з дітьми, над можливістю безоцінного ставлення до «неприємних клієнтів» у психокорекційній групі, в якій вона себе «випробовувала як психолог-тренер», над здатністю контролювати власну поведінку та емоції, створювати «позитивний настрій», тощо.

Отже, з переходом на старші курси уявлення про свої реальні професійні можливості формуються у майбутніх психологів як компетентнісні якості та фахові вміння, що пов'язано з розширенням їхньої обізнаності в об'єктивних вимогах до професії психолога.

Окрім того, ці досліджувані у відповідях на інші запитання опитувальника визначили способи розвитку професійних можливостей та подолання недоліків, чого не спостерігалось на попередніх курсах. Наприклад, більшість респондентів IV курсу особливу увагу звертали на сучасні комерційні послуги у галузі підготовки бізнес-тренерів, психоаналітиків, брали активну участь у тренінговій роботі з гештальтерапії, онтопсихології, з екофасилітативної та інших новітніх напрямів практичної психології.

Таким чином, *розвиток змістового компонента професійного самовизначення у майбутніх психологів відбувається нерівномірно.* Так, на першому і другому курсах у зв'язку із нестачею фахових знань студентам важко інтегрувати первинне уявлення про майбутню професію з образом ідеального «Я» у цій професії. При цьому свої можливості та недоліки вони визначають більш конкретно та повно, але без апеляції на об'єктивні вимоги до професії (вони про них ще не знають). Згодом, студенти старших курсів, розширюючи свої уявлення та знання щодо змісту психологічної діяльності та функцій психолога, а також на основі проходження різних видів психологічної практики, переживають особистісну кризу самовизначення в обраній професії, яку поступово можуть подолати, прийнявши одне з альтернативних рішень: продовжити навчання з професійно орієнтованих переконань чи з метою отримати повну вищу освіту, або ж обрати іншу спеціальність чи роботу, покинувши навчання у ВНЗ.

Зазначимо, що особистісна криза, про яку ми говоримо, безумовно пов'язана з психологічними закономірностями переходу студентів третього курсу з періоду юнацького віку до віку дорослості, оскільки вік більшості таких студентів становить від двадцяти до двадцяти двох років. Цей перехід ускладнюється труднощами у професійному самовизначенні майбутніх психологів, які виникають внаслідок розширення фахової обізнаності.

Зміст ціннісно-цільового компонента професійного самовизначення майбутніх психологів було проаналізовано на основі цільових та смислових складових особистісної професійної перспективи: професійна цінність-мета, допоміжні професійні цілі, смисл учбово-професійної діяльності, смисл майбутньої праці (таблиця 2.2).

Таблиця 2.2

Розвиток цільових та смислових компонентів особистісної професійної перспективи майбутніх психологів (n = 160)

Цільові та смислові компоненти ОПП	Рівні професійного самовизначення	Розподіл студентів (у %)			
		I курс	II курс	III курс	IV курс
Професійна цінність-мета	Високий	20,0	30,0	40,0	35,0
	Середній	47,5	55,0	35,0	45,0
	Низький	32,5	15,0	25,0	20,0
Допоміжні професійні цілі	Високий	22,5	45,0	35,0	25,0
	Середній	50,0	35,0	55,0	65,0
	Низький	27,5	25,0	10,0	10,0
Смисл учбово-професійної діяльності	Високий	17,5	30,0	30,0	40,0
	Середній	40,0	50,0	60,0	55,0
	Низький	42,5	20,0	10,0	5,0
Смисл майбутньої праці	Високий	15,0	20,0	30,0	35,0
	Середній	45,0	60,0	40,0	45,0
	Низький	40,0	20,0	30,0	20,0

Хоча ми не ставили за мету розглянути особливості смислової сфери у професійному самовизначенні майбутніх психологів, але отримані емпіричні дані показали тісний зв'язок цільових та ціннісно-смислових аспектів в особистісній професійній перспективі досліджуваних. До того ж, прийнято

вважати, що еквівалентом поняття «цінність» у психології виступає поняття «смысл» [153, с. 93].

Порівняльний аналіз даних засвідчив, що деяким студентам першого та другого курсів властиві розбіжності між високим рівнем самовизначення у віддаленій професійній меті та низьким (середнім) рівнем – у допоміжних цілях або ж навпаки. Тобто *можна виділити принаймні дві категорії студентів молодших курсів, у яких спостерігається неузгодженість у змісті ціннісно-цільового компонента*. Вони не належать до більшості, у якої рівень самовизначення за обома цільовими показниками ОПП або середній (22,5% (9 осіб) на I курсі та 30,0% (12 осіб) – на другому) або низький (20,0% (8 осіб) на I курсі та 7,5% (3 особи) – на другому).

До першої категорії належать студенти, які повно та чітко усвідомлюють кінцеву мету на рівні образу ідеального «Я» професіонала. Про це свідчать відповіді на запитання опитувальника: «Ким би ви хотіли стати у професійному житті через 5 років?» (наприклад, «планую працювати сімейним психологом», «бачу себе директором психологічної служби», «хочу працювати з дітьми», «буду займатись психологічним консультуванням», «хочу працювати в юридичній фірмі психологом» тощо). Зазначимо, що ці відповіді не можуть вказувати на образ ідеального «Я» професіонала і характеризувати змістовий компонент професійного самовизначення, адже висловлювання «хотіли б» та «через 5 років» у запитанні вказують на необхідність визначитись у цілепокладанні на конкретний термін в майбутньому. Водночас, чітко визначена професійна мета може вказувати на високий рівень сформованості образу ідеального «Я». У цьому полягає спрямованість професійного самовизначення студента на інтеграцію змістового та ціннісно-цільового компонентів.

Отже, є студенти з високим рівнем самовизначення у професійній цінності-меті. Проте відповіді на інше запитання опитувальника («Які 5 етапів на шляху до своєї професійної мрії ви б виділили?») свідчать, що допоміжні цілі цих студентів визначені на низькому чи середньому рівнях: «буду

продовжувати навчання в університеті», «буду ходити на пари», «планую читати більше літератури» (низький рівень), «хочу вступити до магістратури, а потім працювати на кафедрі», «1-й етап: закінчити університет; 2-й етап: піти працювати у школу, щоб набути досвіду; 3-й етап: життя покаже» (середній рівень) тощо. До першої категорії студентів належать 17,5% (7 осіб) на I курсі та 20,0% (8 осіб) – на другому.

До другої категорії належать студенти, які мають труднощі у постановці конкретної цінності-мети при чіткому уявленні про подальші етапи свого професійного становлення. У них рівень самовизначення щодо професійної мети переважно середній та низький, а у допоміжних цілях - високий (всього 20,0% (8 осіб) на I курсі та 30,0% (12 осіб) на II курсі). Наприклад, відповіді студентки другого курсу Вікторії С. на вище названі запитання свідчать про відносну спланованість її майбутнього на період навчання у ВНЗ без наявності кінцевої мети: «по-перше, я займатимусь танцювальною психотерапією; по-друге, я закінчу університет та вступлю до аспірантури; потім я хочу захистити дисертацію і працюватиму на кафедрі», але «у майбутньому я буду практичним психологом» (невідомо, яким саме практичним психологом). Таку тенденцію на молодших курсах ми пояснюємо несамостійним, мало усвідомлюваним або ж випадковим вибором професії цією категорією студентів, про що свідчать відповіді на перше запитання опитувальника: «Чи був ваш вибір професії самостійним і незалежним від думки інших людей?». Наприклад, деякі студенти відповіли, що обрали професію психолога, бо «так порадили вчителі», «рекомендували друзі», «так хотілось... батькам», бо «ця професія модна і цікава» тощо.

Позитивною є тенденція до збільшення кількості студентів з високими рівнями у показниках за обома компонентами ОПП: на I курсі їх – 2,5% (1 особа), на II курсі – 10% (4 особи).

Високий рівень за цільовими та смисловими компонентами ОПП спостерігався у 30,0% (12 осіб) на III курсі та 22,5% (9 осіб) – на четвертому. Середній рівень за обома компонентами ОПП мали 32,5% (13 осіб) на III курсі

та 35,0% (14 осіб) – на четвертому. Лише 10% (2 особи) студентів на III курсі належать до першої категорії студентів, про яку йшлося вище, та 12,5% (5 осіб) – на IV курсі. До другої категорії студентів належать 5,0% (2 особи) студентів III курсу та 2,5% (1 особа) – IV курсу.

Отже, починаючи з третього курсу, тенденція до значних розбіжностей у показниках за цільовими та смисловими компонентами ОПП студентів знижується. Досягнення віддалених цілей узгоджувалось з постановкою допоміжних, які визначені більш узагальнено, ніж на попередніх курсах. Тому, відчуваючи певну часову завершеність фахової підготовки, у більшості старшокурсників переважав середній рівень самовизначення щодо найближчих цілей у реалізації своїх професійних вмінь та здібностей. При цьому професійна мета була визначена більш конкретно: студенти уточнили психотерапевтичні школи та напрями, у яких планували працювати. Серед названих цілей переважає мета стати психоконсультантом або директором психологічного центру чи служби.

Деяким студентам IV курсу було важко визначитись у послідовних цілях на шляху до «успішного психолога», оскільки власну професійну придатність вони вже певним чином «апробували» у різних видах психологічної практики. Такі висновки стосуються також студентів з низьким рівнем самовизначення у цінностях-цілях, яких, на третьому курсі більше на 10%, ніж на другому, що ми пов'язуємо зі зростанням їхньої обізнаності щодо роботи практичним психологом та з адекватним усвідомленням своїх можливостей як наслідком засвоєння фахових знань. Особливу увагу ми звертаємо на категорію студентів III курсу з їхнім прагненням працевлаштуватись психологом за кордоном і отримувати велику заробітну плату. Таку мету вони обґрунтовують скрутним становищем у соціально-економічному житті країни.

Щодо смислу майбутньої трудової діяльності, то для першокурсників характерні утруднення у його розумінні. Цей смисл вони визначають досить узагальнено: «щоб допомагати людям», «щоб вирішувати людські проблеми», вбачають його у самореалізації тощо. Вже на другому курсі ціннісно-сміслове

ставлення студентів до професії психолога стає більш конкретизованим: смисл майбутньої праці вони пов'язують з певними напрямками практичної психології, сферою бізнесу або ж науковою діяльністю (тобто цей смисл набирає ознак соціальної значущості, суспільної цінності). Смисл майбутньої праці у більшості випадків відповідає функціям і покликанню психолога, а додаткові цілі виходять за межі періоду фахової підготовки, відзначаються послідовністю і містять елементи самоосвіти (відвідування навчальних курсів, участь у психологічних тренінгах тощо). На нашу думку, надмірне захоплення тренінговою роботою та будь-якою іншою формою навчання поза ВНЗ, починаючи з другого курсу, свідчить про поступове надання переваги альтернативним формам здобування психологічних знань та вмінь майбутніми фахівцями. На старших курсах така тенденція зростає.

Смисл учбово-професійної діяльності для студентів молодших курсів полягає у спрямованості навчання на отримання диплома про вищу освіту, на самопізнання та саморозвиток, на здобування загальних знань. На думку більшості респондентів, засвоєння цих знань, не узгоджується з їхньою потребою у практичному застосуванні їх відповідно до створеного образу психолога-професіонала. Цей образ, в свою чергу, не завжди уявляється адекватно.

Рівень самовизначення щодо смислу учбово-професійної діяльності у студентів III і IV курсів зростає. Цей смисл уточнюється досліджуваними у зв'язку з необхідністю отримати більше інформації стосовно різних видів психологічної допомоги та за потребою розвинути свої професійні вміння та навички. Зокрема, у своїх відповідях студенти надавали перевагу не тільки самоосвіті але й наголошували, що знання, попередньо отримані в університеті, мають вагоме значення для практичної діяльності. Це пов'язано з тим, що на старших курсах фахові знання стають узагальненими та систематизованими. Великого значення старшокурсники надавали результатам самовипробування у психодіагностичній та психокорекційній практиках: вони, за словами одного студента «дали змогу оцінити смисл всього навчання». Проте смисл навчання

старшокурсники продовжували пов'язувати із суспільною вимогою «мати вищу освіту». Смысл майбутньої професійної праці до закінчення бакалаврату більшість досліджуваних вбачали у самореалізації через кваліфіковану професійну допомогу людям у вирішенні ними психологічних проблем.

Отже, професійне самовизначення студентів-майбутніх психологів передбачає ціннісно-смыслову єдність віддалених та найближчих професійних цілей. З переходом на старші курси у майбутніх психологів зростає відповідність цінності-мети та допоміжних цілей, що зумовлює розвиток смыслової сфери у професійному становленні їхньої особистості. Тенденція до зростання або до зниження рівня професійного самовизначення у ціннісно-цільовому компоненті обумовлена результатами фахової підготовки.

Зміст регулятивно-поведінкового компонента професійного самовизначення майбутніх психологів було досліджено на основі відповідей студентів на запитання опитувальника «ОПП»: «Що ви уже почали робити заради досягнення поставленої професійної мети, окрім навчання у вузі?». Це запитання стосується початку реалізації особистісної професійної перспективи студентів. Отримані відповіді логічно доповнили загальну картину щодо професійних планів студентів, про які йшлося попередньо. Саме за допомогою встановленої послідовності аналізу кожного з компонентів професійного самовизначення (див. підрозділ 1.3) ми дослідили цей процес за критерієм узгодженості компонентів між собою. Тобто регулятивно-поведінковий компонент є логічним продовженням ціннісно-цільового компонента і передбачає наявність програми конкретних поведінкових дій, спрямованих на досягнення студентом віддаленої мети та допоміжних цілей на основі створених образів «Я».

Порівнявши відповіді на інші два запитання: «Як ви намагаєтесь реалізувати свої можливості як майбутній професіонал уже сьогодні?» та «Як ви долаєте ваші недоліки на шляху до поставлених професійних цілей?», ми дійшли висновку, що вони доповнюють відповіді на перше запитання, а в деяких випадках є майже ідентичними до них. Звичайно, друге та третє

запитання спрямовані на виявлення програми дій студентів щодо образу реального «Я» (змістового компонента), вираженого через професійні можливості та недоліки. Іншими словами, ці два запитання спрямовані на виявлення того, як студенти реально діють по відношенню до власних уявлень щодо професійного «Я» і що вони «з собою роблять», тобто наскільки дієвим є образ «Я». Тому основну увагу ми звернули не тільки на перше запитання, але й скористались відповідями на інші два. В результаті ми узагальнили всі відповіді за їхнім семантичним значенням, отримавши 6 основних варіантів. При цьому студент, залежно від контексту запитання, міг одночасно назвати два чи більше однакових (схожих за змістом) варіантів відповідей. Як правило, різних варіантів відповідей на різні три запитання не спостерігалось.

Заслугує на увагу той факт, що майже половина всіх опитаних (47,5% – 76 осіб) на друге запитання відповіли, що нічого не збираються робити (28,1% – 45 осіб), а на перше – відповіли, що збираються продовжити навчання у вузі (19,4% – 31 особа). Тому ми об'єднали ці два варіанти відповідей, оскільки саме по собі продовження навчання не передбачає наявності власної програми дій щодо самоосвіти чи самовиховання.

Результати дослідження особливостей регулятивно-поведінкового компонента професійного самовизначення майбутніх психологів подано у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Розвиток регулятивно-поведінкового компонента
професійного самовизначення майбутніх психологів (n = 160)**

Учбово-професійні дії	Розподіл студентів (%)			
	I курс	II курс	III курс	IV курс
Участь у психологічних тренінгах	25,0	20,0	20,0	22,5
Самостійне вивчення психологічної літератури (самоосвіта)	20,0	7,5	10,0	5,0
Участь у науково-дослідній роботі студентів	0	5,0	15,0	12,5
Пошук роботи за фахом	2,5	7,5	7,5	7,5

Продовж. табл. 2.3

Учбово-професійні дії	Розподіл студентів (%)			
	I курс	II курс	III курс	IV курс
Робота за фахом у позанавчальний час (професійні дії)	0	0	7,5	17,5
Відсутність конкретної програми дій або продовження навчання у вузі	52,5	62,5	40,0	35,0

Як видно з таблиці 2.3, програма учбово-професійних дій майбутніх психологів обмежена переважно учбовими діями в університеті, які полягають у вивченні психологічних дисциплін, написанні курсових робіт та проходженні психодіагностичної та психокорекційної практики на старших курсах. Це свідчить, що опитані студенти налаштовані на подальше навчання і не мають потреби бути більш активними та самостійними у процесі професійного самовдосконалення. Тобто формування професійної компетентності як самодетермінованого процесу, що пов'язаний з розвитком своїх особистісних вмінь та здібностей, майже не відбувається. Водночас ми припускаємо, що студенти готові до самовдосконалення своїх професійних можливостей та подолання своїх недоліків через безпосередню участь у психологічних тренінгах, які стали нині популярними, але не завжди організуються професіоналами. До того ж, участь у тренінгах не завжди може мати бажаний результат.

На жаль, відповіді досліджуваних свідчать, що жоден з них не висловив свою готовність брати участь у науково-практичних конференціях чи семінарах з психології з метою самоосвіти. Низькі показники простежуються і у діях студентів щодо науково-дослідної роботи, яка, як правило, розглядається як готовність працювати у проблемних групах. Лише на третьому курсі дві студентки зазначили про бажання проводити психологічні дослідження.

Заслуговує на увагу той факт, що на першому та на третьому курсах переважна кількість студентів готова до самостійного вивчення психологічної літератури, а на другому та четвертому курсах ці показники низькі. Це, на нашу

думку, свідчить про відсутність бажання аналізувати психологічну літературу тими студентами, які після першого курсу розчарувались у навчанні чи у виборі професії. На четвертому курсі потреба в самоосвіті у студентів не актуалізується, оскільки в них уже сформовані професійний тезаурус та основні професійні знання.

Щодо роботи студентів за спеціальністю, то цей варіант відповідей ми розглядали як власне професійні дії, оскільки студентам старших курсів, починаючи з третього, дозволено навчатись за індивідуальним графіком та працювати в школах, дитячих закладах, психологічних центрах, соціальних службах, а також в інших організаціях, де є посади психолога. Показники свідчать, що з переходом на четвертий випускний курс кількість таких студентів зростає на 10,0% відсотків. Проте особливої уваги заслуговує відсутність динаміки за показниками пошуку роботи за спеціальністю: починаючи з II курсу та до четвертого включно всього 7,5% студентів кожного курсу (по 3 особи) докладають певних зусиль для працевлаштування за спеціальністю. Те, що дані показники залишаються незмінними і низькими, свідчить про низький рівень професійного самовизначення більшості студентів у регулятивно-поведінковому компоненті. Це підтверджується результатами аналогічних досліджень О. Гріньової [35, с.12].

Зазначимо, що деякі студенти задля досягнення професійної мети, яка не має відношення до роботи психологом, говорили про такі варіанти трудових дій як тимчасова або постійна робота не за спеціальністю. Їхня професійна мета розглядалась нами як показник низького (або нульового) рівня професійного самовизначення, тому такі варіанти ми узагальнили до варіанту відповіді типу «нічого не збираюсь робити для того, щоб працювати психологом». Тобто ці студенти так само не мають конкретної програми учбово-професійних та професійних дій.

Отже, *регулятивно-поведінковий компонент професійного самовизначення студентів–майбутніх психологів відзначається низьким рівнем*

активності їхньої особистості у професійному самовдосконаленні, зокрема зведенням учбово-професійних дій лише до виконання учбових завдань у ВНЗ.

У жовтні – листопаді 2009 року було проведено другу частину емпіричного дослідження з тими самими студентами, тобто студентами вже II, III, IV та V курсів. Загальна кількість досліджуваної вибірки становила 148 осіб. З них по 40 студентів другого, третього та четвертого курсів (10 чоловіків та 30 жінок) і 28 студентів п'ятого курсу (3 чоловіка та 25 жінок) – майбутніх спеціалістів. Магістранти V курсу не були залучені до участі в дослідженні у зв'язку з їхньою обмеженою кількістю в 19 осіб.

У дослідженні було застосовано чотири авторських психодіагностичних методики: «Образ «Я» психолога», «Типи професії психолога», «Професійний план психолога» та «Професійне самовдосконалення психолога». Розглянемо результати проведеного дослідження за названими методиками окремо. Спершу проаналізуємо образи реального та ідеального професійного «Я» (змістовий компонент самовизначення), потім цінність-мету та допоміжні цілі (ціннісно-цільовий компонент), вплив образів «Я» на постановку цілей (зв'язок попередніх компонентів), а також рівні професійного самовизначення щодо учбово-професійних дій (регулятивно-поведінковий компонент).

Результати застосування методики «Образ «Я» психолога» свідчать, що з переходом на старші курси серед всіх студентів змінились показники максимальної та мінімальної кількості розвинених професійно важливих якостей у побудованих ними образах реального «Я». Тобто ці показники різняться за результатами самооцінювання студентами п'ятидесяти професійно важливих якостей психолога протягом тестування.

Наприклад, максимальна кількість розвинених якостей психолога серед всіх досліджуваних II курсу становила 41 з п'ятидесяти, а III курсу – 32. При цьому на II курсі 37,5% студентів (15 осіб) вважали, що серед п'ятидесяти якостей у них розвинено від 30 до 41, в той час як на III курсі 67,5% студентів (27 осіб) вважали, що серед п'ятидесяти якостей у них розвинено лише від 20 до 32. Тобто максимальну кількість розвинених якостей в образі реального «Я»

вбачали більше студентів третього, ніж другого курсу, проте на третьому курсі цей показник менше, ніж на другому.

Отже, *більшість майбутніх психологів третього курсу більш критично рефлексують свої професійні можливості, розглядаючи майже половину з них як мало розвинені або ж такі, що їм зовсім не властиві.* Таку тенденцію можна пояснити закономірним переосмисленням студентами свого професійного «Я» протягом фахової підготовки, яка на період третього курсу (перед дослідженням) передбачала вивчення навчальних дисциплін практичного спрямування, а також проходження психодіагностичної практики. Більшість професійно орієнтованих завдань цієї практики були спрямовані не тільки на оволодіння психодіагностичними методиками, але й на оволодіння вміннями встановити безпосередній контакт з клієнтом та вмотивувати його до участі в обстеженні. Окрім того, практикантам необхідно було вступати у тісну співпрацю з трудовим колективом базових закладів, де вони проводили психодіагностичну роботу. Таким чином, більшість зі студентів випробували свої особистісні, когнітивні та компетентнісні професійно важливі якості, професійні вміння та здібності, оцінивши їх протягом тестування на нижчому рівні розвитку, ніж студенти попереднього та наступного курсів. Такі дані підтверджують попередньо зроблені нами висновки про кризу професійного самовизначення у майбутніх психологів саме третього року навчання.

Максимальна кількість розвинених якостей серед всіх досліджуваних IV курсу становила 42 з п'ятидесяти, а на V курсі – лише 35. Такі дані ми пояснюємо аналогічними причинами, як у випадку третього курсу: після проходження стажистської фахової практики студенти п'ятого курсу більш адекватно оцінили рівень розвитку своїх професійно важливих якостей, ніж студенти четвертого курсу, які проходили психокорекційну практику уже після дослідження.

Серед всіх досліджуваних II курсу в образі реального «Я» мінімальна кількість розвинених якостей становила – 13, III курсу – 18, на IV курсі – 9, а на

V курсі – 18. Отже, з переходом на старші курси кількість студентів з відносно мінімальною кількістю розвинених якостей зростає нерівномірно.

Розглянемо детальніше показники кількісного співвідношення розвинених якостей в образі реального «Я» студентів випускних курсів, які знаходились на етапі закінчення фахової підготовки як майбутні психологи.

На IV курсі 12,5% досліджуваних (5 осіб) вважали, що серед п'ятидесяти професійно важливих якостей у них від 40 до 44 є розвиненими (тобто студенти оцінили їх максимально – у два бали); 32,5% студентів (13 осіб) вважали розвиненими від 30 до 40 своїх якостей (в середньому 35); 40,0% студентів (16 осіб) – від 20 до 30 якостей (в середньому 27); 15,0% студентів (6 осіб) – від 9 до 29 якостей (в середньому 18).

На V курсі 28,6% досліджуваних (8 осіб) вважали, що серед п'ятидесяти професійно важливих якостей у них від 30 до 35 є розвиненими (в середньому 32); 57,1% досліджуваних (16 осіб) розвиненими у собі вважали від 20 до 30 якостей (в середньому 24); 14,3 % досліджуваних (4 особи) – від 18 до 20 якостей.

Порівнюючи вище зазначені дані, нами було встановлено, що майбутні бакалаври психології, порівняно з випускниками п'ятого курсу, мають крайні розбіжності у даних за показником розвинених якостей: або дуже завищені, або занадто занижені. Це вкотре підтверджує, що по закінченню IV курсу рівень адекватності студентів в самооцінюванні своїх професійно важливих якостей стає вищим, що можна пояснити проходженням психокорекційної практики та складанням державних іспитів як своєрідного самовипробування на перехідному етапі професійного самовизначення. Тому на V курсі такі розбіжності відсутні.

Але головною причиною зазначених розбіжностей у майбутніх бакалаврів, на нашу думку, є усвідомлення ними часової завершеності їхнього професійного майбутнього, яке до IV курсу було відносно визначим на об'єктивно встановлений термін (це підтверджують результати дослідження змістового компонента за модифікацією методики «ОПП», про що йшлося

попередньо). Тобто, з першого по четвертий курс уявлення щодо професійного майбутнього у студентів-психологів визначаються терміном навчання, а після отримання диплома бакалавра – потребою у подальшому професійному виборі (в першому випадку переважає об'єктивний чинник, в другому – суб'єктивний). Це впливає на особливості побудови майбутніми бакалаврами образу реального «Я» з відповідним переоцінюванням або недооцінюванням своїх професійно важливих якостей.

Розглянемо співвідношення в образі реального «Я» студентів особистісних, когнітивних та компетентісних професійно важливих якостей, які вони оцінили як розвинені.

На II і III курсі у побудованих студентами образах реального «Я» переважали розвинені якості в групі особистісних, а не компетентісних, проте на третьому курсі їх менше. На II курсі розвинені особистісні якості переважали у 57,5% студентів (23 особи), а на третьому – у 45,0% (18 осіб). Серед студентів II курсу лише у 25,0% (10 осіб) переважали розвинені компетентісні якості, а на третьому – у 42,5% (17 осіб). Отже, кількісний розподіл студентів III курсу за групами компетентісних та особистісних розвинених якостей відбувається майже порівну. Тобто попередній висновок за результатами застосування модифікації методики «ОПП» про те, що розширення фахової обізнаності підвищує кількість компетентісних професійних якостей в образі реального «Я» майбутнього психолога, підтверджується вдруге.

У 17,5% студентів II курсу (7 осіб) більшість професійно важливих якостей психолога оцінено як мало розвинені або як зовсім не властиві їм, тому серед цих досліджуваних було важко визначити кількісні переваги за двома групами якостей – особистісними та компетентісними.

Кількість особистісних та компетентісних професійних якостей в образі реального «Я» у 5,0% студентів III курсу (2 особи) пропорційно збалансована стосовно загальної кількості якостей по кожній з двох груп, інші 7,5% (3 особи)

вважали, що мають переважно мало розвинені якості або ж зовсім їм не властиві.

Серед мало розвинених якостей студенти II курсу виділили переважно емоційну стабільність, терпимість до інших людей, впевненість у собі та своїх можливостях, професійну обізнаність у психології, рефлексивність, здорову самокритичність тощо. Зазначимо, що самооцінювання більшості компетентісних якостей, зокрема обізнаності у психології, як мало розвинених або таких, що зовсім не властиві є закономірним явищем для рефлексії студентів другого курсу.

На III курсі переважна більшість досліджуваних мало розвиненими у собі вважали здатність сприймати людину цілісно, здатність протидіяти навіюванню, гнучкість у професійному спілкуванні, а також впевненість у собі та своїх можливостях, стресостійкість та спрямованість на успіх. Особливої уваги заслуговує такий факт: 95,0% студентів III курсу (38 осіб) вважали, що спрямованість на пошукову діяльність як когнітивна якість їм зовсім не властива.

Цікавою є загальна тенденція для випускників V курсу: 78,5% студентів (22 особи) вважали, що мають майже однакову кількість розвинених якостей у особистісних та компетентісних групах – в середньому від 8 до 14, хоча загальна кількість особистісних якостей в методиці становить 27, а компетентісних – лише 17. На IV курсі такої тенденції не спостерігалось: тут кількість розвинених якостей у більшості студентів (майже 80,0%) переважала у групі особистісних, порівняно з компетентісними.

Отже, у майбутніх бакалаврів психології збільшується критичне ставлення до професійного «Я» з тенденцією до заниження власних компетентісних якостей. Проте оцінювання студентами IV курсу особистісних професійно важливих якостей відбувається на більш адекватному рівні, оскільки більшість студентів розглядали їх як розвинені.

Таким чином, можна припустити, що у студентів IV курсу рівень розвитку рефлексії професійного «Я» як механізму інтеграції змістового

компонента професійного самовизначення, порівняно зі студентами попередніх курсів, більший.

На II та III курсах загальних тенденцій у розподілі когнітивних професійно важливих якостей в образі реального «Я» досліджуваних за критерієм розвиненості не спостерігається.

На IV курсі у 40,0% студентів (16 осіб) від 4 до 5 когнітивних якостей серед 6 названо розвиненими. 71,4% п'ятикурсників (20 осіб) вважали, що у них розвинені від 3 до 4 когнітивних якостей. Проте саме на четвертому курсі були студенти, які оцінили як властиві їм та розвинені від 5 до 6 когнітивних якостей психолога, зокрема 10,0% досліджуваних (4 особи) розвиненими у собі вважають всі шість запропонованих в методиці якостей.

Для більшості студентів випускних курсів (приблизно 50–70% від їхньої загальної кількості – 68 осіб) характерним було оцінювання деяких професійно важливих якостей психолога як мало розвинених. Серед таких якостей у переважної більшості студентів можна виділити здатність до самоприйняття, впевненість у собі та своїх можливостях, терпимість до інших людей, неконфліктність, ерудованість, красномовство, зовнішню привабливість, пам'ятливість, професійну обізнаність, здатність професійно висловлюватись у психологічній бесіді, емоційну стійкість, стресостійкість та інші.

Лише 12,5% студентів IV курсу (5 осіб) та 14,3% студентів V курсу (4 особи) вважали, що в межах від трьох до десяти професійно важливих якостей психолога їм зовсім не властиві (тобто вони оцінили їх у 0 балів). До таких якостей належали професійна обізнаність, здатність сприймати людину цілісно, спрямованість на пошукову діяльність, креативність, ерудованість, здатність прогнозувати поведінку інших людей, красномовство, вміння алгоритмізувати свою поведінку, емпатійність, аналітичність мислення.

Отже, у побудові образу реального «Я» студенти-майбутні психологи з переходом на старші курси все менше надають перевагу розвиненим професійно важливим якостям психолога і поступово рефлексують свої нерозвинені якості. Тобто професійне самовизначення по відношенню до

реальних можливостей студентів стає більш адекватним внаслідок засвоєння фахових знань. Крім того, з переходом на старші курси більшість майбутніх психологів, рефлексуючи свої актуальні (розвинені) та потенційні (мало розвинені) професійні можливості, схильні до збалансування в образі реального «Я» особистісних та компетентнісних професійно важливих якостей психолога.

Образ ідеального «Я» кожного студента за методикою «Образ «Я» психолога» було проаналізовано шляхом обрахунку того, як у другому завданні методики обрані досліджуваним професійні якості розподілились за критерієм розвитку (розвинені, мало розвинені, зовсім не властиві) та за професіограмними групами (особистісні, когнітивні та компетентнісні). Різні комбінації цих двох критеріїв утворюють дев'ять показників (комбінованих критеріїв), які ми розглядали як інтерпретаційну шкалу для застосування методики в індивідуальній та груповій формах. В результаті ми отримали змогу проаналізувати кількісний розподіл п'ятнадцяти з п'ятидесяти обраних досліджуваним професійно важливих якостей психолога.

Зазначимо, що при узагальненні результатів ми не брали до уваги особливості ранжування досліджуваними професійно важливих якостей в процесі виконання другого завдання (див. додаток В). Це завдання у методику «Образ «Я» психолога» ми ввели з метою її застосування в індивідуальній формі, коли образ ідеального професійного «Я» легше проаналізувати протягом безпосереднього обговорення результатів діагностичного обстеження з досліджуваним.

Особливу увагу варто звернути на те, що розподіл кожних п'яти з п'ятнадцяти обраних професійно важливих якостей психолога по групах розвинених, мало розвинених та зовсім не властивих ми взяли за ідеальну норму для студента як десятий комбінований критерій. При цьому ми керувалися такими міркуваннями: у професійному самовизначенні студент створює образ ідеального «Я» з урахуванням реальних професійних можливостей його особистості та нерозвинених можливостей, яких він

суб'єктивно потребує як майбутній професіонал, адекватно усвідомлюючи їхню важливість у професійній діяльності. В такому варіанті розподілу якостей гіпотетично студент будує образ свого ідеального «Я» з високим рівнем рефлексії, незалежно від розподілу цих якостей за трьома професіограмними групами, оскільки для професії психолога неможливо визначити більшу вагомість, наприклад, компетентісних якостей, ніж особистісних, чи навпаки. Тобто можна стверджувати, що студент рефлексує своє професійне майбутнє з урахуванням як сильних, так і слабких сторін своєї особистості, шукаючи шляхи для самовдосконалення у майбутній діяльності. Є.Клімов наголошував, що співвідношення цих сторін визначає гностичний рівень професійного самовизначення. У студентів ми дослідили цей рівень у межах змістового та ціннісно-цільового компонентів професійного самовизначення за інтеграційно-діяльнісним підходом [141, с.74].

Зазначимо, що визначити кількісну перевагу якостей в образі ідеального «Я» досліджуваних можна досить умовно, оскільки вибір якостей у другому завданні методики «Образ «Я» психолога» обмежений до 15. Таке обмеження дозволяє визначити порядковий ранг обраної якості в процесі ранжування, а при обробці даних полегшує їхній кількісний аналіз. Ми врахували, що такі суб'єктивні чинники, як настрої досліджуваного під час тестування, його характер та ставлення до дослідника і процесу обстеження могли так само, як й об'єктивні чинники, суттєво вплинути на рефлексію студентом своїх реальних можливостей з їхньою проекцією на майбутнє. До того ж, обираючи професійні якості для побудови образу ідеального «Я», студенти не керувались рівнем їхнього розвитку, який визначили у першому завданні методики (про це свідчать результати апробації методики). Однак, особливості розподілу цих якостей в другому завданні були предметом нашого дослідження. Тому саме умовність у перевазі професійно важливих якостей за одним із десяти комбінованих критеріїв дозволила нам типізувати образ ідеального «Я» майбутніх психологів, що уможливило кількісний та якісний аналіз його розвитку.

До типів образу ідеального «Я» майбутніх психологів належать:

- 1) *адекватний* – розвинені, мало розвинені та зовсім не властиві професійні якості психолога представлені в образі ідеального «Я» студента в рівному співвідношенні;
- 2) *узгоджений з особистісними можливостями* – переважають особистісні розвинені якості;
- 3) *узгоджений з власною компетентністю* – переважають компетентнісні розвинені якості;
- 4) *узгоджений з когнітивними можливостями* – переважають когнітивні розвинені якості;
- 5) *спрямований на особистісні можливості* – переважають особистісні мало розвинені якості;
- 6) *спрямований на компетентність* – переважають особистісні мало розвинені якості.
- 7) *спрямований на когнітивні можливості* – переважають когнітивні мало розвинені якості;
- 8) *неузгоджений з особистісними можливостями* – переважають особистісні якості, які не властиві студенту;
- 9) *неузгоджений з власною компетентністю* – переважають компетентнісні якості, які не властиві студенту;
- 10) *неузгоджений з когнітивними можливостями* – переважають когнітивні якості, які не властиві студенту;
- 11) *невизначений* – перевагу певних професійно важливих якостей психолога визначити неможливо.

Протягом обрахунку даних за результатами виконання другого завдання, мали місце труднощі, пов'язані з неможливістю чітко визначити тип образу ідеального «Я» студента. Наприклад, серед шести когнітивних якостей досліджуваного, які кількісно переважають серед інших (особистісних та когнітивних) лише три з них він міг назвати розвиненими у першому завданні методики. В такому і подібних випадках можна говорити про невизначений тип

образу ідеального «Я» у професійному самовизначенні студента. При цьому невизначеним такий образ «Я» варто вважати як в межах діагностичних можливостей методики, так і для самого досліджуваного. Такий висновок ми зробили на основі повторного тестування студентів з невизначеним типом через місяць після дослідження. Останні дані майже нічим не відрзнялись від попередніх.

Запропонована типізація є інтерпретаційною шкалою для другого завдання в методиці «Образ «Я» психолога». Типи, починаючи з другого і до одинадцятого дали можливість простежити рівні узгодженості професіограмних якостей в образах реального та ідеального професійного «Я». Водночас, за критерієм узгодженості ми встановили відповідність типів образу ідеального «Я» рівням розвитку професійного самовизначення майбутніх психологів у змістовому компоненті: високий, середній, та низький.

Так, другий, третій та четвертий типи образу ідеального «Я» свідчать про високий рівень його узгодженості з образом реального «Я» студента, коли досліджуваний уявляє себе майбутнім професіоналом на основі власних можливостей, які він розглядає як розвинені (*високий рівень професійного самовизначення у змістовому компоненті*).

Наступні три типи свідчать, що образ ідеального «Я» спрямований на образ реального «Я», компоненти якого (професійні якості) мало розвинені, тобто узгодженість даних образів часткова, а не повна (*середній рівень професійного самовизначення у змістовому компоненті*).

Восьмий, дев'ятий та десятий типи свідчать про низький рівень узгодженості образу ідеального «Я» студента з реальним «Я» (*низький рівень професійного самовизначення у змістовому компоненті*). Проте, як було зазначено попередньо, побудова студентом образу ідеального «Я» з тими якостями, які йому зовсім не властиві, може свідчити про його активне прагнення до професійного самовдосконалення, коли він передбачає розвиток невласливих йому якостей та здатностей у майбутньому. Однак, таке припущення ми розглядаємо як конргіпотетичне вихідному: *образ ідеального*

«Я» студента повинен базуватись на образі його реального «Я» з перевагою розвинених професійних можливостей. Звичайно, перевірка даних припущень не є предметом нашого дослідження: вони висунуті лише на методологічному рівні розробленої методики для пояснення процедури інтерпретації даних.

Таблиця 2.4

**Типи образу ідеального «Я» у професійному
самовизначенні майбутніх психологів (n = 148)**

Типи образу ідеального «Я»	Розподіл студентів (у %)			
	II курс	III курс	IV курс	V курс
Адекватний	7,5	10,0	10,0	7,14
Узгоджений з особистісними можливостями	17,5	12,5	22,5	21,43
Узгоджений з власною компетентністю	7,5	10,0	12,5	25,0
Узгоджений з когнітивними можливостями	0	2,5	0	3,57
Спрямований на особистісні можливості	12,5	10,0	10,0	7,14
Спрямований на власну компетентність	10,0	17,5	12,5	17,86
Спрямований на когнітивні можливості	0,0	0,0	0,0	0,0
Неузгоджений з особистісними можливостями	10,0	12,5	10,0	3,57
Неузгоджений з власною компетентністю	5,0	0,0	5,0	0,0
Неузгоджений з когнітивними можливостями	0,0	0,0	0,0	0,0
Невизначений	30,0	25,0	17,5	14,29

З таблиці 2.4 видно, що адекватний тип образу ідеального «Я», який ми виокремили як нормативний, мали лише по 10,0% студентів (4 особи) третього та четвертого курсів, а також 7,5% студентів (3 особи) – другого і 7,14% студентів (2 особи) – п'ятого курсів. Це свідчить, що механізм рефлексії професійного «Я» як процесу самопізнання у більшості студентів спрямований на завищення чи заниження своїх реальних можливостей. Тобто більшість

досліджуваних уявляли своє «майбутнє «Я», рефлексуючи реальне «Я» з позицій професійних переваг (розвинених чи мало розвинених якостей), або ж – з позицій відсутності цих переваг (якостей, що зовсім не їм властиві).

За даними таблиці 2.4 можна простежити, що найбільші показники мали ті типи образу ідеального «Я», які пов'язані з особистісними та компетентнісними професійними якостями. При цьому, показники, що стосуються особистісних якостей переважали. Зокрема, вони поступово зросли з переходом на старші курси у студентів з типом образу ідеального «Я», який узгоджений з особистісними можливостями (високий рівень професійного самовизначення). Як було зазначено попередньо, у майже 80,0% студентів IV курсу в образі реального «Я» кількість розвинених якостей переважала у групі особистісних. Тому й не дивно, що більшість студентів IV курсу (22,5% – 9 осіб) включили розвинені особистісні якості в образ свого ідеального «Я».

Показники за типом образу ідеального «Я», узгодженим з компетентністю, зростали нерівномірно: з переходом на III курс без значної різниці (на 2,5%), а на V курс – більш помітно (на 12,5%). При цьому показники за типом, узгодженим з особистісними можливостями, на V курсі майже не змінилися (вони зменшилися лише на 1,07%). Тобто для випускників-майбутніх психологів важливими на майбутнє залишаються особистісні якості, але деякі з них більшою мірою орієнтуються на компетентнісні. В обох випадках мова йде про високий рівень професійного самовизначення майбутніх психологів у його змістовому компоненті.

Майже не змінилися показники за типом образу ідеального «Я», спрямованим на особистісні якості: з переходом на старші курси ці показники не змінилися до V курсу і становили по 10,0% досліджуваних (4 особи) на кожному курсі. На V курсі цей показник знизився до 7,14% студентів (2 особи). Отже, протягом навчання кількість студентів, що орієнтувались на мало розвинені якості як майбутні професіонали, залишилась незмінною (середній рівень професійного самовизначення у змістовому компоненті). Проте за типом образу ідеального «Я», спрямованим на компетентнісні якості, серед

досліджуваних простежувалась неоднорідна динаміка: з другого по третій курс показники зросли на 7,5%, з переходом на четвертий курс – знизились на 5,0%, а на п'ятому курсі зросли на 5,36%, порівняно з четвертим. Отже майбутні бакалаври психології менше уваги приділяють своїм компетентнісним якостям у побудові образу ідеального «Я», ніж студенти попереднього та наступних курсів.

Загалом, уявлення студентів про рівень власної компетентності в образі ідеального «Я» недостатньо розвивається, порівняно з уявленнями про їхні особистісні можливості. Крім того, за даними таблиці 2.4 на III курсі спостерігався найбільший серед інших курсів показник за типом образу ідеального «Я», неузгодженим з особистісними можливостями (12,5% студентів – 9 осіб). Такі дані свідчать про низький рівень професійного самовизначення у змістовому компоненті цих студентів, оскільки вони відзначаються спрямованістю рефлексії своїх реальних можливостей в бік особистісних якостей, які їм зовсім не властиві. Можна припустити, що ці досліджувані намагались вийти за межі актуальних професійних можливостей і компенсувати відсутність розвинених особистісних якостей в майбутньому. Тобто рівень їхньої активності у реалізації образу ідеального «Я» досить високий. При цьому, попередні дані свідчать, що 42,5% студентів третього курсу (17 осіб) в образі реального «Я» розвиненими у собі вважали переважну кількість компетентнісних, а не особистісних якостей. Таку парадоксальність у емпіричних даних ми пояснюємо тим, що *оцінюючи своє реальне професійне «Я», майже половина студентів третього курсу рефлексує власну професійну компетентність як основне новоутворення їхнього професійного розвитку. Водночас майбутнім фахівцям третього курсу легше надати перевагу особистісним якостям в образі ідеального «Я», який вони будують досить абстраговано від актуального професійного та особистісного розвитку, тобто відчують потребу в ідеалізації свого професійного потенціалу, який прагнуть розвинути на майбутнє.* Іншими словами, намагання розвинути у

собі якомога більше професійно важливих якостей у студентів третього курсу обумовлене деякими закономірними змінами у розвитку їхньої особистості.

На наш погляд, студентам III курсу важко визначитись в образі власного «Я» (насамперед, професійного «Я») на етапі засвоєння фахових навчальних дисциплін у зв'язку з переходом до віку ранньої дорослості. Цей перехід супроводжується відповідною нормативною кризою, пов'язаною з перевагою Я-реального над Я-ідеальним у самосвідомості молодої людини [154, с. 279]. Саме тому в образі їхнього професійного «Я» існують неузгодженість та суперечності на рівні рефлексії своїх професійно важливих якостей психолога.

Отже, можна зробити висновок, що переважна більшість майбутніх психологів у професійному самовизначенні надають перевагу особистісним професійно важливим якостям у побудові образу ідеального «Я» професіонала, незалежно від рівня його узгодженості з образом реального «Я».

Заслуговує на увагу той факт, що високий рівень узгодженості образів ідеального «Я» з реальним, зміст якого складають розвинені когнітивні якості, мають лише два студенти: один на третьому курсі (2,5%), другий – на п'ятому (3,57%). Середнього та низького рівнів узгодженості серед досліджуваних всіх курсів за цим типом не спостерігалось. Це свідчить, що когнітивні якості, зважаючи на їхню обмежену кількість в методиці (всього – 6) не включені у змістовий компонент професійного самовизначення майбутніх психологів як вкрай необхідні чи провідні для майбутньої діяльності.

Розглянемо особливості вибору майбутніми психологами тих професійно важливих якостей в образі ідеального «Я», які при розробці методики «Образ «Я» психолога» отримали найбільшу частоту виборів з боку професійних експертів (див. додаток Б). До таких якостей належать: професійна обізнаність у психології, впевненість у собі та своїх можливостях, емпатійність, здатність до самоприйняття, здатність до активного слухання, рефлексивність, прийняття інших людей та безоцінне ставлення до них, гуманність у цілях та вчинках, відповідальність за власні дії, емоційна стійкість та врівноваженість поведінки, комунікабельність (див.рис.2.1). Зазначимо, що аналізуючи дані щодо вибору

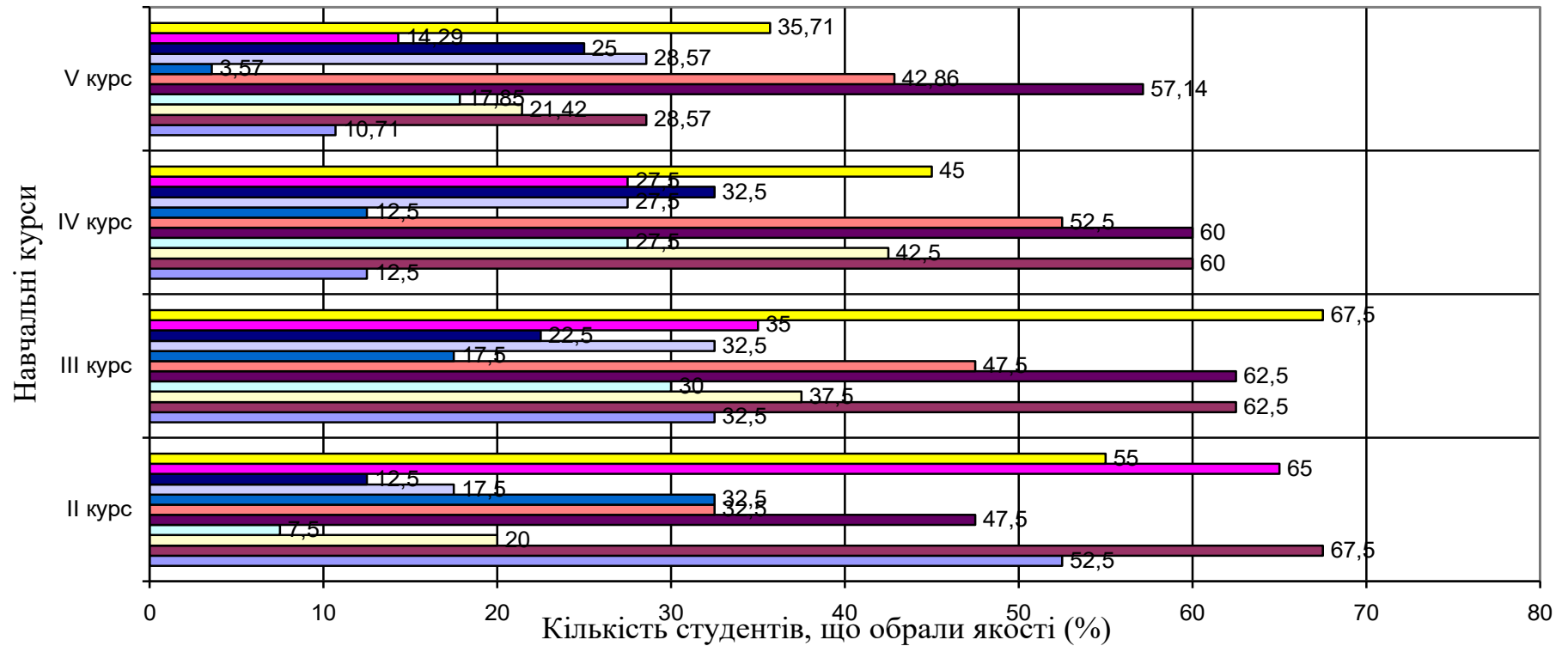


Рис. 2.1. Професійно важливі якості в образі ідеального «Я» майбутніх психологів (n = 148)

студентами названих якостей, ми не ставили за мету дослідити особливості їх ранжування.

Як видно з рисунка 2.1, з переходом на наступні курси поступово зменшилась кількість студентів, які в образі ідеального «Я» обрали такі якості, як емоційна стійкість, гуманність у цілях та вчинках, професійна обізнаність у психології та впевненість у собі. Інші ж якості «з'являються» в образі ідеального «Я» студентів з нерівномірною частотою.

Особливу увагу варто звернути на обізнаність у психології, яку ми умовно сформулювали в стимульному матеріалі методики як професійну якість, хоча насправді це показник володіння студентом фаховими знаннями. Професійну обізнаність можна вважати базою для професійно важливих якостей, оскільки вона передбачає наявність психологічних знань, на основі яких відбувається розвиток професійних вмінь та навичок. Так, з рисунка 2.1., видно, що більшість студентів лише II курсу хотіла б володіти на майбутнє психологічними знаннями (52,5 % – 21 особа з 40). При цьому на V курсі таких студентів майже в п'ять разів менше (10,71% – 3 особи з 28). Це свідчить про те, що знання психології не виступали провідним змістом професійного самовизначення майбутніх психологів з їхнім переходом на старші курси.

Попередній висновок може бути пов'язаний з двома причинами:

1) у старшокурсників поступове засвоєння знань призвело до збільшення потреби у розвитку професійних якостей, а не у теоретичній підготовці, оскільки основні знання з психології уже сформовані;

2) відсутність професійної обізнаності в образі ідеального «Я» може свідчити про невідповідність актуальних пізнавальних мотивів студентів їхнім реальним досягненням у навчанні, і навпаки.

Однак ми не ставили за мету дослідити кореляцію рівня академічної успішності, або ж пізнавальних мотивів студентів, з їхніми уявленнями про обізнаність у психології в майбутньому.

Інша якість, яка поступово «зникає» в образі ідеального «Я» студентів з кожним наступним курсом, цікавила нас з точки зору зв'язку професійного

самовизначення з моральним, яке виділяє А. Маркова у структурі самовизначення загалом [62, с. 58]. Мова йде про гуманність у цілях та вчинках, яку на II курсі розвинули б у собі на майбутнє 32,5% студентів (13 осіб із 40), а на V курсі – лише 3,57% (1 особа). Зазначимо, що дані за показником гуманності на V курсі є найменшими серед інших на рисунку 2.1. В зв'язку з цим, можна зробити припущення, що моральний аспект, який має безпосереднє вираження у гуманності особистості в її цілях та вчинках, поступово втрачає провідне значення у професійному самовизначенні майбутніх психологів. Можливо, гуманність як особистісна якість майбутнього фахівця поступово втрачає для нього вагу в уявленнях про майбутнє, оскільки більшість розуміють її як прагнення допомогти людині у вирішенні психологічної проблеми, хоча насправді робота психолога полягає у наданні психологічної допомоги іншій людині для вирішення її проблеми самостійно. Тобто смислове навантаження, яке вкладається у поняття гуманності студентами другого та старших курсів різниться з точки зору мети діяльності психолога, про що свідчать результати дослідження за модифікацією методики «ОПП».

За рисунком 2.1 можна простежити, як різко зменшилась кількість студентів V курсу, порівняно з IV, які обрали впевненість у собі в процесі побудови образу ідеального «Я» (на IV курсі їх 60,0% (24 особи з 40), а на V – лише 28,57% (8 осіб з 28)). Такі дані свідчать про те, що на етапі закінчення фахового навчання, майбутні психологи V курсу не відчували себе впевнено у перспективі, яка перестала бути визначеною на об'єктивно встановлений термін як на початку навчання (з першого курсу майбутнє для студента уявляється відносно визначеним на термін навчання у ВНЗ). Отже, майбутнє студентів V курсу, які будуть шукати роботу чи реалізовуватимуть себе по-іншому (наприклад, вступатимуть до аспірантури), уявлялось для них з недооціненою впевненістю у собі та своїх можливостях. Такі висновки співпадають з висновками останніх досліджень про те, що студентська молодь уявляє своє майбутнє або досить ідеалізовано, або ж обмежено, невизначено та

приречено [155]. Саме тому для більшості майбутніх психологів п'ятого курсу важко в побудові образу ідеального «Я» уявити впевненість у собі та своїх можливостях як професійно важливу особистісну якість.

Також поступово зменшилась кількість студентів, що обрали для побудови образу ідеального «Я» емоційну стійкість та врівноваженість поведінки: на II курсі їх 65,0% (26 осіб з 40), а на V – 14,29% (4 особи з 28). Це свідчить про те, що уявлення про цю якість актуалізуються у тих студентів, які тільки починають засвоювати фахові знання і ще не випробували свою емоційну стійкість протягом роботи з клієнтом на практиці різних видів (наприклад, психокорекційній на IV курсі). Однак, ця тенденція, на наш погляд, не є позитивною, оскільки емоційна стійкість та врівноваженість поведінки є однією з найнеобхідніших компетентнісних якостей в роботі психолога, про що повинні усвідомлювати майбутні фахівці як на початку навчання, так і на етапі закінчення ВНЗ.

Дані за показником прийняття інших людей та безоцінного ставлення до них поступово зростають до IV курсу (вони становлять 32,5% студентів – 13 осіб з 40) та спадають на V курсі (до 25,0% студентів – 7 осіб з 28). Таку динаміку ми пояснюємо актуалізацією потреби студентів четвертого курсу безоцінно сприймати інших людей, з якими їм довелося працювати протягом психокорекційної практики, що відбулась уже після дослідження. Тобто можна зробити висновок, що по відношенню до цієї професійно важливої якості майже у 1/3 майбутніх бакалаврів психології відбулась рефлексія своїх можливостей у змістовому компоненті професійного самовизначення. До того ж, як було зазначено попередньо, саме на четвертому курсі рефлексія професійного «Я» має найбільший рівень вираження за результатами дослідження змістового компонента.

Цікавим є той факт, що найбільші дані за показниками здатності до самосприйняття, здатності до активного слухання, відповідальності за власні дії та комунікабельності спостерігаються на третьому курсі. На наш погляд, названі якості виходять на перший план у більшості студентів III курсу в

їхньому образі ідеального «Я» в зв'язку з уже названими причинами: переживанням кризи самовизначення та наслідками проходження психодіагностичної практики. Зокрема, криза у самовизначенні студента передбачає рефлексію власного «Я», яке уявляється в майбутньому на рівні розвиненого самосприйняття. Труднощі у проходженні практики майбутні психологи прагнули компенсувати у майбутньому за допомогою розвиненої комунікабельності, здатності до активного слухання з усвідомленням відповідальності за власні дії.

Отже, розвиток образу ідеального «Я» студентів, який представлений професійно важливими якостями психолога, відбувається на основі рефлексії їхнього реального «Я» з проекцією на майбутнє. Цей розвиток спирається на суб'єктивні уявлення студентів про свої потенційні можливості в майбутньому на основі засвоєних фахових знань та відзначається кризою самовизначення на третьому курсі навчання.

Розглянемо, як досліджувані визначили тип професії психолога в образі ідеального «Я» за результатами застосування методики «Типи професії психолога» («ТПП»). З таблиці 2.5 видно, що *переважна більшість студентів всіх курсів обрали практичну психологію як сферу майбутньої трудової діяльності*. Однак розвиток образу ідеального «Я» за показником вибору типу професії має певні відмінності на різних курсах.

З переходом на старші курси зросла кількість студентів, що мають нульовий рівень розвитку образу ідеального «Я», тобто не збираються працювати психологом взагалі. На третьому курсі таких студентів вчетверо більше, ніж на другому (на 7,5%), на п'ятому – на 6,4% більше, ніж на четвертому. Така тенденція свідчить про цілком визначену і зрілу позицію щодо професійного майбутнього у цих студентів. Зазначимо, що ці дані узгоджуються з результатами аналогічних досліджень, які були проведені російськими вченими [158, с.40–41].

Найбільшу перевагу досліджувані надали професії практичного психолога. За показником невизначеного (низького) рівня розвитку

Таблиця 2.5.

Типи професії психолога в образі ідеального «Я» студентів (n = 148)

Варіанти вибору типів професії психолога (ТПП)	Розподіл за рівнями розвитку образу ідеального «Я» (у %)																			
	II курс					III курс					IV курс					V курс				
	Високий	Середній	Низький	Нульовий	Всього:	Високий	Середній	Низький	Нульовий	Всього:	Високий	Середній	Низький	Нульовий	Всього:	Високий	Середній	Низький	Нульовий	Всього:
Викладач психології	0	0	5,0	–	5,0	0	0	2,5	–	2,5	5,0	2,5	2,5	–	10,0	10,7	7,14	0	–	17,8
Психолог-дослідник	0	0	0	–		0	2,5	0	–	2,5	5,0	0	0	–	5,0	7,14	7,14	0	–	14,3
Практичний психолог	7,5	17,5	32,5	–	57,5	12,5	17,5	22,5	–	52,5	17,5	10,0	12,5	–	40,0	17,9	14,3	7,14	–	39,3
Обрано два ТПП	0	10,0	12,5	–	22,5	0	7,5	10,0	–	17,5	0	12,5	0	–	12,5	–	7,14	0	–	7,14
Не за спеціальністю	–	–	–	2,5	2,5	–	–	–	10,0	10,0	–	–	–	15,0	15,0	–	–	–	21,4	21,4
Обрано один чи два ТПП та не за спеціальністю	0	5,0	7,5	–	12,5	–	2,5	7,5	–	10,0	–	10,0	7,5	–	17,5	–	0	0	–	0
Всього:	7,5	32,5	57,5	2,5	100	12,5	30,0	42,5	10,0	100	27,5	35,0	22,5	15,0	100	35,7	35,7	7,14	21,4	100

ідеального «Я» на III курсі студентів, які хотіли б стати практичним психологом, на 10,0% більше, ніж на II, що свідчить про труднощі у самовизначенні щодо майбутньої роботи за спеціальністю, якою вони оволодівають. Дані за середнім рівнем розвитку у студентів II – III курсів залишились незмінними (по 17,5% на кожному курсі – 7 осіб), а за високим рівнем зросли на третьому курсі лише на 5,0%.

Обираючи професію практичного психолога, на V курсі, порівняно з четвертим, зросла кількість студентів за показниками мало визначеного (середнього) рівня (на 4,3%) і знижується за показниками невизначеного (низького) рівня (на 5,36%). Загалом, ця тенденція, враховуючи загальну кількість досліджуваних на старших курсах, є позитивною. Але показники за визначеним (високим) рівнем майже не змінились: 17,5% на четвертому курсі (7 осіб із 40) і 17,9% – на п'ятому (5 осіб з 28). Тому кількісне співвідношення студентів старших курсів щодо високого рівня самовизначення у майбутній роботі за спеціальністю залишається майже незмінним і, на жаль, низьким.

Найбільша кількість студентів, які обрали два типи професії психолога спостерігалась на другому курсі: 10,0% (4 особи) за показниками середнього та 12,5% (5 осіб) – низького рівнів розвитку образу ідеального «Я». На нашу думку, цей факт пов'язаний з тим, що на початку фахової підготовки студенти схильні до максимального наповнення образу ідеального «Я» ознаками широкої компетенції психолога в різних галузях трудової діяльності. Проте таке «наповнення» є ознакою професійної невизначеності, ніж впевненості у власних потенційних можливостях, які можна буде реалізувати в майбутній професії. Це підтверджують дані за таблицею 2.4: за невизначеним типом розвитку образу ідеального «Я» на другому курсі вони найбільші і становлять 30,0% студентів (12 осіб з 40).

Зазначимо, що на 5,36% знизилась кількість випускників V курсу, порівняно з IV, які визначились в межах двох типів професії психолога, тобто мали середній рівень розвитку образу ідеального «Я». Крім того серед студентів V курсу не було таких, які обрали декілька варіантів відповідей у

другому завданні методики «ТПП» з варіантом «не за спеціальністю» включно. Це свідчить, що студенти бакалаврату більшою мірою схильні до невизначеності щодо професії, яку здобувають, ніж студенти V курсу.

На V курсі майже вдвічі, порівняно з четвертим, зростає кількість студентів, що визначились у професії викладача психології (на 5,7% за показниками високого рівня). Зазначимо, що серед них не було магістрантів і вони не володіють методикою викладання психології.

Найнижчими серед трьох типів професії є показники, що стосуються психолога-дослідника. Однак на V курсі вони зростають на 2,14% за показниками високого рівня і на 7,14% – за показниками середнього (на IV курсі показники за середнім рівнем становлять 0%). Поява образу психолога-дослідника у змісті професійного самовизначення майбутніх спеціалістів свідчить, що на етапі завершення фахової підготовки, зокрема у її теоретичній частині, студентам не вистачало повноти або ж цілісності у професійному світогляді, тому з'явився науковий інтерес до актуальних проблем психології, що вимагає спрямованості на дослідницьку діяльність в майбутньому.

Отже, у побудові образу ідеального «Я» переважна більшість студентів обирають практичну психологію як сферу трудової діяльності але із заниженим рівнем самовизначення у ній на другому та третьому курсах.

Розглянемо особливості розвитку ціннісно-цільового компонента професійного самовизначення майбутніх психологів.

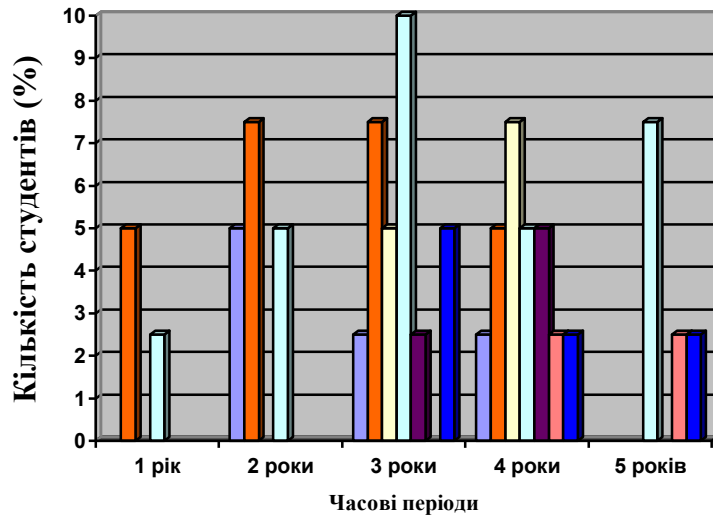
Наші спостереження свідчать, що протягом тестування за методикою «Професійний план психолога» у більшості студентів, особливо п'ятого курсу, виникали значні труднощі у вирішенні тих завдань, в яких необхідно було визначити часову перспективу, на яку вони запланували досягнути професійної мети (див. додаток Д). Зокрема, деякі з них звертались до нас із проханням задати часові межі, в яких щось запланувати, за їхніми словами, можна було б значо легше. Проте завдання нашого дослідження полягало у визначенні проміжків часу, протягом яких студенти планували досягнути професійної мети та реалізувати допоміжні цілі. Відсутність відповіді або відповідей типу «не

знаю», «важко сказати» не спостерігалось, що свідчить про наявність активного процесу самовизначення у ціннісно-цільовому компоненті.

Постановку студентами професійної мети на віддалене майбутнє було досліджено за першим змістовим блоком методики «Професійний план психолога». Відповіді за цим блоком були проаналізовані та узагальнені за їхнім семантичним значенням, що дозволило визначити те, ким планують працювати досліджувані (на якій посаді) та де саме. Серед відповідей студентів були такі, в яких віддалена мета не стосувалась роботи чи подальшого навчання за спеціальністю або ж передбачала здобування іншої освіти, стажування за кордоном згідно з міжнародними програмами тощо. Такі відповіді ми об'єднали у варіанті «інше».

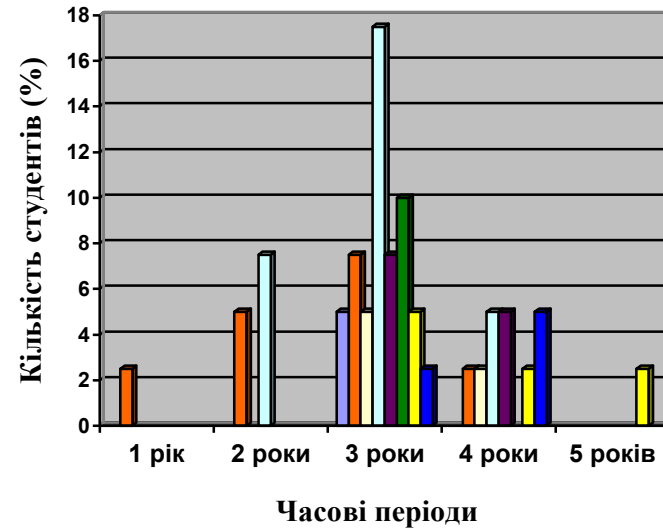
Отримавши основні варіанти відповідей, ми проаналізували кожен з них за шкалою часових періодів, починаючи з одного року з інтервалом в 1 рік. Кількість відповідей, в яких було зазначено про термін досягнення мети у декілька місяців становила лише 17 із загальної кількості ($n = 148$), тому ми їх включили до періоду в 1 рік. Лише чотири студенти II курсу (10,0%) та одна студентка III курсу (2,5%) зазначили різні терміни досягнення віддаленої мети у перевірочному завданні. Результати дослідження постановки професійної мети майбутніми психологами подані на рисунку 2.2 на основі виконання першого завдання методики «Професійний план психолога» (див. додаток Д).

З рисунка 2.2 видно, що з переходом на старші курси у майбутніх психологів розширюються уявлення про спеціалізацію в професійній діяльності, яку вони планують здійснювати. Так, на третьому курсі 10,0% студентів (4 особи) запланували через 3 роки, тобто по закінченню навчання в університеті, працювати психологом-дослідником, зокрема проводити психологічні експерименти. Через той самий час 5,0% (2 особи) студентів третього курсу запланували стати юридичним психологом в закладах позбавлення волі. На четвертому курсі студенти запланували працювати за такими спеціалізаціями як патопсихологія (5,0% – 2 особи) та профконсультування у службах зайнятості населення (5,0% – 2 особи).



- Дитячий психолог в дошкільному закладі
- Шкільний психолог
- Сімейний психоконсультант
- Приватний психотерапевт
- Директор приватної психологічної служби
- Викладач психології
- Інше

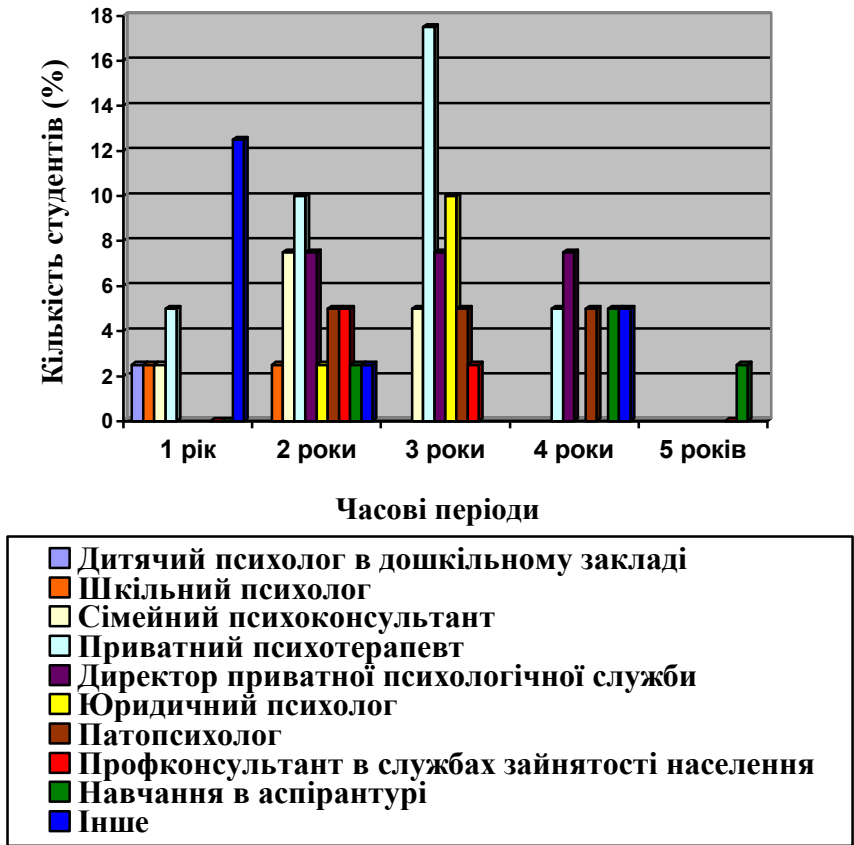
II курс (n = 40)



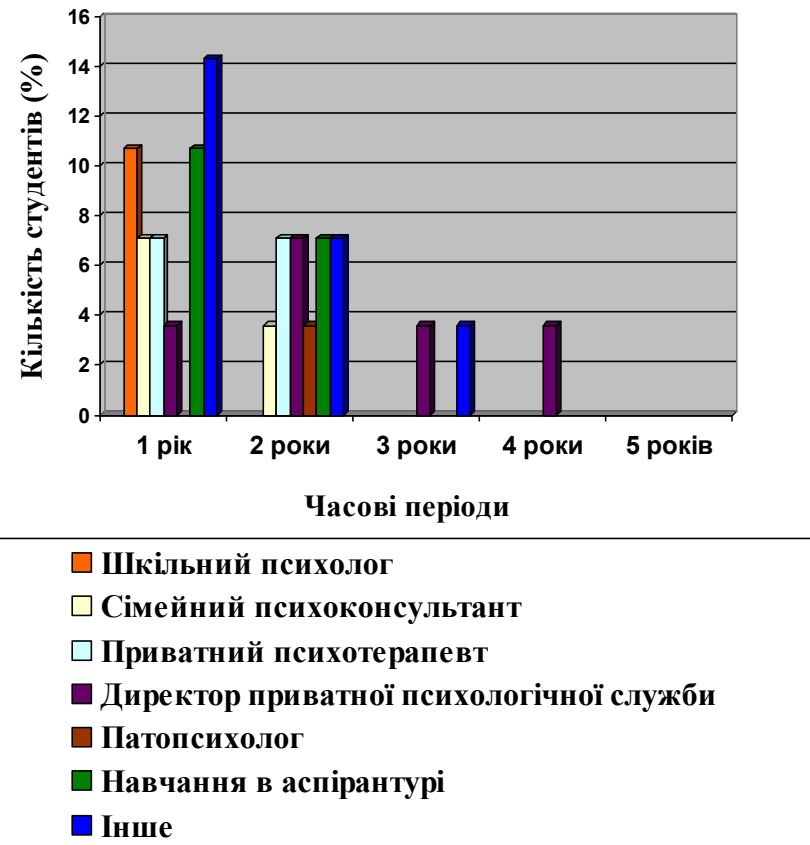
- Дитячий психолог в дошкільному закладі
- Шкільний психолог
- Сімейний психоконсультант
- Приватний психотерапевт
- Директор приватної психологічної служби
- Психолог-дослідник
- Юридичний психолог в закладах позбавлення волі
- Інше

III курс (n = 40)

Рис. 2.2. Постановка професійної мети майбутніми психологами



IV курс (n = 40)



V курс (n = 28)

Рис. 2.2. Постановка професійної мети майбутніми психологами (продовження)

Однак, треба наголосити на тому, що поява нових спеціалізацій у професійних планах майбутніх психологів – явище закономірне, але не часте. Це пов'язано з розширенням професійної обізнаності студентів щодо типів їхньої майбутньої професії та сфер її застосування. Таке розширення відбувається внаслідок фахового навчання. Проте серед поставлених цілей у студентів переважають окремі варіанти, які, на нашу думку, викликані своєю популярністю та престижністю на сучасному ринку праці.

Кількісні дані, проілюстровані на діаграмах (див. рис. 2.2), свідчать, що з *переходом на старші курси перевага у постановці студентами професійної мети надавалась сімейному психоконсультуванню, приватній психотерапії та очолюванню психологічної служби*. Вибір студентами саме цих сфер професійної та трудової діяльності ми пояснюємо соціальним впливом затребуваних типів професії психолога, зокрема, у сфері бізнесу, у вихованні дітей та вирішенні сімейних конфліктів.

Галузь шкільної психології має місце у професійних планах студентів всіх досліджуваних курсів. Однак, з переходом на старші курси кількість студентів, які запланували працювати психологом в школі, зменшилась. На другому курсі їх найбільше, оскільки зміст навчання тут включає курси вікової та педагогічної психології. Випробувавши свої фахові вміння протягом психологічної практики, яка, як правило, відбувається в загальноосвітніх навчальних закладах, студенти старших курсів все менше планували працювати в школі (якщо на II курсі кількість студентів, що запланували працювати шкільним психологом, становить 25,0% (10 осіб з 40), то на V курсі їх майже вдвічі менше – 10,7% (3 особи з 28)).

Тенденцію до відносної переваги лише певних професійних цілей можна пояснити гендерним чинником: більшість наших досліджуваних були жіночої статі, що пояснює їхню підвищену схильність до вирішення професійних проблем у галузі сімейної психотерапії, дошкільного виховання та шкільної психології.

Дивує той факт, що жоден студент другого курсу не обрав прикладні напрями соціальної психології, яка вивчається протягом всього навчального року. Також незрозуміло, чому більшість студентів старших курсів не планували стати фахівцями у галузі психологічної корекції чи реабілітації тощо. На наш погляд, суттєвий вплив на професійне цілепокладання майбутніх психологів здійснює та частина змісту фахової освіти, яка стосується педагогічної діяльності. Тобто навчальні дисципліни педагогічного циклу звузили уявлення студентів щодо їхньої професійної діяльності, переважно, в межах педагогічної психології (особливо на другому курсі). Ми не вважаємо такий наслідок негативним явищем, а лише підкреслюємо прямий зв'язок між змістом фахової підготовки та професійним самовизначенням майбутніх психологів.

На V курсі у виборі професійної мети студенти обмежились лише чотирма сферами практичної психології: сімейне психоконсультування, психотерапія, юридична психологія, педагогічна психологія. Це пов'язано з появою більш стійких тенденцій у професійному самовизначенні студентів щодо майбутньої праці в умовах реального наближення в часі до реалізації планів. *Тобто в уявленні студента закінчення університету є ознакою завершеності певного часового періоду, який об'єктивно створює проблему професійного самовизначення на найближче (а не на віддалене як на молодших курсах) майбутнє з урахуванням реальних можливостей та обставин.*

Починаючи з четвертого курсу, серед професійних цілей студентів варто виокремити вступ до аспірантури як єдиний варіант цінності-мети, що полягає у подальшому професійному навчанні та здійсненні наукової діяльності. Наукова діяльність розглядалась на майбутнє і серед студентів III курсу: це виражалось через бажання стати психологом-дослідником або ж викладачем психології (див. дані таблиці 2.5 щодо типів професії психолога в образі ідеального «Я»). Але відповіді студентів IV та V курсів щодо смислу їхньої професійної мети свідчать, що потреба у науковій діяльності виникла з різних причин. Такими причинами є бажання отримати високий соціальний статус у

науковому співтоваристві, намагання зробити наукове відкриття, отримання стипендії як додаткового фінансового джерела. Деякі розглядали навчання в аспірантурі як один з етапів професійної самореалізації на шляху до більш віддалених цілей, зокрема, викладання в університеті тощо.

Варто зазначити, що відповіді студентів, в яких смисл навчання в аспірантурі розглядався як головна умова подальшої роботи на кафедрі свідчать про недостатнє розуміння різниці між метою та її смислом (цінністю для студента) або ж про труднощі в ієрархізації професійних цілей, тобто намаганні визначити рівні їхнього пріоритету. Отже, вступ майбутніх психологів до аспірантури як професійна цінність-мета має різну мотивацію.

Зазначимо, що на IV курсі кількість студентів, які планували вступити до аспірантури одразу по закінченню п'ятого курсу, становила всього 2,5% (одна із 40 осіб), а на V курсі – 10,7% (3 особи з 28). Отже, майже для 1/9 випускників V курсу навчання в аспірантурі стало однією з основних цілей в процесі професійного самовизначення. Ці дані корелюють з даними за таблицею 2.5 щодо типів професії психолога в образі ідеального «Я» студентів V курсу, а саме психолога дослідника ($r = + 0,42$) та викладача психології ($r = + 0,51$). Цей зв'язок підтвердили результати проведених бесід з досліджуваними після тестування. Вони засвідчили, що більшість студентів думали, що навчання в аспірантурі передбачає викладання на кафедрі, і навпаки. Тому не дивно, що ніхто з досліджуваних, які при побудові образу ідеального «Я» обрали викладання психології, не назвали такої мети в професійних планах (виключенням є 5,0% студентів другого курсу – 2 особи). Вказаний парадокс ми пояснюємо тим, що образ ідеального «Я» студенти побудували на невизначене майбутнє, а професійну цінність-мету поставили на конкретний період часу (згідно з інструкцією методики «Професійний план психолога»). Можна припустити, що *для більшості майбутніх психологів навчання в аспірантурі розглядалось як перехідний цільовий етап на шляху до більш віддаленої цінності-мети.*

Особливої уваги заслуговує велика кількість студентів IV та V курсу, що обирають ті варіанти професійної мети, які не стосуються психології та пов'язані з іншою сферою трудової діяльності. На третьому курсі таких досліджуваних виявилось значно менше (лише 7,5% – 3 особи з 40), ніж на четвертому (20,0% – 8 осіб з 40) та п'ятому (25,0% – 7 осіб з 28). Це свідчить про суттєві зміни у ціннісно-цільовому компоненті професійного самовизначення студентів, які по закінченню третього курсу пережили особистісну кризу, про яку йшлося попередньо.

Отже, збільшення кількості студентів випускних курсів, які планують працювати (або вчитись далі) не за освітою, яку здобувають, свідчить про якісні перетворення у системі їхніх цінностей та цілей на майбутнє, зокрема, про зниження рівня розвитку професійного самовизначення загалом.

У кількісному розподілі студентів всіх курсів за термінами досягнення професійної мети простежувалась тенденція до перебільшування ними своїх потенційних можливостей на час закінчення ВНЗ (тобто найбільша кількість студентів припадала на тих, які планували досягти професійної мети одразу по закінченню навчання). Так, 32,5% (13 осіб) студентів II курсу планували досягти професійної цінності-мети по закінченню IV курсу, а 30,0% (12 осіб) – по закінченню університету (до того ж більшість планували працювати приватним психотерапевтом, чого важко досягти одразу після професійного навчання). Так само на III курсі 60,0% (24 особи) студентів вважали, що досягнуть професійної мети після навчання в університеті. На IV курсі таких студентів 45,0% (18 осіб з 40), на V курсі – 53,6% (15 осіб з 28).

Вказані вище дані свідчать, що майбутні психологи були схильні не стільки до перебільшення своїх фахових та особистісних можливостей, скільки свідомо прагнули до професійної самореалізації у соціально сприятливих сферах трудової діяльності, які дають матеріальну незалежність. Однак, не всі розуміють, що самореалізація психолога, яка забезпечує фінансову стабільність, вимагає не тільки високої кваліфікації, але й досвідченості та інших особистісних ресурсів.

Цінність професійної мети для студента та, на його думку, для інших людей було досліджено за відповідями на другий змістовий блок методики «Професійний план психолога» (див. додаток Д). Подані відповіді ми узагальнили за їхнім семантичним значенням до п'яти варіантів. Зазначимо, що в поняття «цінність професійної мети для студента» ми вкладаємо той суб'єктивний смисл, який він вбачає у майбутній професійній діяльності для самого себе [153, с. 93]. Тому поняття «цінність професійної мети для студента» та «смисл віддаленої мети» ми розглядали для зручності як еквівалентні у слововживанні.

Внаслідок кореляційного аналізу було встановлено, що між кількісними показниками смислу віддаленої мети та її цінності для інших людей (за уявленнями студента) існував прямий помірний кореляційний зв'язок ($r = +0,37$). Це свідчить, що для більшості майбутніх психологів не було сильного зв'язку між смислами їхньої майбутньої діяльності, які вони розглядали з точки зору суб'єктивної та об'єктивної цінності професійної мети (тобто цінності для себе та інших людей).

Таблиця 2.6

**Розвиток смислу віддаленої мети у професійному
самовизначенні майбутніх психологів (n = 148)**

Смисл віддаленої мети	Розподіл студентів (у %)			
	II курс	III курс	IV курс	V курс
Реалізація особистісного потенціалу через продуктивну діяльність; самоактуалізація	27,5	17,5	32,5	17,9
Реалізації професійного потенціалу; професійна самореалізація	15,0	30,0	17,5	32,1
Реалізація творчого потенціалу; творча діяльність	5,0	17,5	10,0	10,7
Досягнення високого соціального статусу в суспільстві; суспільне визнання	20,0	10,0	22,5	21,4
Психологічна допомога іншим людям; розвиток та удосконалення їхньої особистості	32,5	25,0	17,5	17,9

За даними, які представлені в таблиці 2.6., можна зробити висновок, що *розвиток смислу цінності-мети в професійному самовизначенні майбутніх психологів відбувався нерівномірно*. Так, більшість студентів II курсу, (32,5% – 13 осіб) смисл в майбутній діяльності, яку поставили за віддалену мету, вбачали у наданні психологічної допомоги іншим людям та у розвитку й удосконаленні особистості клієнтів. На нашу думку, такий варіант виступає показником високого рівня розвитку професійного самовизначення у ціннісно-цільовому компоненті майбутнього психолога, оскільки психологічна допомога іншій людині безпосередньо пов'язана з основними функціями професії психолога і є головною метою психологічної діяльності.

У своїх відповідях названих вище смисл віддаленої мети студенти II курсу формулювали по-різному, наприклад: «...смысл моєї майбутньої праці полягає у тому, щоб допомогти учню розібратись у своїх проблемах», «...у тому, щоб іншій людині стало легше на душі», «...у покращенні життя людини в сім'ї та у спілкуванні з друзями» тощо. Відповіді студентів старших курсів мали дещо інші формулювання, оскільки співвідносились з конкретними функціями психолога, зокрема в дослідницькій діяльності (наприклад: «смысл моєї майбутньої праці полягає у створенні в людині вміння побудувати стратегію свого життя» (III курс), «...у розвитку здібностей особистості дітей, з якими буду працювати, у підвищенні їхньої впевненості у собі» (IV курс), «...у наданні терапевтичних послуг людям з невротичними станами», «...у розробці нових технологій та методів розвитку особистості учнів старших класів на основі мого дисертаційного дослідження» (V курс) тощо.

Зазначимо, що на старших курсах дані за показником психологічної допомоги іншим людям зменшились (на IV курсі вони найменші – 17,5% (лише 7 осіб з 40)). Це свідчить про перевагу серед досліджуваних тих, які цінують віддалену мету, орієнтуючись на особистісні потреби більше, ніж на професійні цілі. В більшості випадків відповіді із зазначеним варіантом співпадали з відповідями щодо смислу мети для інших людей в уявленнях студентів.

Смисл віддаленої мети 30,0% студентів III курсу (12 осіб з 40) та 32,1% V курсу (9 осіб з 28) вбачали у професійній самореалізації. Ці дані найбільші, у зв'язку з розширенням професійної обізнаності студентів III курсу та намаганням випускників V курсу реалізувати здобуті професійні знання, вміння і навички у безпосередній праці. Для більшості таких студентів поставлена мета мала смисл, пов'язаний, насамперед, з можливістю зробити успішну кар'єру в галузі психотерапії, психоконсультації, в сфері управління психологічною службою, зокрема, внаслідок навчання в аспірантурі. *Заслуговує на увагу той факт, що ніхто з досліджуваних не передбачив зв'язок професійної самореалізації з роботою в школі чи дошкільному навчальному закладі, яка полягає в психологічній допомозі іншій людині (дитині).*

Смисл віддаленої мети для 22,5% студентів IV курсу (9 осіб) полягав у досягненні високого соціального статусу (найбільші дані, порівняно з іншими курсами). Наприклад, студент Андрій Г. у своїй відповіді стверджував, що робота психоконсультантом в недалекому майбутньому стане ознакою високого соціального статусу сучасника, що свідчитиме про його успішність та самореалізованість в будь-якому трудовому колективі. Цей приклад ілюструє схильність студентів, які обрали такий варіант (особливо після закінчення бакалаврату), до ототожнення високого статусу психолога з соціальним визнанням у трудовому колективі професіоналів іншого фаху. Найчастіше розглянутий смисл досліджуваних вбачали у роботі на різних прибуткових фірмах та в організаціях, де існує лише одна посада психолога або їхня кількість досить обмежена (юридичний психолог в закладах позбавлення волі, профконсультант в службах зайнятості населення, психолог школи та дошкільного навчального закладу тощо).

Студенти II (27,5% – 11 осіб) та IV курсів (32,5% – 13 осіб) найбільше серед інших вбачають смисл віддаленої мети у реалізації особистісного потенціалу через продуктивну діяльність (у самоактуалізації). На наш погляд, це пов'язано, з тим, що *на початку професійного навчання більшість майбутніх психологів прагнули до самоактуалізації особистості в зв'язку з*

перехідним періодом від зрілої юності до ранньої дорослості. На четвертому курсі прагнення студентів до реалізації особистісного потенціалу ми пов'язуємо з усвідомленням часової завершеності професійного навчання, що призвело до актуалізації потреби в особистісній самореалізації. Саме на IV курсі у відповідях студентів мова йшла про самореалізацію в продуктивній діяльності, яка б задовольняла особистісні потреби (наприклад, у спілкуванні, у самопрезентації, у фінансовій безпеці тощо).

Творча діяльність та реалізація творчого потенціалу – це смисл віддаленої мети для студентів, які у своїх відповідях стверджували, що прагнуть розробити нові методи психотерапії та психоконсультування, експериментально дослідити невідомі до сьогодні психологічні закономірності, соціально-психологічні явища тощо. Найбільші дані за цим показником спостерігались на третьому курсі (17,5% – 7 осіб).

За третім змістовим блоком методики «Професійний план психолога» було досліджено допоміжні (найближчі) цілі майбутніх психологів, які вони поставили перед собою як етапи досягнення цінності-мети впродовж певного періоду часу.

Як зазначалось попередньо, переважна більшість досліджуваних другого та третього курсів визначили період досягнення цінності-мети на термін фахової підготовки, включаючи навчання на п'ятому курсі. Тому система їхніх допоміжних цілей визначена на такий самий період часу. Деякі з них запланували навчання в іншому університеті після отримання диплома бакалавра. Студенти випускних курсів поставили допоміжні цілі на період від одного до трьох років після навчання в залежності від складності досягнення обраної цінності-мети.

Узагальнені результати дослідження допоміжних цілей подано у додатку 3. Для спрощення подачі даних періодичність досягнення цілей не зафіксовано (періоди досягнення професійної цінності-мети подані на рисунку 2.2). Зазначимо, що в табличних даних у додатку 3 за 100% взято загальну кількість виборів допоміжних цілей студентами кожного курсу. Ці вибори ми

узагальнили до восьми варіантів за результатами порівняльного аналізу відповідей.

Загалом, *майбутні психологи визначили такі варіанти допоміжних цілей:*

- 1) вивчення різних напрямів та галузей психології;
- 2) опанування нових методів та технік практичної психології;
- 3) саморозвиток професійних вмінь, навичок та якостей особистості;
- 4) вступ до магістратури;
- 5) навчання в іншому ВНЗ;
- 6) робота за фахом;
- 7) робота не за фахом (незалежно від того, в якому ВНЗ планується подальше навчання);
- 8) інші варіанти.

За результатами дослідження можна зробити висновок, що вивчення різних напрямів та галузей психології – це допоміжна мета, яку поставили перед собою переважно студенти II курсу (90,0% – 36 осіб з 40). На інших курсах цей показник значно менший, що вказувало на нагальну потребу студентів саме другого курсу в засвоєнні психологічних знань та розширенні уявлень про професію психолога.

Результати тестування засвідчили, що *більшість досліджуваних на кожному курсі поставили перед собою такі допоміжні цілі як опанування нових психологічних методів та технік, а також саморозвиток професійних вмінь, навичок та якостей особистості.* Перевага названих варіантів допоміжних цілей логічно впливає з віддалених цілей, які студенти визначили у переважній кількості попередньо (див. рис. 2.2). Мова йде про приватну психотерапію, сімейне психоконсультавання, управління психологічною службою та роботу шкільним психологом. Для успішної самореалізації у названих сферах психологічної та управлінської діяльності майбутнім фахівцям не вистачило б, окрім досвіду роботи, практичних навичок та вмінь. Тому їхня спрямованість на професійне самовдосконалення, особливо на третьому та п'ятому курсах, підтвердила нашу гіпотезу про те, що професійне

самовизначення у ціннісно-цільовому компоненті продовжує відбуватись на рівні програми учбово-професійних дій стосовно самоосвіти та самовиховання в регулятивно-поведінковому компоненті.

На жаль, у відповідях студентів за методикою «Професійний план психолога» не було уточнень стосовно способів та форм опанування нових методів та технік практичної психології. Однак це не заважає зробити очевидний висновок про те, що *допоміжні цілі майбутніх психологів часто співпадають з цілями їхнього професійного самовдосконалення як в умовах фахового навчання, так і поза ними* (див. табл. 2.3).

Кількість студентів, які запланували вступити в магістратуру зросла на третьому (32,5% – 13 осіб з 40) та четвертому курсах (52,5% – 21 особа з 40). Це свідчить, що більшість студентів III та IV курсів визначилась у найближчих цілях щодо професійного навчання та надали перевагу освітньо-кваліфікаційному рівню магістра. Навіть на п'ятому курсі один студент виявив бажання вступити до заочної магістратури з метою подальшого навчання та паралельною роботою в школі (3,57% – 1 особа з 28).

Звертаємо увагу на той факт, що 12,5% студентів (5 осіб із 40) запланували по закінченню бакалаврату продовжити навчання в іншому ВНЗ, а 17,5% (7 осіб з 40) – працювати не за освітою, яку здобували. Так само на V курсі 21,4% студентів (6 осіб з 28) планували по закінченню навчання працювати не за фахом. Це підтверджує висновок за результатами дослідження типів професії психолога в образі ідеального «Я» про те, що у майбутніх психологів знижується бажання працювати за фахом з переходом на старші курси (нульовий рівень професійного самовизначення). Це підтверджують результати аналогічних зарубіжних досліджень [158, с.40–41].

Кількість студентів, що обрали роботу за фахом як один із варіантів допоміжних цілей, поступово досягла найбільшого значення на V курсі (64,3% – 18 осіб з 28). Це зайвий раз засвідчило, що *процес професійного самовизначення майбутнього психолога відбувається закономірно, тобто*

передбачає його орієнтацію в психологічному часі та залежить від узгодженості професійного дійсного та майбутнього в професійному плані.

За відповідями на четвертий змістовий блок методики «Професійний план психолога» (див. додаток Д) ми дослідили вплив образів ідеального та реального «Я» майбутніх психологів на постановку ними професійних цілей. Зокрема, було встановлено, якою мірою уявлення студентів щодо своїх реальних можливостей (образ реального «Я») та уявлення про себе в майбутньому (образ ідеального «Я») визначають їхні плани щодо віддаленої мети та найближчих цілей. Узагальнені результати подано у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Вплив образів ідеального та реального «Я» майбутніх психологів на постановку професійних цілей (n = 148)

Компоненти професійного плану, на побудову яких впливають образи «Я»	Розподіл студентів (у %)							
	Образ ідеального «Я»				Образ реального «Я»			
	II курс	III курс	IV курс	V курс	II курс	III курс	IV курс	V курс
Цінність-мета	52,5	45,0	60,0	42,8	30,0	30,0	50,0	46,4
Допоміжні цілі	27,5	22,5	35,0	39,3	57,5	42,5	25,0	50,0
Немає впливу	20,0	32,5	5,0	17,9	12,5	27,5	25,0	3,6

За даними таблиці 2.7 можна зробити очевидний висновок: для переважної більшості студентів всіх курсів образ ідеального «Я» визначав професійну цінність-мету, а образ реального «Я» – допоміжні цілі. Іншими словами, наприкінці тестування за методикою «Професійний план психолога» зміст професійного самовизначення студентів став більш інтегрованим (тобто змістовий та ціннісно-цільовий компоненти взаємоузгодились). Однак сам по собі психодіагностичний інструментарій не міг вплинути на якісні зміни у професійному самовизначенні: ці зміни можуть відбутись внаслідок активізації механізмів інтеграції компонентів названого процесу. Ми лише констатували факт про те, що, за уявленнями студентів, між ідеальними та реальними складовими частинами кожного з компонентів професійного самовизначення

відбувся тісний взаємовплив, який мав місце в процесі обстеження як тимчасовий наслідок ефекту тестування (цей вплив можна закріпити за допомогою розвивально-корекційних методів, про що йтиметься в наступному розділі).

Звертаємо увагу на те, що 32,5% студентів III курсу (13 осіб) вважали, що образ їхнього ідеального «Я» не впливає на побудову професійного плану. Ці дані найбільші серед інших за показником відсутності впливу, що свідчило про відсутність у зазначених студентів зв'язку між уявленнями про себе в ідеальному плані та про учбово-професійну і майбутню професійну діяльність. Проте цей висновок не є значущим, оскільки переважна більшість студентів III курсу (45,0% – 18 осіб) вважали, що образ ідеального «Я» визначає постановку віддаленої цінності-мети.

На думку переважної кількості студентів другого (57,5% – 23 особи з 40) та п'ятого курсів (50,0% – 14 осіб з 28) образ їхнього реального «Я» визначив зміст допоміжних цілей. Отже, *студенти, які закінчили університет, в найближчих цілях орієнтувались на власні особистісні та професійні можливості (знання, вміння, навички, якості тощо)*. Схильність студентів II курсу ставити найближчі цілі на основі образу реального «Я» встановлена попередніми результатами нашого дослідження (див. табл. 2.1. та табл. 2.2.) Вона свідчить про орієнтацію на найближчу професійну перспективу, в якій студенти II курсу визначились на конкретний термін навчання – майже на 4 роки.

Результати тестування за методикою «Професійне самовдосконалення психолога» (див. додаток Ж) дозволили визначити *рівні розвитку професійного самовизначення майбутніх психологів у регулятивно-поведінковому компоненті: високий, середній, низький*. Зазначимо, що визначення нульового рівня, про що свідчать такі варіанти відповідей як «відсутність конкретної програми учбово-професійних дій» або «продовження навчання у вузі» в тесті передбачено не було. Це пов'язано з тим, що структура методики дозволила студентам, окрім зазначених варіантів, визначити мінімальну кількість інших,

які б свідчили про низький рівень. Результати дослідження подано у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8.

**Розвиток професійного самовизначення майбутніх психологів
у регулятивно-поведінковому компоненті (n = 148)**

Рівні розвитку професійного самовизначення у регулятивно-поведінковому компоненті	Розподіл студентів за навчальними курсами (у %)			
	II курс	III курс	IV курс	V курс
Високий	17,5	45,0	27,5	53,6
Середній	32,5	30,0	52,5	35,7
Низький	50,0	25,0	20,0	10,7

Варто відзначити, що найвищі дані за показником високого рівня розвитку професійного самовизначення мали студенти III (45,0% – 18 осіб з 40) та V (53,6% – 15 осіб з 28) курсів. Вони свідчили про те, що програма учбово-професійних дій спроектована у тих студентів, які визначились стосовно професійних пріоритетів та намірів (III курс) та щодо вибору трудової діяльності (V курс). В обох випадках варіанти учбово-професійних дій, окрім тих, які передбачені вузівською підготовкою, у названих студентів більш розширені та спрямовані на розвиток своєї особистості.

Студенти з високим рівнем розвитку професійного самовизначення у регулятивно-поведінковому компоненті надали перевагу таким способам професійного самовдосконалення (варіантам учбово-професійних дій): самостійне вивчення літературних джерел, самовиховання щодо розвитку професійних якостей, участь у психологічних тренінгах, пошук роботи за фахом. Можна зробити висновок, що у цих студентів професійне самовдосконалення виходило за межі учбово-професійних дій в процесі навчання та було спрямоване на подальшу самореалізацію у роботі психологом. Однак не всі серед таких студентів отримали максимально можливу кількість балів за інтерпретаційною шкалою методики «Професійне самовдосконалення

психолога» (див. додаток Ж). Тобто *високий рівень професійного самовизначення майбутніх психологів не свідчив про високу активність цих студентів у реальних учбово-професійних діях.*

Вище зазначений висновок було підтверджено стосовно середнього рівня самовизначення в результаті кількісного аналізу даних за всіма курсами (всього: 66 осіб із 148 – 44,6%). Серед 12 запропонованих способів професійного самовдосконалення майже всі обрали не більше 5 варіантів, хоча їхня максимальна кількість становила 8 (див. додаток Ж). Аналогічний висновок попередньо зроблено за результатами дослідження за опитувальником «ОПП» (див. таблицю 2.3).

Узагальнивши результати емпіричного дослідження, було зроблено висновок про те, що *розвиток професійного самовизначення студентів відбувається закономірно і відзначається якісними змінами у кожному із структурних компонентів з переходом на наступні курси. Особливістю розвитку є криза третього року навчання та поступове узгодження змісту професійного самовизначення стосовно психологічного дійсного та психологічного майбутнього на старших курсах.*

2.3 Рівні розвитку професійного самовизначення майбутніх психологів

Як було зазначено у підрозділі 1.3., професійне самовизначення спрямоване на інтеграцію структурних компонентів цього явища, результатом досягнення якої є сформована професійна «Я-концепція» студента. При цьому професійну самовизначеність було визначено як комплексний критерій розвитку професійного самовизначення в процесі фахового навчання. Цей критерій виступає відрефлексованим результатом процесу інтеграції і полягає у позитивному ставленні студента до професійної «Я-концепції».

Напроти вагу професійній самовизначеності було встановлено *три види професійної невизначеності студента*:

а) у психологічному часі (між майбутнім та теперішнім в одному з компонентів самовизначення або ж у двох чи трьох поспіль);

б) в реальній учбово-професійній діяльності – (між компонентами в психологічному дійсному);

в) в ідеальній професійній діяльності (між компонентами в психологічному майбутньому).

Теоретично за шкалою «професійна самовизначеність-невизначеність» можна дослідити особистісне ставлення студента до результатів та наслідків самовизначення як самодетермінованої діяльності. Тобто *цей критерій є вторинною ознакою розвитку професійного самовизначення майбутніх психологів, оскільки він вказує на зворотний зв'язок суб'єкта самовизначення з його «Я-концепцією», а не на власне рівень розвитку.*

Результати емпіричного дослідження дали можливість встановити рівні розвитку професійного самовизначення майбутніх психологів за такими критеріями:

1) узгодженість психологічного змісту кожного компонента в ідеальному та реальному планах (в теперішньому та майбутньому часі);

2) узгодженість психологічного змісту всіх компонентів у теперішньому (актуальному для студента) часі;

3) узгодженість психологічного змісту всіх компонентів у майбутньому часі (в зоні найближчого розвитку студента);

За вище названими критеріями зібраний емпіричний матеріал було кількісно та якісно проаналізовано за допомогою методу кореляційного аналізу (за критерієм t-Стюдента), методів порівняльного аналізу, узагальнення та систематизації. В результаті було встановлено психологічний зміст кожного з чотирьох рівнів розвитку професійного самовизначення майбутніх психологів: *високий (визначений), середній (мало визначений), низький (невизначений),*

нульовий (процес самовизначення загалом не відповідає обраній професії). Розглянемо психологічну характеристику кожного рівня окремо.

Високий рівень розвитку професійного самовизначення мають ті майбутні психологи, у яких повністю узгоджені образи ідеального та реального професійного «Я», а також ієрархізований професійний план, в якому допоміжні цілі відповідають етапам досягнення цінності-мети. Такі студенти мають образи ідеального «Я», які узгоджені з компетентнісними, особистісними та когнітивними професійно важливими якостями психолога, або ж адекватний тип розвитку образу ідеального «Я». Також вони мають високий рівень розвитку образу ідеального «Я» стосовно типу професії психолога, тобто чітко визначились у тому, ким будуть працювати – практичним психологом, психологом-дослідником чи викладачем психології. У постановці професійної мети та додаткових цілей майбутні психологи визначились у термінах досягнення запланованого та усвідомлюють смисл учбово-професійної та майбутньої професійної діяльності. В регулятивно-поведінковому компоненті професійне самовизначення студентів має завершеність та цілісність у формі програми учбово-професійних дій стосовно самоосвіти та самовиховання (тобто існує спрямованість реальних дій на алгоритмізоване та систематичне професійне самовдосконалення). Отже, професійне самовизначення таких студентів має інтегровані структурні компоненти, в яких існує відповідність між психологічним дійсним та майбутнім.

Середній рівень професійного самовизначення мають студенти, у яких образи ідеального та реального професійного «Я» мало узгоджені між собою. Для них характерний середній рівень розвитку образу ідеального «Я» щодо вибору типу професії психолога (деякі з них вагаються у планах щодо роботи за фахом, проте не заперечують такої можливості в майбутньому). Часто віддалена професійна мета не узгоджується з найближчими цілями, яких досить мало і вони не ієрархізовані. Терміни реалізації професійного плану визначені досить узагальнено. Цінність-мета та найближчі цілі у деяких студентів не

спрямовані на образ ідеального «Я», проте у кожному з компонентів спостерігається узгодженість в реальному та ідеальному планах. Програма учбово-професійних дій у таких студентів має суттєві обмеження щодо способів самоосвіти та самовиховання, оскільки вони відчують потребу у саморозвитку, однак не регулюють свою поведінку в процесі реалізації запланованих дій. Готовність до реалізації професійного плану та досягнення образу ідеального «Я» у цих студентів не підкріплюється уявленнями про найближче майбутнє: воно уявляється фрагментарно в залежності від адекватності образу реального «Я», який вказує на уявлення про власні потенційні можливості.

Низький рівень розвитку професійного самовизначення мають студенти, у яких образи реального та ідеального професійного «Я» побудовані неузгоджено між собою та не пов'язані з професійними планами як на майбутнє, так і на теперішнє. Вони вагаються між необхідністю вчитись далі та небажанням щось змінювати у своєму професійному житті. Вибір подальших дій, як правило, здійснюється незалежно від власних цілей та мотивів. Професійне майбутнє вони уявляють фрагментарно у невизначених образах та непов'язаних між собою цілях. В учбово-професійній діяльності вони не докладають активних дій для самовдосконалення чи реалізації найближчих цілей. У своєму професійному дійсному студенти не бачать смислу, який би пов'язали з професійною самореалізацією в майбутньому.

Нульовий рівень розвитку професійного самовизначення характеризується професійною спрямованістю студентів на інший вид професійної діяльності, який не стосується психології. Такі студенти, як правило, не надають перевагу жодному з типів професії психолога та планують працювати не за освітою, яку здобувають. Професійна «Я-концепція» таких студентів дезінтегрована та містить суперечності, що спричиняють самовизначення стосовно однієї або ж декількох сфер праці.

Нижче подано узагальнені результати констатувального експерименту (табл. 2.9).

**Розвиток професійного самовизначення
майбутніх психологів (n=148)**

Рівні розвитку професійного самовизначення	Розподіл студентів за навчальними курсами (у %)			
	II курс	III курс	IV курс	V курс
Високий	10,0	17,5	27,5	28,6
Середній	40,0	45,0	35,0	35,71
Низький	45,0	25,0	20,0	10,71
Нульовий	5,0	12,5 5	17,5	25,0

За даними таблиці 2.9 простежується тенденція до поступового зростання кількості студентів, які з переходом на старші курси мали високий або нульовий рівень розвитку професійного самовизначення. Це свідчить, що серед майбутніх психологів збільшилась розбіжність у змісті їхньої професійної «Я-концепції», а професійні плани стали більш визначеними стосовно майбутньої діяльності: вона стосувалась або діяльності у психологічній сфері, або в інших сферах праці.

Заслуговує на увагу той факт, що найбільші показники (по 45,0% – 18 осіб) мали студенти з низьким рівнем професійного самовизначення на II курсі та з середнім – на третьому. Крім того, з переходом на наступний курс зменшується кількість студентів з низьким рівнем самовизначення, а з високим – збільшується. Такі результати свідчать про закономірний, проте нерівномірний, розвиток професійного самовизначення майбутніх психологів, який відбувається з якісними змінами в компонентах цього явища.

Кореляційний аналіз результатів дослідження за чотирма авторськими методиками було здійснено із застосуванням комп'ютерних розрахунків за парним t-критерієм Стюдента, в зв'язку із тим, що кількість досліджуваних на курсах різнилах (на II, III та IV курсах було – по 40 осіб, а на V – 28). Було перевірено критерій достовірності середнього значення вибірки та коефіцієнту

кореляції. Кінцеві розрахунки засвідчили незначну різницю величин середніх значень на IV та V курсах за показниками типу образу ідеального професійного «Я» та смислу ідеальної професійної цінності-мети. Значна різниця величин середніх значень за вище названими та іншими показниками була встановлена на III та II курсах та на III і IV курсах. Це свідчить, що існує пряма кореляційна залежність між показниками компонентів професійного самовизначення майбутніх психологів та показниками рівнів розвитку цього процесу. Також доведено, що між параметрами вибіркової та генеральної сукупності різниця незначна на рівні значущості $p \leq 0,01$.

Таким чином, професійне самовизначення майбутніх психологів можна емпірично дослідити не тільки на основі структурно-якісних змін в компонентах цього процесу, але й за допомогою узагальненої характеристики чотирьох рівнів його розвитку. Це дає можливість більш ефективно оптимізувати закономірний розвиток цього процесу в майбутніх психологів в організованих умовах фахової підготовки.

Висновки до розділу 2

Дослідження змістового компонента професійного самовизначення свідчить, що майбутні психологи з переходом на старші курси при побудові образу реального «Я» все більше рефлексують себе з мало розвиненими якостями. Тобто самовизначення стосовно реальних можливостей студентів стає більш адекватним внаслідок засвоєння фахових знань. Крім того, з переходом на старші курси більшість досліджуваних, рефлексуючи свої актуальні (розвинені) та потенційні (мало розвинені) професійні якості, схильні до збалансування в образі реального «Я» особистісних та компетентнісних професійно важливих якостей психолога.

У змістовому компоненті образ ідеального «Я» був виражений студентами у формі професійно важливих якостей на основі рефлексії реального професійного «Я» з проекцією на майбутнє. Було встановлено, що

побудова образу ідеального «Я» спирається на суб'єктивні уявлення студентів про їхні потенційні можливості в майбутньому внаслідок засвоєння фахових знань та відзначається кризою самовизначення студентів на третьому курсі навчання.

У побудові образу ідеального «Я» переважна більшість студентів другого та третього курсів обирають практичну психологію як сферу трудової діяльності але із низьким рівнем самовизначення у ній. Доведено, що з переходом на старші курси збільшуються показники образу ідеального «Я» студентів, який не стосується роботи за фахом.

Експериментально було встановлено, що професійне самовизначення студентів-психологів у ціннісно-цільовому компоненті спрямоване на ціннісно-смыслову єдність віддалених та найближчих професійних цілей. Тобто з переходом на старші курси у майбутніх психологів зростає відповідність цінності-мети та допоміжних цілей. Тенденція до зростання або до зниження рівня професійного самовизначення у ціннісно-цільовому компоненті обумовлена поступовим збагаченням фахових знань. Доведено, що у професійному плані студентів випускних курсів переважає робота не за фахом як найближча мета. Серед смислів учбово-професійної діяльності у майбутніх психологів переважають самопізнання, саморозвиток та отримання диплому про вищу освіту. Цінність майбутньої праці більшість досліджуваних розуміють як засіб професійної та особистісної самореалізації.

Регулятивно-поведінковий компонент професійного самовизначення майбутніх психологів відзначається низьким рівнем активності їхньої особистості у професійному самовдосконаленні, зокрема зведенням учбово-професійних дій лише до виконання учбових завдань у ВНЗ. Найвищі дані за показником високого рівня розвитку професійного самовизначення у цьому компоненті мають студенти третього та п'ятого курсів. Вони свідчать про те, що програма учбово-професійних дій спроектована у студентів, які визначились стосовно вибору професійних пріоритетів (III курс) та щодо вибору трудової діяльності на етапі закінчення ВНЗ (V курс).

Результати емпіричного дослідження дали можливість встановити рівні розвитку професійного самовизначення майбутніх психологів за такими критеріями: узгодженість психологічного змісту кожного компонента в ідеальному та реальному планах (в теперішньому та майбутньому часі); узгодженість психологічного змісту всіх компонентів у теперішньому (актуальному для студента часі); узгодженість психологічного змісту всіх компонентів у майбутньому часі (в зоні найближчого розвитку студента).

Високий (визначений) рівень розвитку професійного самовизначення характеризується взаємоузгодженістю всіх структурних компонентів цього процесу, тобто повною інтеграцією уявлень про реальну та ідеальну діяльності. Для середнього (мало визначеного) рівня характерним є неузгодження між деякими компонентами або в одному з компонентів стосовно психологічного дійсного та майбутнього. Низький (невизначений) рівень характеризується неузгодженістю між всіма компонентами в реальному та ідеальному планах. При нульовому рівні має місце дезінтеграція уявлень щодо реальної та ідеальної діяльностей, які не стосуються психологічної сфери.

Процес професійного самовизначення майбутніх психологів відбувається закономірно, тобто передбачає якісні зміни в змістовому, ціннісно-цільовому та регулятивно-поведінковому компонентах, які спрямовані на узгодження уявлень щодо учбово-професійної та майбутньої трудової діяльностей.

Зміст другого розділу дисертації представлено у таких публікаціях автора:

1. Кучеренко Є. В. Особистісно зорієнтоване навчання як чинник професійного самовизначення студентів–психологів / Є. В. Кучеренко // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць. – Вип. 13 / голов ред. В. В. Олійник. – К. : Геопринт, 2009. – Ч.2. – С.183 – 187.

2. Кучеренко Є. В. Образ «Я» у професійному самовизначенні студентів–майбутніх психологів / Є. В. Кучеренко // Актуальні проблеми психології : Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія /

За ред. С. Д. Максименка. – Київ–Кіровоград : ДП «Інформаційно-аналітичне агенство», 2009. – Том. X, Вип.13 – С. 546 – 555.

3. Кучеренко Є. В. Розвиток регулятивно-поведінкового компонента в професійному самовизначенні майбутнього психолога / Єгор Кучеренко / Є. В. Кучеренко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : Науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький, 2010. – Вип. 19. – С. 119 – 123.

4. Кучеренко Є. В. Особливості цілепокладання у професійному самовизначенні студентів–майбутніх психологів / Є. В. Кучеренко / Тези доповідей учасників Другої міжнародної науково-практичної конференції «Методологія та технології практичної психології в системі вищої освіти». – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова МОН України, Поліграф-Центр. – 2009. – С.100 – 102.

5. Кучеренко Є. В. Ціннісно-сміслові аспекти професійного самовизначення студентів–майбутніх психологів Є. В. Кучеренко // Смісловий простір та розвиток особистості : матеріали Всеукраїнської наукової конференції (15-16 травня 2009 р.). – Донецьк: ДПіП, 2009. – С. 155 – 159.

6. Кучеренко Є. В. Змістовий компонент професійного самовизначення студентів–майбутніх психологів / Є. В. Кучеренко // Психологія праці та управління : Збірник наукових праць VI всеукраїнської науково-практичної конференції. / Відп.ред. О. В. Киричук / Упорядники : О. В. Киричук [та ін].– Ч.2. – К.: ІПК ДСЗУ. – 2009. – С. 172 – 178.

7. Кучеренко Є. В. Рівні розвитку професійного самовизначення майбутніх психологів / Є. В. Кучеренко // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету : Збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2010 рік; 9 – 10 лютого 2011 року / Укл. Г. І. Волинка, О. В. Уваркіна, О. П. Симоненко, О. П. Ємельянова. – К. : Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, 2011. – С. 141 – 142.

РОЗДІЛ 3

ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

3.1 Теоретичне обґрунтування процесу оптимізації професійного самовизначення майбутніх психологів

В основу організації та проведення формувального експерименту було покладено висновки емпіричного дослідження. *Мета формувального експерименту* полягала у перевірці припущення про те, що застосування розвивально-корекційної програми на основі методів психосинтезу та розвивального коучингу оптимізує професійне самовизначення майбутніх психологів за рахунок активізації таких механізмів: рефлексія професійного «Я», професійне цілепокладання та саморегуляція поведінки в учбово-професійній діяльності. Розглянемо теоретичні засади процесу оптимізації професійного самовизначення майбутніх психологів.

За інтеграційно-діяльнісним підходом, розвиток професійного самовизначення – це сукупність поступових змін у структурних компонентах цього процесу до якісно вищого рівня на всіх етапах професіоналізації особистості, зокрема, протягом її фахової підготовки. Отже, розвиток полягає у прогресивних змінах в компонентах професійного самовизначення студентів.

Висновки емпіричного дослідження змістового компонента свідчать, що майбутнім психологам на перших двох курсах важко інтегрувати первинне уявлення про майбутню професію з образом ідеального «Я» у ній в зв'язку із нестачею фахових знань. Згодом, на старших курсах, студенти розширюють свої уявлення щодо психологічної діяльності, а також проходять психологічну практику різних видів, внаслідок чого переживають особистісну кризу самовизначення в обраній професії. В період цієї кризи, яка за нашими

висновками припадає на третій рік навчання, студентам необхідно скорегувати їхні уявлення щодо самих себе в майбутньому в умовах розвивально-корекційної роботи.

У побудові образу реального «Я» майбутні психологи з переходом на старші курси поступово рефлексують свої мало розвинені якості. Тобто самовизначення стосовно реальних можливостей студентів стає більш адекватним внаслідок об'єктивних учбово-професійних досягнень. Отже, *оптимізація професійного самовизначення повинна забезпечити розвиток рефлексії професійного «Я» студента та його потенційних можливостей на зону найближчого розвитку*. За висновками попереднього дослідження ми врахували припущення про те, що у студентів IV курсу рівень розвитку рефлексії як механізму інтеграції змістового компонента найбільший, порівняно з іншими курсами.

У побудові конкретного образу ідеального «Я» переважна більшість студентів другого та третього курсів обрали практичного психолога як тип професії, але із заниженим рівнем самовизначення у ньому. В цьому випадку процес оптимізації не передбачає розширення уявлень студентів щодо їхньої компетентності та змісту роботи психологом: у цьому полягають основні завдання фахових навчальних дисциплін.

Структурні зміни відбуваються і в ціннісно-цільовому компоненті професійного самовизначення майбутніх психологів. Зокрема, з переходом на старші курси у цілепокладанні студентів зростає відповідність цінності-мети та допоміжних цілей. При цьому тенденції до зростання або до зниження рівня професійного самовизначення у названому компоненті обумовлені розширенням фахової обізнаності. Отже, *процес оптимізації повинен включати систематичну роботу студентів над власною особистісною перспективою та ієрархізацією професійних цілей та завдань*.

Зміни у регулятивно-поведінковому компоненті не відбуваються, про що свідчить зведення студентами учбово-професійних дій до виконання лише учбових завдань у ВНЗ. У більшості досліджуваних з переходом на старші

курси не формується програма самоосвіти та самовиховання як внутрішньо детермінована система учбово-професійних дій, які спрямовані на досягнення образу ідеального «Я» та втілення професійних планів. Отже, у регулятивно-поведінковому компоненті розвиток професійного самовизначення майбутніх психологів не має виражених прогресивних змін і також потребує відповідної оптимізації.

Попередньо ми дослідили особливості професійного самовизначення майбутніх психологів у змістовому, ціннісно-цільовому та регулятивно-поведінковому компонентах, а також рівні розвитку цього явища загалом. На основі проаналізованого емпіричного матеріалу нами було зроблено важливі теоретичні висновки щодо оптимізації вказаного процесу. Насамперед, під поняттям «оптимізація професійного самовизначення студента» варто розуміти психолого-педагогічні впливи, які здійснюються в умовах розвивально-корекційної роботи та спрямовані на активізацію психологічних механізмів, що узгоджують компоненти процесу самовизначення. При цьому не доцільно вважати, що професійне самовизначення можна сформулювати, оскільки цей процес не передбачає якогось заданого еталону у своєму розвитку. Наприклад, у змістовому компоненті цього явища образ ідеального «Я» майбутніх психологів відрізняється за типом професії, який кожен зі студентів обирає на власний розсуд. Крім того, розвиток професійного самовизначення, з одного боку, детермінований зміною ставлення студента до себе як до суб'єкта майбутньої праці, а з іншого – зміною критеріїв цього ставлення [43, с. 55]. Отже, ці зміни відбуваються індивідуально.

Процес оптимізації професійного самовизначення наших досліджуваних полягає у цілеспрямованих психолого-педагогічних впливах. Він базується на розвивально-корекційній програмі, яку повинен розробляти компетентний психолог у тісній співпраці з педколективом того ВНЗ, в якому планується здійснення оптимізації. Проте це не означає, що розроблена нами програма, яка розглянута в підрозділі 3.2, може бути використана викладачами з метою оптимізації досліджуваного процесу, оскільки психолого-педагогічні впливи

передбачають застосування комплексу не тільки навчальних, але й розвивальних та психокорекційних методів, якими володіють лише компетентні психологи.

Отже, здійснення психолого-педагогічних впливів в процесі оптимізації професійного самовизначення студента можна реалізувати, в першу чергу, за допомогою розвивальних та корекційних методів активного психологічного впливу. Застосування цих методів може забезпечити активізацію механізмів інтеграції структурних компонентів професійного самовизначення майбутніх психологів – змістового, ціннісно-цільового та регулятивно-поведінкового. Нижче подано теоретичний аналіз цих механізмів.

Дослідження, проведені у вісімдесятих роках минулого століття Т. Кудрявцевим та В. Шегуровою, засвідчили, що протягом фахової підготовки на різних етапах розвитку стосунків студента з викладачем процес професійного самовизначення ґрунтується на різних психологічних механізмах. На початку професійного навчання найбільшу роль відіграють механізми «зворотного зв'язку». Потім зростає роль механізму «емоційного опосередковування» – впливу прийомів і способів викладання на успішність навчання та підвищення соціально-психологічного статусу студента в академічній групі [43].

Ми вважаємо, що психологічні механізми професійного самовизначення сучасних студентів, зокрема майбутніх психологів, мають дещо інші особливості. Вони пов'язані, насамперед, з персоналізацією змісту фахової освіти у зв'язку із входженням України до Болонського процесу, який триває зі значними утрудненнями на рівні становлення особистості потенційного професіонала. Тобто соціально-економічні умови активізують ті психологічні механізми професійного самовизначення студента, які обумовлені внутрішньою потребою його особистості бути конкурентноздатним на ринку праці. Останнє підсилює прагнення до самовдосконалення та професійної самореалізації, які здійснюються внаслідок розвиненого професійного самовизначення. Тобто суб'єкт професійного навчання детермінує механізми професійного самовизначення, що й призводить до інтеграції компонентів

цього явища. Так, у змістовому компоненті може діяти механізм рефлексії професійного «Я», у ціннісно-цільовому – механізм цілепокладання щодо професійної діяльності (професійне цілепокладання), у регулятивно-поведінковому – механізм саморегуляції поведінки в учбово-професійній діяльності. Таке теоретичне припущення впливає з аналізу літератури, який ми здійснили у розділі 1.

Змістовий компонент професійного самовизначення студента інтегрується за допомогою механізму рефлексії професійного «Я». Щоб зрозуміти сутність цього механізму, ми розотожнили зміст понять «рефлексія», «рефлексія професійної діяльності», «професійна рефлексія» та «рефлексія професійного «Я».

Проблема рефлексії у сучасній психології вирішується у трьох напрямках: при дослідженні мислення, самосвідомості людини, а також процесів комунікації та кооперації. Оскільки предмет нашого дослідження не стосується проблем спілкування та сумісної скоординованості дій, то поняття рефлексії ми будемо розглядати в межах перших двох напрямів.

У психологічних словниках рефлексію визначено як процес самопізнання суб'єктом своїх внутрішніх психічних актів та станів. Це міркування, яке сповнене протиріч та сумнівів і спрямоване на аналіз психічного стану [59, с.340], [157, с.453].

У психологічному словнику-довіднику «Психологія особистості» за редакцією П. Горностая та Т. Титаренко рефлексію визначено як вид пізнання, коли в процесі якої-небудь діяльності суб'єкт стає об'єктом свого спостереження. При цьому стверджується, що в основі рефлексії лежить один із базових процесів психіки – проекція [81, С.105 – 106]. Процес рефлексії має декілька рівнів, серед яких можна виділити рівень знань щодо самого себе («Я знаю») та знання про знання самого себе («Я знаю, що я знаю»). Перший рівень частково відповідає нашій інтерпретації процесу рефлексії професійного «Я», про що йтиметься далі [Там само].

І. Ладенко виділила три основні *форми рефлексії*: ретроспективну, проспективну та інтроспективну. Ретроспективна форма рефлексії спрямована на виявлення та відтворення тих схем, засобів та процесів, які належать до попереднього досвіду того, хто рефлексує. У проспективній формі виявляються і корегуються схеми та засоби не актуальної, а можливої діяльності. Інтроспективна форма рефлексії передбачає контроль та корекцію, а також ускладнення мисленнєвих дій на момент виконання діяльності [158, с. 25].

Г. Щедровицький, аналізуючи поняття «рефлексія», вважав, що цей процес виникає у випадку, коли суб'єкт за певних вихідних умов намагається здійснити заплановану діяльність, яку ніколи не реалізовував у минулому. Тобто виникає необхідність у проектуванні такої діяльності, план якої у зв'язку з відсутністю індивідуального досвіду неможливо побудувати лише на основі умовиводів щодо здійснених попередньо діяльностей. Саме необхідність у проектуванні майбутньої діяльності, за словами Г. Щедровицького, сприяє виходу індивіда за межі безпосереднього діяча, тобто у зовнішню щодо нього позицію, яка вимагає аналізу як здійснених діяльностей, так і запланованої. Такий вихід вчений назвав рефлексивним, а нову позицію діяча як результат виходу – рефлексивною позицією [159]. В цьому контексті простежується прямий зв'язок між трактуванням рефлексії за Г. Щедровицьким та розумінням самовизначення як процесу виявлення особистістю позиції стосовно власного життя в проблемних ситуаціях [58], [59, с. 351]. Тобто таке виявлення (самовизначення) здійснюється щоразу в результаті рефлексивного виходу суб'єкта діяльності.

Можна зробити висновок, що рефлексія студентом майбутньої діяльності здійснюється як її проектування з виробленням рефлексивної позиції на основі сформованих фахових знань. Знання, які особистість виражає у новій позиції, Г. Щедровицький назвав рефлексивними. Отже, *у студента механізм рефлексії завжди пов'язаний з виробленням нового змісту його професійного самовизначення у формі уявлень щодо майбутньої діяльності (вона проектується в процесі рефлексії)*. Однак про рефлексію професійної

діяльності варто говорити у контексті професійного самовизначення, яке трактують виключно традиційно – як процес співвідношення можливостей особистості з об'єктивними вимогами до професії [91, с. 138].

За нашим підходом, професійне самовизначення студента – це самодетермінована діяльність. Традиційне розуміння цього процесу не дозволяє виокремити у ньому змістовий компонент, який полягає в суб'єктивному уявленні та знаннях особистості щодо власних можливостей, порівняно з наявною обізнаністю щодо вимог до обраної професії. Рівень цієї обізнаності є вказівкою на індивідуальний досвід суб'єкта самовизначення, який не завжди відповідає об'єктивним вимогам, які він засвоює в процесі фахової підготовки. Іншими словами, *змістовий компонент професійного самовизначення полягає у співвідношенні образів реального та ідеального «Я».* Ці образи інтегруються за допомогою механізму рефлексії професійного «Я» студента. Вона здійснюється на рівні уявлення про реальне «Я» та його «ідеальний варіант» у майбутньому, коли він прогнозує себе у особистісній професійній перспективі (термін М. Пряжнікова). Така *рефлексія трактується нами як спосіб самопізнання, коли суб'єктом та об'єктом пізнання виступає студент на основі аналізу власної учбово-професійної діяльності та проєкції майбутньої трудової. Тобто рефлексія професійного «Я» здійснюється у інтроспективній та проспективній формах.*

У визначенні рефлексії професійного «Я» ми застосували підхід М. Гінзбурга. Вчений у структурі самовизначення виділяв психологічне дійсне та психологічне майбутнє, які у нашому підході виражені через уявлення студентів щодо учбово-професійної діяльності (реальної) та трудової діяльності в майбутньому (ідеальної). Особливу увагу М. Гінзбург звертав на компоненти психологічного майбутнього, до яких включив *проєктування особистістю себе на майбутнє* [89].

Отже, *рефлексія професійного «Я» студента полягає не тільки у самопізнанні, результатом якого є сформований образ реального «Я», але й у самопроєктуванні, в результаті якого формується образ ідеального «Я».*

Взаємоузгодженість цих образів свідчить про інтеграцію змістового компонента професійного самовизначення студента. Рефлексія професійного «Я» відбувається на основі рефлексії реальної та ідеальної діяльності.

Серед розглянутих понять професійну рефлексію трактують як співвідношення можливостей свого «Я» з вимогами до обраної професії або до професії, яку збирається обрати особистість [160]. Це поняття означає також співставлення себе із суб'єктивними уявленнями щодо своїх професійних можливостей, тобто включає рефлексію професійного «Я», яку ми обґрунтували вище. Тобто професійна рефлексія – це родове поняття, а рефлексія професійного «Я» – видове. Н. Пов'якель розглядала професійну рефлексію майбутнього психолога більш ширше – як важливий метамеханізм саморегуляції його професійного мислення [161, с.37].

Отже, професійна рефлексія студента включає рефлексію професійного «Я» та рефлексію професійної діяльності. Вони актуалізуються в процесі професійного самовизначення: перша складова стосується студента як суб'єкта учбово-професійної та майбутньої діяльності, а друга – змісту та засобів обох діяльностей.

Ціннісно-цільовий компонент професійного самовизначення студента інтегрується завдяки механізму цілепокладання в учбово-професійній (реальній) та професійній (ідеальній) діяльностях. Розглянемо зміст понять «мета», «цілеутворення» та «цілепокладання».

У вітчизняній психології мету розуміють як безпосередній усвідомлений результат, на досягнення якого спрямована активність (зокрема, діяльність) людини, а цілепокладання як процес формування особистістю внутрішніх цілей. При цьому розрізняють цілеутворення як процес побудови зовнішніх цілей, як породження нових цілей у діяльності та один із проявів мислення. Цілеутворення буває мимовільним або довільним, характеризується тимчасовою динамікою та виступає головним механізмом у формуванні нових дій [153, С. 11].

Прийнято вважати, що в основі постановки мети лежить її предметно-матеріальна, трудова діяльність, спрямована на перетворення зовнішнього середовища [162, с. 620]. Це твердження більшою мірою характеризує поняття цілеутворення. Поняття цілепокладання, на наш погляд, відображає внутрішньо організований процес постановки цілей у особистісній діяльності, яка спрямована на перетворення її суб'єкта – власне особистості. Тобто постановка внутрішніх цілей – це мислимий процес, невід'ємним змістом якого є образ «Я», стосовно якого особистість планує щось змінити у собі на майбутнє.

Перетворююча мета у особистісній діяльності спрямована на її суб'єкта і опосередковується суспільно значущою діяльністю, зокрема навчанням та працею, незалежно від того, чи відбувається цілепокладання стосовно реальної або ж ідеальної діяльності. Отже, якщо особистість формує зовнішні цілі стосовно суспільно значущої діяльності в процесі цілеутворення, то формування внутрішніх цілей в процесі цілепокладання відбувається як самореалізація особистості.

За інтеграційно-діяльнісним підходом, професійну самореалізацію ми розглядаємо як самоздійснення, як результат регулятивно-поведінкового компонента професійного самовизначення, який, в свою чергу, є логічним продовженням ціннісно-цільового компонента. Таке активне «продовження» полягає у прагненні до ідеального «Я» в процесі реалізації професійних планів. Ці плани можуть бути реалізовані за рахунок учбово-професійних дій у психологічному дійсному студента в процесі його навчання, самоосвіти та самовиховання.

Отже, в контексті проблеми механізмів професійного самовизначення *цілепокладання у ціннісно-цільовому компоненті варто розглядати як динамічний самодетермінований процес постановки професійних цілей. В умовах фахового навчання цілепокладання студента полягає у побудові професійних планів. При цьому цілепокладання в учбово-професійній діяльності – це мислимий процес, що передбачає ієрархію та часову послідовність професійних цілей студента.*

Зауважимо, що *цілепокладання у навчанні обмежує термін реалізації найближчих цілей протягом відносно визначеного терміну. Цілепокладання у професійній діяльності – це мислимий процес постановки віддалених цілей у формі професійних мрій на невизначене майбутнє. Однак, кожен студент, як свідчать результати емпіричного дослідження, може суб'єктивно обмежити свою перспективу у реалізації професійної цінності-мети до певного проміжку часу, який варіюється з переходом на старші курси. Тому цілепокладання на невизначене майбутнє ми розуміємо як зміну уявлень студента щодо реалізації професійних планів в майбутній (ідеальній) діяльності – праці.*

У процесі цілепокладання можна виділити такі етапи: глобальний (стратегічний) та етапний (тактичний) [153, С. 11]. Стратегічний етап у цілепокладанні студента характеризує постановку ним цінності-мети в професійному самовизначенні, а тактичний етап – постановку допоміжних (найближчих) цілей.

З метою оптимізації професійного самовизначення майбутніх психологів механізм цілепокладання можна активізувати, врахувавши основні вимоги до процесу постановки цілей у студентів (за М. Боришевським) [Там само]:

- 1) мета повинна бути пов'язана з психологічним дійсним студента та орієнтувати його на вирішення найближчих актуальних завдань в учбово-професійній діяльності;
- 2) мета повинна бути реалістичною та сформульованою в чітких, конкретних критеріях її досягнення, які підкріплені уявленнями про власне «Я», представленими в образах професійного «Я»;
- 3) найближчі цілі та цінність-мета повинні бути порівнянними за своїм змістом і значенням, тобто між ними повинна існувати відповідність;
- 4) мета будь-якого рівня повинна бути усвідомленою та особистісно прийнятою студентом як така, до якої прагне його власне «Я», а не до якої це «Я» повинно (змушене) прагнути з точки зору зовнішніх мотивів;
- 5) професійний план повинен бути ієрархізований студентом;

б) постановка професійної мети повинна супроводжуватись усвідомленням способів її досягнення (тобто засобів, за допомогою яких можна реалізувати мету за певних об'єктивних умов) та наявних внутрішніх можливостей студента (особистісних та професійних якостей, здібностей вмінь тощо);

7) на всіх етапах досягнення професійної мети студенту необхідно мати зворотний зв'язок про відповідність виконання дій поставленим завданням, тобто практичне втілення мети повинно супроводжуватись саморегуляцією поведінки в учбово-професійній діяльності.

Зазначимо, що в процесі оптимізації професійного самовизначення особливу увагу необхідно приділити ціннісно-смісловим аспектам цілепокладання, оскільки результати емпіричного дослідження засвідчили, що постановка цінності-мети майбутніми психологами не завжди супроводжується усвідомленням смислу майбутньої праці.

В процесі виконання учбово-професійних дій механізм саморегуляції поведінки детермінує професійне самовизначення студента у регулятивно-поведінковому компоненті та інтегрує його з іншими компонентами цього процесу.

В психології прийнято розглядати психічну саморегуляцію як систему психологічного самовпливу особистості з метою управління своїми психічними станами у відповідності до вимог ситуації та доцільності. Одним із найвищих рівнів психічної саморегуляції виступає самокорекція особистості в плані самоорганізації, самоактуалізації, самоствердження, самодетермінації та самовдосконалення [81, с. 112]. Саме на рівні самокорекції у студента відбувається саморегуляція поведінкових актів, які він здійснює в учбово-професійній діяльності відповідно до професійного плану. Проте цей механізм актуалізує професійне самовизначення не як самодетермінований процес на рівні самосвідомості студента, а як процес, який має внутрішню (особистісну) природу з її вираженням у зовнішніх (рельних) діях. Така регуляція відбувається не тільки за допомогою співставлення виконуваних дій з

метою учбово-професійної діяльності (як акцептор результату дії за П. Анохіним) [163], але й за допомогою спонукання себе до активних дій, що мають програмно-операційну доцільність та системність. Ці дії повинні бути узгоджені з найближчими цілями студента.

За допомогою механізму саморегуляції поведінки студент стає внутрішньо вмотивованим суб'єктом своєї професійної самореалізації, тобто готовим прийняти рішення «реалізувати себе відповідно до запланованого». Це пов'язано з тим, що професійна самореалізація студента здійснюється за наявності домінуючих як пізнавальних, так і соціальних мотивів самоосвіти та самовиховання (професійного самовдосконалення), які формуються в процесі учбово-професійної діяльності в результаті самовизначення. *Регулятивно-поведінковий компонент самовизначення відображає актуальну готовність студента до здійснення учбово-професійних дій, яка виражається у програмі цих дій, способів дій та орієнтовної схеми реалізації професійної мети.* Як тільки студент приймає рішення щодо здійснення професійних намірів, можна говорити про початок його професійної самореалізації, оскільки саме прийняття рішень щодо реалізації програми дій є ознакою зовнішньої активності суб'єкта, який прагне актуалізуватись в предметному світі.

Отже, актуальна готовність студента до здійснення учбово-професійних дій за певною програмою, яка виражена регулятивно-поведінковим компонентом, – це, насамперед, суб'єктна (внутрішня, самодетермінована) готовність до професійної самореалізації, яка може бути сформована в результаті професійного самовдосконалення, тобто самоосвіти та самовиховання.

Психологічні механізми спричиняють інтеграцію компонентів професійного самовизначення з ініціативи суб'єкта, тобто їхня активізація відбувається *самодетерміновано*. В організованих психолого-педагогічних умовах вище розглянуті механізми актуалізуються протягом фахового навчання, яке зорієнтоване на особистість та розвиток компетентності студента. Отже, оптимізацію професійного самовизначення студента необхідно

здійснювати на засадах особистісно-зорієнтованого та компетентнісного підходів [124], [125], [126], [127], [163], [164].

У методичному плані оптимізацію можливо реалізувати за допомогою технології психосинтезу, яку останнім часом розвинено в межах інтегративного (інтегрального, синтетичного) підходу в психології [165], [166], [167] [168], [169], [170]. В процесі оптимізації також варто застосувати техніки такої сучасної психотерапевтичної технології як розвивальний коучинг. Цей вибір пов'язаний з тим, що названі психотерапевтичні методи мають безпосереднє відношення до процесів інтеграції особистості, зокрема компонентів її професійного самовизначення. Зазначимо, що психосинтез може сприяти професійному розвитку досліджуваних загалом, оскільки він є як теоретичною (концептуальною), так і практичною базою для професійної діяльності майбутнього психолога. При цьому у вирішенні проблеми розвитку професійного самовизначення ми не брали за основу класичну концепцію психосинтезу за Р. Ассаджіолі щодо існування субособистостей в структурі особистості, а лише використали практичні розробки видатного психолога у процедурі експерименту [171].

Розглянемо загальну характеристику методів психосинтезу та розвивального коучингу.

Відомо, що основна мета психосинтезу як психологічної практики – це інтеграція індивіда навколо особистісного «Я», його самоототожнення («я – це я»). Застосування психосинтезу сприяє пізнаванню та розототожненню відносно незалежних підструктур самосвідомості (субособистостей) «всередині» клієнта та спрямовує його на поступове розкриття свого об'єднаного центру шляхом розширення свідомості [157, с. 434]. Саме тому ця технологія може дозволити майбутньому психологу відрізнити свої справжні (істинні) професійні цілі, від тих, які він ставить перед собою у зв'язку із зовнішньою (соціальною) детермінацією, яка ним активно переломлюється через власну суб'єктність [76], яку Р. Ассаджіолі називав особистісне «Я», свідоме «Я» або Его [171, с. 10]. Іншими словами, психосинтез може дозволити

студенту не тільки усвідомити власне професійне «Я» у «Я-концепції», але й усвідомити належність поставлених найближчих та віддалених цілей до сутності власної особистості – «Я», яка є «точкою чистої самосвідомості» [171, с. 11]. Це «Я» в процесі професійного самовизначення уявляється у формі образу реального «Я» та ідеального «Я».

Усвідомлена студентом власна професійна сутність (професійне «Я») може стати інтегративним центром його особистості, навколо якого він зможе синтезувати весь психологічний зміст професійного самовизначення в його структурних компонентах. Саме на таке усвідомлення варто спрямувати процес оптимізації. Зазначимо, що вітчизняні психологи трактують професійну самосвідомість як вибірккову діяльність самосвідомості, яка підпорядкована завданням професійного самовизначення особистості [146, с. 198].

Ми пропонуємо такі етапи оптимізації професійного самовизначення студента на основі технології психосинтезу:

- 1) глибоке вивчення власної особистості шляхом зосередження на професійному «Я» (рефлексія професійного Я), пошук об'єднувачого центру та самоототожнення (інтеграція реального «Я» з ідеальним професійним «Я»);
- 2) здійснення професійного цілепокладання;
- 3) етап розвитку механізму саморегуляції поведінки в учбово-професійній діяльності.

На кожному етапі майбутньому психологу, окрім групових занять, варто самостійно практикувати техніки психосинтезу, зокрема, вільного малювання, виявлення субособистостей, самоототожнення, цілепокладання, заміщення та техніку синтезу протилежностей.

Студент може детермінувати вивчення власної особистості (найперший етап у процесі оптимізації) в умовах розвивально-корекційних занять, а також в автотренінговій роботі. Зокрема, психосинтетичні вправи (наприклад, вільне малювання чи виявлення субособистостей) рано чи пізно, залежно від індивідуальних особливостей студента, сприятимуть усвідомленню об'єднувачого центру власної особистості шляхом розширення свідомості.

Навколо цього центру («справжнього» професійного «Я», професійної мети, життєвого покликання тощо) особистість студента в процесі вільного малювання та виявлення субособистостей так зосереджується на своїх почуттях, бажаннях та думках, що інші компоненти професійної самосвідомості стають розотожненими з особистісним «Я» і керованими з його боку. В такому контексті, можна сказати, що *особистість студента як соціально-рольове утворення віднаходить власну сутність, ядро, те «Я», що становить його суб'єктність*. Зазначимо, що у вітчизняній психології суб'єктність розглядають як здатність людини бути суб'єктом. Це здатність до самодетермінації, тобто це можливість людини управляти своїми діями, поведінкою та діяльністю в залежності від поставлених цілей [172, с. 131]. Поняття суб'єктності, на наш погляд, є еквівалентом ассаджіолівському свідомому (особистісному) «Я». При цьому поняття суб'єктності та суб'єктивності не тотожні.

Подальші заняття із застосуванням технік психосинтезу потрібно спрямувати на роботу з професійним планом студента, на корекцією його уявлень про досяжність поставленої мети за певних умов. Ці умови також варто проаналізувати самому студенту на предмет їхньої об'єктивності та можливості впливу на їхню зміну.

Психосинтез забезпечує розвиток саморегуляції поведінки майбутнього фахівця не тільки протягом занять, але й у реалізації найближчих цілей, безпосередньо у професійному навчанні. Цьому сприяють техніки тренування волі, перетворення агресивної енергії, управління увагою тощо. Р. Ассаджіолі, в свою чергу, розумів волю не як психічний процес, який передбачає вольові зусилля, а як прояв усвідомлених намірів та бажань, виявлення свободи людини [171, с. 89 – 102]. В цьому контексті, К. Абульханова-Славська зазначала, що особистісна саморегуляція виступає як вольова лінія діяльності [146, с. 202].

Названі вище техніки психосинтезу будуть ефективними, якщо студент буде їх систематично практикувати поза роботою з психологом, що необхідно передбачити в програмі оптимізації.

Застосування розвивального коучингу на основі принципів інтегративної психології має свою специфіку. Коучинг – це сучасний метод, який навчає людину або ж групу людей, що мають намір досягнути певних цілей чи розвинути особливі навички. Він призначений для розширення можливостей людей, які усвідомлюють потребу в змінах, вирішують завдання професійного та особистісного зростання [105, с.112]. На думку Е. Зеєра та Е. Симанюк, *коучинг допомагає людині самостійно навчитися переборювати перешкоди у професійному виборі, знаходити альтернативні сценарії професійного розвитку, обирати відповідні стратегії самовдосконалення з урахуванням попереднього досвіду та потенційних можливостей* [173, с.182 – 183]. В основі коучингу лежить концепція внутрішньої гри за Т. Голві, який, розробив цей метод як організований процес розкриття потенціалу людини з метою максимального підвищення її ефективності [174].

Коучинг може відбуватись як в індивідуальній, так і в груповій формах. *Протягом коучингу клієнт послідовно вирішує чотири завдання: визначення системи цілей з найближчою та довгостроковою перспективою; дослідження поточної ситуації з позиції власного розуміння дійсності (реальності); визначення списку власних можливостей, стратегій та напрямів подальшої діяльності; виявлення намірів, тобто того, що потрібно зробити клієнту з урахуванням конкретних умов та термінів* [175, с. 54 – 55].

У сучасному коучинзі поєднано найкращі елементи психотерапії та тренерства (прийняття людини такою, якою вона є, заборона порад та нав'язування власної картини світу, підтримка ініціативи та стимулювання до активних дій тощо) [176]. *Основним психологічним інструментом в коучинзі виступає система структурованих запитань*. Спеціаліст у галузі коучингу називається коуч або коучер [177].

Розвивальний коучинг ми розуміємо як спеціалізовану форму психотерапевтичного спілкування (психоконсультативної бесіди), мета якого – допомогти людині розвинути його особистісні якості шляхом розвитку всіх потенційних здібностей, якими він свідомо оволодіває протягом роботи з

професійним коучем та внаслідок самостійних тренувань. Система розвивального коучингу неперервна і дозволяє не тільки вирішити актуальну проблему клієнта та подолати його невротичні стани, але й створити модель майбутнього і стратегію побудови його клієнтом, внаслідок чого особистість стає самоінтегрованою (мовою Р. Ассаджіолі – самоототожненою) з власним «Я» [171, с.78 – 89]. Ця терапія передбачає поступовий перехід від директивного до недирективного спілкування. При цьому директивність з боку психолога має місце не у рекомендаціях щодо вирішення проблеми, а в процесі вирішення проблеми самим клієнтом на всіх етапах роботи з ним [178, с. 94].

Зазначимо, що поняття «коучинг» (з англ. «coach» – наставляти, тренувати, надихати) жодним чином не пов'язане з одноіменними комерційними послугами, які надаються бізнес-тренерами [179]. *Розвивальний коучинг – це теоретико-методологічна концепція реконструктивної та підтримуючої психотерапії, яка є наслідком розвитку інтегративного напрямку психології в нашій роботі з дітьми, що мали синдром дефіциту уваги, клієнтами з незавершеними гештальтами та численними неврозами* [180]. Працюючи з цими клієнтами, нами було інтегративно застосовано методи психосинтезу та гештальттерапії. Власний досвід ми узагальнили до рівня нової психотерапевтичної технології – розвивального коучингу, яка базується на принципах інтегративного підходу в психології [178], [181], [182]

Нами встановлено, що технологія розвивального коучингу має безпосереднє відношення до розвитку рефлексії, зокрема рефлексії професійного «Я». Так, на думку С. Степанова, рефлексія – це процес перетворення стереотипного досвіду, що сприяє породженню нових ідей та побудові інноваційної життєвої практики [183]. Саме техніки розвивального коучингу дають можливість студенту вийти за межі стереотипного мислення та вирішити у такий спосіб хронічні проблеми (щодо відсутності особистісної перспективи, невідповідності професійних інтересів соціальним стандартам успішної кар'єри і т.п.). Але, окрім вирішення нагальних проблем, розвивальний коучинг дозволяє студенту самостійно побудувати модель

професійного майбутнього і визначити чіткі завдання у своєму професійному становленні на етапі фахового навчання. Тобто *коучинг забезпечує активізацію всіх форм рефлексії професійного «Я» – інтроспективної та проспективної, а також забезпечує ретроспективну рефлексію попереднього досвіду студента, який не стосується учбово-професійної діяльності.* Наприклад, техніка подолання особистісних обмежень на основі методу абстрактно-системної рефлексії дозволяє майбутнім психологам вийти на шлях самовдосконалення через побудову власної програми дій щодо самоосвіти та самовиховання [180].

Застосування вище названої техніки дозволяє досліджуваним побудувати низку позитивних тверджень щодо власної сутності – «Я». Такі твердження виступають внутрішньою рушійною силою у подоланні особистісних обмежень та центрації на власному «Я», що, в свою чергу, сприяє системному баченню оптимальних способів вирішення проблем щодо професійного майбутнього. Таке «бачення» передбачає системність у осмисленні проблеми не тільки словесно-логічно, але й з урахуванням зорових та слухових динамічних образів. Тобто образи реального та ідеального «Я» для майбутнього психолога стають більш визначеними, конкретними.

Розвивальний коучинг дозволяє студенту встановити етапи здійснення допоміжних цілей відповідно до поставленої цінності-мети, враховуючи суб'єктивні та об'єктивні умови та чинники. Наприклад, техніка цілепокладання, яка базується на самопроектуванні майбутнього, забезпечує системність у подальшій реалізації професійних планів з усвідомленням їхньої конкретної протяжності у психологічному часі. Тобто студент структурує професійне майбутнє у своїх планах на основі чітко визначеної системи часових проміжків. При цьому психологічний час варто розуміти як відображення у психіці студента системи часових відношень між подіями в його житті [59, с. 310]. Таким чином, *розвивальний коучинг забезпечує єдність глобального та етапного цілепокладання на основі психологічного часу.*

На рівні самокорекції механізм саморегуляції поведінки активізується завдяки аутогенному тренуванню, яке варто передбачити в програмі оптимізації

у формі аутотренінгу [81, с. 17]. *Розвивальний коучинг дозволяє ефективно розвинути саморегуляцією поведінки студента в учбово-професійній діяльності, самоосвіті та самовихованні.*

Як правило, у розвивальному коучинзі застосовують техніку відкритих запитань, яка спрямована на подолання особистісних обмежень та сприяє більш широкому усвідомленню потенційних можливостей клієнта, його істинних бажань, цілей та способів їх досягнення [178]. *Застосування відкритих запитань сприятиме активізації мислення студентів щодо їхніх професійних якостей, поставлених цілей, об'єктивних та суб'єктивних способів їх досягнення, осмислення додаткових можливостей особистісного потенціалу для професійної самореалізації (наприклад, тих умінь і навичок, які можуть сприяти творчій та успішній професійній діяльності, але безпосередньо не стосуються роботи психологом) тощо.*

Загалом, техніка відкритих запитань має власну специфіку, порівняно з маєвтичною бесідою:

1. Відкрите запитання завжди потрібно задавати в доступній (максимально простій) формі з відвертою інтонацією, щоб не викликати захисну реакцію у досліджуваних. При цьому не варто спрощувати формулювання запитань за кількістю слів: доступність відкритого запитання забезпечується чітко сформульованим змістом. Цей зміст обов'язково повинен адресуватись співрозмовнику і передбачати його активний пошук за межами власних установок, звичок та стереотипів.

2. Відкриті запитання дають змогу співрозмовнику вийти за межі звичного (як правило, логічного) міркування, яке часто обмежує осмисленість проблеми на основі принципу послідовності у висновках. Відкриті запитання допомагають усвідомити проблему більш повно та ширше проаналізувати шляхи її вирішення на основі виходу за межі причинно-наслідкових зв'язків у проблемній ситуації. Цьому сприяє постановка запитань щодо множини способів вирішення проблеми («Якими новими способами ви могли б вирішити проблему?», «Які ще шляхи ви бачите у виході з даної ситуації?» тощо). При

цьому розпочинати запитання варто зі слів не «як» і «як саме», а «як ви могли б» або «як саме ви можете» і т.д. Тобто відкриті запитання повинні бути спрямовані на активізацію мислення суб'єкта.

3. У змісті відкритих запитань часто вживають такі прикметники: найкращий, новий, вигідний, сильний, оптимальний, прогресивний, ширший, повніший, легкий тощо. Ці слова концентрують увагу слухача на позитивних якостях та перевагах власної особистості, розширюють потенційні можливості як об'єктивних, так і суб'єктивних шляхів щодо вирішення проблеми, спрямовують його мислення у проблемно-пошуковому напрямі. Зазначимо, що вживання названих слів поширене серед фахівців у галузі психології реклами, однак у нашому дослідженні ми не пов'язуємо їх з маніпуляцією свідомості учасників експерименту: вони спрямовані на розширення змісту свідомості самим суб'єктом, а не на приховану зміну його свідомості [184, с.81].

4. При формулюванні відкритих запитань бажано вживати такі дієслова та віддієслівні іменники: розвинути, зростати, навчатись, творити, натхнення, творіння, розвиток, зростання, вдосконалення, навчання тощо. Ці слова зумовлюють активність у когнітивному пошуці відповідей на поставлені запитання. Окрім того, у свідомості майбутніх психологів названі слова створюють позитивне емоційне тло, на якому можна стимулювати їх до професійного саморозвитку. Наприклад: «Які нові професійні якості ви могли б у собі розвинути завдяки систематичному навчанню?», «Якими легкими способами ви могли б забезпечити свій саморозвиток?», «Що нового ви могли б створити завдяки самовдосконаленню своєї особистості?» тощо.

5. У постановці відкритих запитань варто пам'ятати про підкріплення їхнього змісту зоровими образами. Тобто для того, щоб стимулювати студента до більш системного осмислення власної проблеми, у запитаннях повинна існувати така послідовність, яка забезпечує створення цілісної системи зорових образів. Також зорові образи можна викликати у досліджуваного в межах одного відкритого запитання. Наприклад: «Яким може бути найкращий результат внаслідок вашої роботи над собою, якщо його уявити на цифровій

шкалі від 1 до 10?», «Що нового ви прочитаєте у майбутньому внаслідок такого навчання, якщо життя уявити як книгу?» або «З чого найоптимальнішого ви могли б розпочати малюнок своєї кар'єри?» тощо.

Отже, техніка відкритих запитань дає можливість студенту розширити його професійну свідомість та здійснити професійне самовизначення з новим, альтернативним змістом і, навіть, світоглядом.

Представники інтегративного напряму Д. Долард та Н. Мілер підтвердили висновки про те, що для досягнення стабільності у психотерапевтичній роботі, її техніки повинні «працювати» у реальному житті клієнта, що й призведе до якісних змін його особистості [185], [186]. Тобто, якщо процес оптимізації розглядати у частині здійснення розвивально-корекційних психологічних впливів як реконструктивну психотерапію, то робота з учасниками формульованого експерименту повинна неодмінно передбачати аутогенне тренування поза експериментальною ситуацією [81, с.17]. Тому учасників експерименту було вмотивовано до самостійної роботи у формі системних занять поза роботою в групі.

3.2 Розвивально-корекційна програма оптимізації професійного самовизначення майбутніх психологів

Програма оптимізації професійного самовизначення майбутніх психологів була розроблена протягом березня – квітня 2010 року. Її застосування стало експериментальним фактором, дію якого ми перевірили у формульованому експерименті, що тривав з вересня 2010 року по лютий 2011 року.

Мета формульованого експерименту полягала у перевірці припущення про те, що застосування розробленої розвивально-корекційної програми

оптимізує розвиток професійного самовизначення майбутніх психологів за рахунок активізації механізмів рефлексії професійного «Я», професійного цілепокладання та саморегуляції поведінки в учбово-професійній діяльності.

У зв'язку з поставленою метою було реалізовано такі *завдання формувального експерименту*:

- 1) розроблено програму оптимізації професійного самовизначення майбутніх психологів, яка спрямована на активізацію механізмів інтеграції компонентів цього явища;
- 2) сформовано експериментальну вибірку у кількості 40 осіб з числа досліджуваних, які за результатами констатувального експерименту отримали низькі та середні показники;
- 3) організовано та проведено формувальний експеримент;
- 4) проаналізовано результати експерименту та сформульовано висновки.

Вище названі завдання формувального експерименту визначили основні його *етапи*: підготовчий (вересень 2010 року), власне формувальний експеримент (жовтень 2010 року – січень 2011 року) та заключний (лютий 2011 року).

На початку формувального експерименту нами було ретельно проаналізовано емпіричні дані щодо рівня розвитку професійного самовизначення студентів, які були залучені до емпіричного дослідження, проведеного з січня 2009 по лютий 2010 року. У вересні 2010 року серед загальної кількості досліджуваних ми обрали більше 40,0% тих, які у минулому навчальному році мали низькі та середні показники за рівнем розвитку професійного самовизначення. Більшості з них (майже семидесяти студентам) було запропоновано взяти участь в експерименті щодо розвитку свого професійного самовизначення. 35 осіб погодились взяти участь у дослідженні, інші ж 5 були вмотивовані нами до участі в результаті індивідуальних бесід на основі переконань та заохочень (надання можливості безкоштовно брати участь

в інших розвивальних програмах). Таким чином 40 майбутніх психологів взяли участь у формувальному експерименті.

Експериментальна вибірка була сформована з числа студентів другого, третього, четвертого та п'ятого курсів, які брали участь у констатувальному експерименті (40 осіб). Методом попарного відбору сформована вибірка була розподілена за критерієм належності до навчальних курсів на дві еквівалентні групи: експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) по 20 осіб у кожній. До експериментальної групи було включено 3 чоловіка та 17 жінок, до контрольної групи – 1 чоловік та 19 жінок. За даними констатувального експерименту 70,0% досліджуваних (14 осіб) в ЕГ мали низький рівень розвитку професійного самовизначення і 30,0% (6 осіб) – середній. У контрольній групі 60,0% студентів (12 осіб) мали низький рівень, а 40,0% (8 осіб) – середній рівень розвитку професійного самовизначення. Таким чином, *контрольна та експериментальна групи були кількісно майже еквівалентними за критеріями рівня розвитку професійного самовизначення та належністю до навчальних курсів*. Студенти з нульовим рівнем розвитку професійного самовизначення до участі в формувальному експерименті залучені не були, оскільки в емпіричному дослідженні було виявлено, що вони зовсім не спрямовані на майбутню трудову діяльність у сфері практичної психології.

Ми навмисно не проводили попереднє діагностичне обстеження (передтест), яке традиційно має місце у формувальних експериментах, щоб запобігти ефекту впливу тестування в експериментальній групі на дію самого експериментального чинника (тобто програми). Тому на початку експерименту всім досліджуваним було запропоновано самостійно проаналізувати результати виконання ними тестових завдань, які вони вирішували під час участі в констатувальному експерименті. У всіх сорока досліджуваних не виникло заперечень щодо достовірності даних на початку експерименту: вони погодились з власними попередніми відповідями і вважали, що півроку потому вони не змінились у своєму професійному самовизначенні. Наприкінці експерименту, у лютому 2011 року, нами було проведено постдіагностичне

обстеження (контрольний експеримент) з використанням тих самих методик, що й у емпіричному дослідженні (див. підрозділ 2.1). Таким чином, експериментальний план нашого дослідження умовно мав ознаки плану для двох урівняних груп з попереднім та повторним тестуванням.

Проаналізувавши практичний та експериментальний досвід цілеспрямованого розвитку професійного самовизначення [20], [25], [35], [47], [61], [107], [187] ми розробили розвивально-корекційну програму під назвою «Я стану психологом». Зазначимо, що мета розвивально-корекційної програми, на відміну від мети формувального експерименту, полягала в активізації механізмів професійного самовизначення майбутніх психологів.

Програма була спрямована на реалізацію таких завдань:

- 1) ознайомити студентів-психологів зі структурою та механізмами процесу професійного самовизначення;
- 2) розвинути рефлексію професійного «Я», скоригувати образи реального та ідеального «Я», які сформовані на момент експерименту;
- 3) розвинути професійне цілепокладання, навчити студентів ставити професійну мету та допоміжні цілі на шляху її досягнення, скоригувати професійний план;
- 4) розвинути механізм саморегуляції поведінки студентів стосовно учбово-професійних дій на основі поставлених цілей та образів професійного «Я».

За своїм типом розроблена програма була розвивально-корекційною з елементами навчання. *Структура програми* включає три тематичних блоки, кожен з яких складається з двох занять, які було проведено у вихідні дні поспіль (див. табл. 3.1).

Програму можна впроваджувати як у груповій (бажано не більше 10 осіб в кожній групі), так і в індивідуальній формах. У формувальному експерименті програма була реалізована в груповій формі. Термін реалізації програми становив 3 місяці, загальний обсяг програми – 30 годин, тривалість заняття – 5 годин (всього: 6 занять).

**Структура розвивально-корекційної програми
«Я стану психологом»**

Назви тематичних блоків	Порядок та теми занять
Рефлексія професійного «Я» у самовизначенні майбутнього психолога	1. «Зосередження на професійному «Я», структура та механізми професійного самовизначення»
	2. «Побудова образів професійного «Я» психолога»
Професійний план психолога	3. «Постановка професійних цілей»
	4. «Розвиток механізмів досягнення мети»
Саморегуляція поведінки психолога у його професійному самовдосконаленні	5. «Побудова програми професійного самовдосконалення психолога»
	6. «Розвиток механізмів саморегуляції поведінки»

Заняття проводились двічі на місяць (10 годин за два дні поспіль). Така періодичність була обумовлена необхідністю тривало працювати учасникам поза роботою з психологом. Тобто студент повинен був закріпити впродовж систематичної самостійної роботи отримані під час занять вміння та навички рефлексії, цілепокладання та саморегуляції. Проведення по два заняття поспіль було спрямоване на закріплення протягом другого заняття актуальних особистісних змін учасників, що відбулися протягом першого.

Кожне заняття програми «Я стану психологом» включало навчальний та розвивально-корекційний компоненти. Перший компонент сприяє засвоєнню студентами основних знань щодо професійного самовизначення особистості. На основі цих знань протягом виконання спеціальних вправ, студенти могли проаналізувати професійну «Я-концепцію» та рівень професійного самовизначення. Ці вправи становлять другий компонент програми, цілі якого – активізувати механізми професійного самовизначення, сформувані вміння та навички рефлексії професійного «Я», цілепокладання та саморегуляції поведінки в реальному професійному житті. Саме тому програмою були передбачені постійні вправляння учасників поза груповою роботою. Ця самостійна робота дозволила закріпити позитивний досвід студентів,

отриманий у групі і, в першу чергу, сприяла актуалізації потреби у постійному самовдосконаленні.

У формульованому експерименті було застосовано такі *методи оптимізації професійного самовизначення*: навчальні методи (бесіда, диспут, пояснення, розповідь, ілюстрування), методи розвивального коучингу (метод інтроспекції, техніки відкритих запитань, проєкції на майбутнє та цілепокладання), техніки психосинтезу (вільне малювання, виявлення субособистостей, техніка самоототожнення, техніка цілепокладання, техніка побудови ідеальних моделей, техніка синтезу протилежностей тощо). Названі методи, окрім навчальних, залежно від мети заняття, мали як корекційну, так і розвивальну мету.

У сумісній роботі з досліджуваними обох експериментальних груп ведучий постійно нагадував учасникам про неухильне дотримання таких принципових правил сумісної роботи:

1. Добровільно бути учасником групи з бажанням активно працювати над собою за інструкцією ведучого.
2. Бути толерантним до висловлювань, емоцій та поведінки інших учасників.
3. Не розповсюджувати інформацію про учасників групи за її межами.
4. Поводити себе спонтанно та довіряти один одному.
5. Діяти за принципом «тут і зараз».

На початку проведення занять ми провели індивідуальні роз'яснювальні бесіди з учасниками щодо мети та завдань програми «Я стану психологом» у доступній формі. Ведучим в експериментальній групі був автор даної дисертації.

У процедурі експерименту ЕГ була поділена на дві еквівалентні підгрупи (по 10 осіб) для оптимальної реалізації програми. Заняття з кожного тематичного блоку були проведені у підгрупах з різницею в тиждень. При цьому на планових заняттях автором даної роботи та іншими викладачами проводились спостереження за досліджуваними експериментальної та

контрольної груп. Їхня мета полягала у фіксації ставлення студентів до рівня їхньої академічної успішності, рівня пізнавальної активності на практичних, семінарських та лабораторних заняттях. Вказані показники могли бути суб'єктивними побічними змінними (чинниками), які б завадили відстежити безпосередність впливу експериментальної програми на розвиток професійного самовизначення у студентів ЕГ.

Нижче подано зміст програми оптимізації професійного самовизначення майбутніх психологів «Я стану психологом».

Тематичний блок 1:

«Рефлексія професійного «Я» у самовизначенні майбутнього психолога»

Заняття 1. Зосередження на професійному «Я», структура та механізми професійного самовизначення

Мета заняття – ознайомити студентів зі структурою та психологічними механізмами професійного самовизначення шляхом поставовки проблемних завдань, а також розвинути у них рефлексію професійного «Я» на основі самозосередження.

Методи та техніки: диспут, проблемна бесіда, пояснення, ілюстрування, техніка відкритих запитань, техніка вільного малювання.

Матеріальні та технічні засоби: бейджи, картон, кольорові маркери, дошка з маркером, блокноти, ручки, кольорові олівці, роздатковий матеріал (рисунок «Теоретична модель професійного самовизначення студента», письмові інструкції щодо виконання домашнього завдання).

План заняття:

1. Вступ. Учасники занять сідають в коло. Насамперед, їх треба ознайомити з основною метою програми «Я стану психологом», графіком та принципами роботи в групі. Потім бажано розповісти про себе та познайомити

учасників між собою у формі відкритих запитань щодо цілей їхньої участі в групі та попередніх очікувань стосовно результатів роботи.

Серед відкритих запитань можна запропонувати такі: «Яких нових змін ви очікуєте в результаті роботи над собою?» (варто постійно наголошувати учасникам на потребі у їхньому самовдвоконаленні), «Що ще, окрім названого, допоможе вам досягти бажаного результату на цих заняттях?» (необхідно розширити усвідомлення учасниками способів досягнення бажаної мети), «Які найбільш важливі якості ви могли б розвинути в результаті самостійної роботи?» (запитання повинні орієнтувати учасників на позитивний множинний результат) тощо.

Кожному з учасників треба запропонувати написати своє ім'я на картоні, потім вставити його у бейдж та прикріпити до одягу. Свої очікування та думки учасникам бажано занотовувати (або ж замальовувати) до блокнотів протягом занять. На цьому ведучий наголошує на початку кожного заняття.

2. На другому етапі ведучому необхідно продовжити бесіду постановкою проблемного завдання: «Спробуємо пояснити значення поняття «професійне самовизначення» та зрозуміти його смисл для кожного з нас окремо, враховуючи те, що ви – майбутні психологи. Спершу, дайте у своїх блокнотах правдиві відповіді на такі запитання (ведучий занотовує запитання на дошці або пропонує їх у готовому варіанті на окремих бланках):

- Хто я такий (така)?
- Хто такий (така) Я?
- Ким я хочу і міг би бути?
- На основі чого я знаю, хто я такий і ким я міг би бути? Що саме в мені (хто саме) визначає відповіді на це запитання?
- Хто, окрім мене, може знати про мої істинні бажання, почуття, наміри та думки щодо самого себе?
- Що таке «Я», де воно знаходиться і як впливає на мене? Чи визначає це «Я» мої думки, почуття, бажання і наміри?

Тепер дайте визначення щодо себе самого, закінчуючи таке речення: «Я – це ...» (можна запропонувати відповіді декількома варіантами). Подумайте, яку роль у вашому самовизначенні, яке ви тільки що здійснили, грає ваше справжнє «Я»? Чи важко було дати відповіді на перше та друге запитання?

Тепер уявіть, що ваша особистість – це коло, яке повністю наповнене різними соціальними установками, стереотипами, громадською думкою, етичними нормами та всім іншим, що має для вас (ведучий малює коло і наголошує учасникам на слові «для вас») зовнішнє, чуже походження, але належить вам. Це коло можна назвати китайським меню, яке знаходиться у вашій тарілці – особистості. Визначіть, яке місце в цій страві займає ваше справжнє «Я» і спробуйте ще раз визначити себе, закінчуючи таке речення: «Я – це ...». Тепер обговоримо ваші результати та зробимо висновки»

Ведучий пропонує учасникам обговорити, чи складним для них було завдання, які саме «чужі» складові частини особистості належать їхньому «Я», що таке «Я» в особистості кожної людини і у кожного з них зокрема, як змінилось визначення «Я» у другій частині завдання тощо. Будь-хто з учасників за власним бажанням може озвучити свої відповіді.

3. Ведучий пропонує обговорити ті умови та мотиви, які призвели до вибору учасниками своєї професії. Він умовно розподіляє дошку на дві частини: «Об'єктивні чинники» та «Суб'єктивні чинники» і пояснює, чим відрізняються групи чинників вибору професії на прикладах. Учасникам необхідно визначити у своїх блокнотах, що з того, що зумовило вибір їхньої професії, належить до названих груп. Потім треба обговорити висновки щодо самостійності та незалежності учасників при виборі професії, чи всі суб'єктивні чинники викликані бажаннями та намірами їхнього «Я», як вони могли вплинути на зміну об'єктивних чинників, що саме їм допомогло (заважало), що саме (хто саме) визначатиме їхні подальший вибір у професійному житті тощо.

Після обговорення варто зробити перерву для відпочинку на півгодини.

4. На цьому етапі необхідно запитати учасників щодо можливості віднайти у собі професійне «Я», зосередитись на ньому та дослідити його за

допомогою вправи «Вільне малювання».

Вправа «Вільне малювання»

Ведучий спокійно говорить: «Візьміть кольорові оцівці та декілька аркушів паперу. Перш ніж почати малювати, заспокойтеся та намагайтесь розслабитись. Прийміть зручне положенні на стільці, заплющте очі і повністю зосередьте увагу на вашому «Я». Уявіть у подробицях, як виглядає та де знаходиться ваше «Я», що в даний момент воно робить. Тепер назвіть його «Я-професіонал» та уявіть всі деталі цього образу. Подумайте деякий час, як називали б цього професіонала інші, який би він мав зовнішній вигляд, де працював, на якій посаді, що говорив би про себе, тощо.

Відкрийте очі. Тепер нехай ваша рука з оцівцем вільно малює все, що заманеться: як абстрактне, так і конкретне. При цьому залишайтеся зосередженими на вашому професійному «Я». Не зупиняйтесь, якщо помітите, що малюнок не відповідає вашим уявленням щодо самого себе та вашої професії. Таке враження може бути, на перший погляд, помилковим. Темп та техніка малювання також не мають значення. Треба, щоб малюнок був результатом проєкції вашого професійного «Я».

Після того, як ви закінчили малювати, проаналізуйте вашу роботу. Як зображено ваше «Я» на малюнку – статично чи динамічно, у яких кольорах, в якій манері (по-дитячому, знервовано, механічно тощо)? У якому співвідношенні перебувають елементи малюнку: гармонійно пов'язані у єдине ціле, роз'єднані у просторі, протидіють один одному тощо). Оцініть малюнок як майбутній психолог. Скажіть, чи відповідає зображене вашому звичному уявленню про себе як професіонала. У чому ви бачите різницю? Чи змінились ваші уявлення щодо професійного «Я» та його визначеності у візуальній формі?».

Після виконання вправи, ведучий повинен пояснити психологічний механізм, який лежить в основі вправи за допомогою положень психосинтезу. Також варто наголосити учасникам, яким не вдалося намалювати професійне «Я», що таку вправу можна виконати неодноразово, доки на зображеннях не

почнуть «вимальовуватись» образи професійного життя, самого студента у цьому житті, його особливих рис, дій, поведінки, тощо.

Якщо існують проблеми з інтерпретацією малюнку, то за бажанням учасника його роботу можна проаналізувати разом. При цьому варто спиратись на власні судження автора малюнку, щоб не нав'язувати суб'єктивне бачення інших.

5. Після обговорення ведучий пропонує майбутнім психологам визначити поняття «професійне самовизначення», орієнтуючи їх на попередню вправу. Зокрема, варто наголосити, що професійне самовизначення – це не тільки пошук професійного «Я», але й робота професійного «Я» над власним майбутнім на основі теперішнього. Необхідно обґрунтовано пояснити, що професійне «Я» у структурі особистості має активну природу.

Поступово за допомогою відкритих запитань ведучому треба схематично зобразити модель професійного самовизначення студента (див. рис. 1.1.) За схемою видно, що це явище, окрім самопізнання, включає побудову професійних планів та програми активних дій. Після обговорення цю схему можна подати учасникам на друкованих аркушах для самостійного опрацювання вдома. Потім учасники, відповідаючи на запитання ведучого на основі сформованих знань, повинні самостійно визначити механізми професійного самовизначення студента: рефлексію професійного «Я», цілепокладання та саморегуляцію поведінки в учбово-професійній діяльності. В кінці заняття ведучий дає визначення таких ключових понять: професійне самовизначення, професійне «Я», рефлексія професійного «Я», цілепокладання, саморегуляція поведінки. Ці визначення учасники занотують у блокноти.

6. Прощання. Дати домашнє завдання: виконати надвечір психосинтетичну вправу «Управління увагою», інструкцію до якої необхідно підготувати завчасно [171, с.102].

Подякувати учасникам за роботу та нагадати їм про умови зустрічі наступного дня.

Заняття 2. Побудова образів професійного «Я» психолога

Мета заняття – розвинути у студентів здатність до керованої уяви в процесі рефлексії професійного «Я» з метою самокорекції образів реального та ідеального «Я».

Методи та техніки: диспут, пояснення, ілюстрування, техніка відкритих запитань, техніка виявлення субособистостей, техніка самоототожнення з ідеальним «Я».

Матеріальні та технічні засоби: бейджи, кольорові маркери, дошка з маркером, блокноти, ручки, роздатковий матеріал (письмові інструкції щодо виконання домашнього завдання, рисунок «Теоретична модель професійного самовизначення студента»).

План заняття:

1. Привітання. Нагадати про використання бейджів та озвучити правила сумісної роботи. Узагальнити результати попереднього заняття та наслідки виконання домашнього завдання («Які можливості дала вам вправа на управління увагою?»). Запропонувати учасникам озвучити висновки щодо професійного самовизначення студента, зосередити увагу на процесі самопізнання через побудову образів реального та ідеального «Я».

Запропонувати виконати вправу на самоототожнення, що дозволяє сконцентрувати увагу учасників на своєму «Я».

Вправа «Самоототожнення»

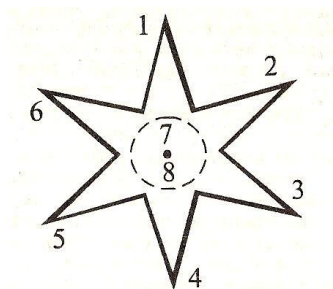
Ведучий спокійно говорить: «Прийміть зручне положення на стільці, максимально розслабтесь, заплющте очі і повністю зосередьте увагу на вашому «Я». Спершу зосередьтеся на вашому тілі. Деякий час намагайтесь усвідомлювати всі ваші тілесні відчуття, не змінюючи їх навмисно. Просто зафіксуйте, як ваше тіло доторкається до стільця, як ноги стоять на підлозі, як шкіра торкається до одягу. Усвідомлюйте ваше дихання. Коли ви відчуєте, що максимально дослідити свої тілесні відчуття, починайте концентрувати увагу

на ваших почуттях, які ви переживаєте в даний момент. Потім проаналізуйте свої позитивні та негативні почуття, які вам доводилось переживати найчастіше. Не давайте оцінку власним почуттям. Просто досліджуйте їх як вчений – безоцінно. Тепер зверніть увагу на ваші бажання. Безпристрасно проаналізуйте ті бажання, які спонукають вас щось робити у буденному житті. Не змішуйте свої бажання з вами особисто, абстрагуйтеся від них. Нехай вони стануть об'єктом вашого детального аналізу. Зараз ви не є співучасником того, що аналізуєте. Нарешті, залиште ваші бажання та зосередьтесь на думках. Спостерігайте за світом ваших думок. Щойно з'явиться одна думка, слідкуйте за нею, доки не виникне друга, а за нею третя думка. Якщо ви думаєте, що в даний момент у вас немає ніяких думок, то знайте: це також самостійна думка і вона існує. Тепер уважно спостерігайте за змінами у вашій свідомості. Що саме переважає на даний момент: згадування, маячня, образи, певна думка, очікування, сумніви тощо. Зосередьтесь на цій роботі протягом декількох хвилин.

Тепер відволікніться від самозосередження та подумайте, хто той самий спостерігач, який здійснив аналіз ваших відчуттів, почуттів, думок, бажань та вашої свідомості. Чи є цей спостерігач дещо іншим, відмінним від об'єктів спостереження? Може це ваше «Я»? Те саме «Я», яким ви є, а не ваша думка чи образ. Скажіть про себе «Я – це я, центр чистої свідомості! Відкрийте очі та занотуйте у блокноті все, що з вами відбулось».

Необхідно обговорити всі труднощі виконання вправи, їхнє самовідчуття та враження. Підсумовуючи, особливу увагу ведучий повинен звернути на неповторність категорії «Я», порівняно з іншими суб'єктними характеристиками, а також наголосити, що саме особистісне «Я» детермінує процес самовизначення.

2. Продовжуючи попередню думку, ведучий пояснює, що таке «Я», і малює зірку, на якій зображено місце «Я» серед всіх психічних функцій (див. рис. 3.1).



1. Відчуття
2. Емоції-почуття
3. Імпульси-бажання
4. Уява
5. Мислення
6. Інтуїція
7. Воля
8. Особистісне «Я»

Рис. 3.1. Особистісне «Я» та психічні функції (за Р. Ассаджіолі)

При цьому психолог не вдається до термінологічних подробиць концепції психосинтезу (наприклад, інтуїцію можна замінити на мимовільне відтворення у пам'яті, а імпульси-бажання на потреби тощо). Треба наголосити, що «Я» – це ядро особистості, яке відповідає за її самовизначення. Проте існують інші особистісні структури, які заважають «Я» бути актуалізованим. Їх називають субособистостями (вони були розглянуті на попередньому занятті як установки та стереотипи, які особистість помилково сприймає як істинні – такі, що породжуються нею самою). Насправді ж, ці підструктури особистості не є чимось «ворожим» чи «шкідливим» для справжнього «Я». Їх варто усвідомити суб'єкту самовизначення, щоб його власне «Я» змогло управляти ними. Ведучий пояснює, що виявлення субособистостей призводить до гармонізації особистості з її психічним життям, яке можна уявити у формі зірки, яку зображено на малюнку.

3. Розповісти про рефлексію професійного «Я» та роль візуалізації (керованої уяви) в рефлексивному процесі. Потім пропонується виконати вправу, яка пов'язана з виявленням субособистостей професійного життя.

Вправа «Виявлення субособистостей»

Ведучий спокійно говорить: «Намагайтесь розслабитись. Прийміть зручне положення на стільці, заплющте очі і повністю зосередьте увагу на професійній якості, яка вам притаманна (це може бути будь-яка ваша професійна особливість: установка, спрямованість або ж певна навичка професійної діяльності). Заплющте очі та уявіть собі, як ця якість може бути візуалізована, тобто надайте їй образного вигляду. Не намагайтесь цей образ

придумати свідомо: нехай перше, що спадає на думку, залишиться в центрі вашої уваги як на чистому екрані.

Розгляньте уважно цей образ, що (хто) його уособлює (конкретний предмет чи людина, певне абстрактне зображення тощо). Додайте цьому образу чіткості, ніби ви збільшили яскравість та контрастність зображення на екрані телевізора. Тепер роздивіться, як себе поводить створений образ, що з ним відбувається. Дозвольте образу змінюватись мимоволі, не залучаючи ваших оцінок та ставлень до нього. Подумки зверніться до даного образу, називаючи його так само, як і професійну особливість (якість), яку ви обрали на початку візуалізації (наприклад, «моя емпатійність», чи «моя контактність»). Дозвольте на певний час образу поговорити з вами, виразити свої думки та наміри тощо. Робіть це доти, доки не відчуєте, що вашу «розмову» вичерпано.

Тепер зафіксуйте образ вашої професійної особливості та відкрийте очі. Запишіть у блокноті або ж замалюйте все, що з вами відбулось».

4. Ведучий просить учасників обговорити труднощі виконання попередньої вправи та результати візуалізації своєї професійної особливості. Необхідно проаналізувати емоційне ставлення до образу, його динамічність, постійність чи змінюваність тощо. Потім наголошується, що виконувати цю вправу треба щодня з іншими професійними якостями. Це дозволить майбутнім психологам розширити свою професійну самосвідомість на рівні якостей, установок, вмінь, мотивів тощо.

Наприкінці обговорення ведучий запитує: «Хто саме розмовляв з образом вашої професійної особливості?», «Як ви думаєте, коли саме ви зрозуміли, що ця особливість вам притаманна?», «Як це пов'язано з вашим навчанням?», «Чи не здалось вам, що цей образ є незалежною від вас силою або ж окремою особистістю?», «Чи не вступили ви в конфлікт з вашим образом?», «Наскільки створення образ відповідає вашому професійному «Я», яке ви проаналізували вчора? Передивіться попередні записи, пригадайте та подумайте».

5. Ведучий пропонує подискутувати з приводу моделі професійного самовизначення (див. рис. 1.1.) та можливості пізнання професійного «Я» через

створення образу реального «Я». Він запитує: «Як особистість студента може визначити образ реального «Я»?», «Якими ще способами можна визначити зміст цього образу?», «Якими ефективними способами можна пізнати своє професійне «Я» в процесі навчання (самоосвіти, самовиховання)?», «Скільки образів реального «Я» змінилось протягом вашого навчання?», «З чим це пов'язано?» тощо.

Наприкінці обговорення треба резюмувати, що «Я» в особистості студента – це більш стале утворення, ніж образ реального «Я», який створюється під впливом професійного навчання. Також варто наголосити на ролі керованої уяви у рефлексії професійного «Я», над розвитком якої майбутньому психологу треба постійно працювати.

б. Ведучий пояснює, що наступна вправа, яку пропонується виконати, спрямована на поєднання професійного «Я» з моделлю ідеального «Я», тобто на самоототожнення (самоінтеграцію). Виявлення ідеального «Я» – це побудова того образу, до якого учасники прагнуть як майбутні професіонали.

Вправа «Самоототожнення з ідеальним «Я»

Ведучий спокійно говорить: «Намагайтесь розслабитись. Прийміть зручне положення на стільці, заплющте очі і повністю зосередьте вашу увагу на одній з професійних особливостей (бажано, якостей) психолога. Не має значення, чи притаманна вона вам, чи ні. Головне, щоб якість, яку ви обрали, найбільше сприяла вашій успішній самореалізації в майбутньому. Назвіть її подумки.

Тепер уявіть собі, якими ви будете, якщо володітимете обраною якістю у всій її повноті. Дозвольте уяві сформувати образ вашого майбутнього «Я» з усіма деталями: виразом обличчя, одягом, рухами тіла, мовленням, емоціями, настроєм тощо. Уявіть ситуацію вашої роботи за фахом. Зробіть образ ідеального «Я» максимально яскравим, придивіться до того, як ви змінились після того, як професійна якість стала вашим надбанням (у погляді, поведінці, у вашому мовленні тощо).

Тепер максимально зосередьтесь на образі ідеального «Я» і уявіть, що ваше тіло повністю зливається з ним в даний момент. Образ поступово проникає у ваш одяг, шкіру та кожен клітинний організм. Ви стаєте новою людиною, яка буде психологом і досконало володітиме професійною якістю. Відчуйте, як ця якість повністю вам належить на рівні ваших емоцій, думок, намірів та рухів. Ви повністю злились з вашим ідеальним «Я».

Уявіть собі ситуацію з буденного життя, в якій ви були б учасником якоїсь розмови чи діяльності. Придивіться, як ви виглядаєте, як і про що говорите, наскільки сильно виражається ваша професійна якість, якою ви володієте. Тепер уявіть іншу ситуацію і також зосередьте увагу на ваших змінах. Що нового ви помітили?

Відкрийте очі. Запишіть у блокноті або ж замалюйте все, що з вами відбулось».

7. Обговорення результатів виконання вправи. Необхідно встановити, чи легко було кожному з учасників створити образ ідеального «Я» на основі професійної якості, чи володіє він нею насправді, чому обрав саме таку якість, а не іншу тощо. Потім треба обговорити зміни, що відбулись в образах, які студенти уявляли в буденних, а не робочих ситуаціях (варто визначити, наскільки часто професійні якості психолога проявляються в його особистому житті). Необхідно дізнатись, на які результати очікуватимуть майбутні психологи, якщо щоденно будуть виконувати цю вправу з іншими професійними якостями; до яких позитивних змін може призвести виявлення ідеального «Я» в процесі побудови його образу.

Ведучий повинен пояснити, що виконання попередньої вправи не призводить до миттєвої появи та розвитку певної якості психолога. Це лише установка на створення такого професійного майбутнього, в якому професійне «Я» було б чітко визначеним та стійким по відношенню до конкретних якостей та рис особистості. Тобто внаслідок «злиття з ідеальним «Я» в особистості студента починає діяти механізм проєкції на майбутнє, який є основним процесом у рефлексії професійного «Я». Однак цього недостатньо, щоб зміни у

професійному розвитку стались самі по собі, оскільки вони відбуваються виключно в активній діяльності, зокрема у фаховому навчанні (внаслідок самоосвіти та самовиховання). Також варто пояснити, що виконана справа – це не введення в оману шляхом самонавіювання, а цілеспрямований процес перебудови професійної самосвідомості, який здійснюється активним «Я» особистості в процесі її самовизначення.

8. Дати домашнє завдання на місяць: щодня виконувати справи на управління увагою, самозосередження, виявлення субособистостей, та самоототожнення з ідеальним «Я». Інструкцію до справ необхідно підготувати завчасно [171, с. 57 – 61], [Там само, с. 69 – 78], [Там само, с. 85 – 86], [Там само, с.102]. Запропонувати учасникам фіксувати у щоденнику результати самостійної роботи, зокрема особистісні зміни. Обговорити умови наступної зустрічі.

Тематичний блок 2:

«Професійний план психолога»

Заняття 3. Постановка професійних цілей

Мета заняття – розвинути у студентів механізм цілепокладання, навчити їх ієрархізувати поставлені професійні цілі з метою самокорекції професійного плану.

Методи та техніки: диспут, розповідь, пояснення, ілюстрування, техніка відкритих запитань, техніки цілепокладання.

Матеріальні та технічні засоби: кольорові маркери, дошка з маркером, роздатковий матеріал (рисунок «Теоретична модель професійного самовизначення студента»).

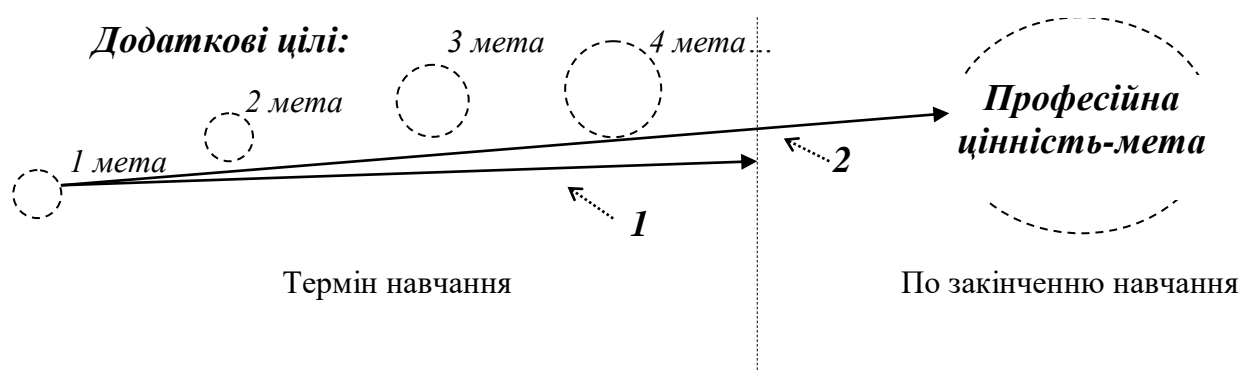
План заняття:

1. Привітання. Запропонувати учасникам по черзі озвучити правила сумісної роботи та висновки з попередніх занять на основі їхніх нотаток.

Запитати кожного учасника про його особисті успіхи внаслідок виконання вправ (наприклад, дати завдання: «Оцініть свої зміни за п'ятибальною шкалою в залежності від попередніх очікувань?»). Головне – визначити, чи систематично студенти виконували домашнє завдання та вели щоденник.

Разом проаналізувати на основі моделі професійного самовизначення студента (див. рис. 1.1.) та за допомогою відкритих запитань такі поняття: професійний план, професійна цінність-мета, найближчі (додаткові) професійні цілі, цілеутворення, цілепокладання, ієрархія професійних цілей.

2. Ведучий розповідає про особливості цілепокладання студента в учбово-професійній та майбутній професійній діяльності, які стосуються його самовизначення. Треба обґрунтувати роль чіткого формулювання професійної мети (віддаленої мети), її вербальної конкретизації та максимальної візуалізації в процесі самовизначення. Також варто пояснити виняткову роль системи додаткових цілей, які ієрархізуються студентом в найближчій часовій перспективі, тобто мають впорядкованість та відповідають етапам досягнення віддаленої мети. Для ілюстрування цього пояснення можна застосувати схему, яку зображено на рисунку 3.2.



1 – визначена часова перспектива; *2* – невизначена часова перспектива

Рис. 3.2. Схема часових перспектив у цілепокладанні студента

На основі вище поданої схеми ведучий пропонує виконати вправу «Лінія професійного цілепокладання».

Вправа «Лінія професійного цілепокладання»

Ведучий спокійно говорить: «Намалюйте у ваших блокнотах горизонтальну або вертикальну лінію. Позначте на ній теперішній момент відліку часу – сьогоднішню дату. Це початкова точка на шляху до здійснення вашої професійної мрії – точка нуль.

Нижче, під лінією, дайте для себе відповіді на такі запитання та виконайте такі завдання (ведучий пропонує занотувати завдання, щоб обговорити їх зміст перед безпосереднім виконанням):

1) Яка ваша професійна мета? Сформулюйте її чітко та зрозуміло для себе.

2) Якою ви її уявляєте? Опишіть мету в образах, ваших відчуттях та діях. Надайте образу вашої мети максимальної яскравості та деталізуйте всі його ознаки.

3) Який смисл для вас має ця мета? Якими переконаннями та цінностями ви керувались, коли її поставили перед собою?

4) Що ви будете робити аби досягнути поставленої мети? Запишіть покроково додаткові цілі, детально опишіть їх як етапи досягнення професійної мети.

5) Позначте на вашій лінії терміни досягнення додаткових цілей. Тепер позначте час, коли ви досягнете професійної мети (не варто допускати формулювання «коли ваша професійна мета буде досягнута»).

6) Звідки ви будете знати, що рухаєтесь у правильному напрямку, досягаючи мети? Що ви будете відчувати, бачити та чути в процесі реалізації кожного з етапів?

7) Які труднощі можуть виникнути на шляху досягнення вашої мети? Як ви будете на них реагувати? Як плануєте їх подолати?

8) Коли ви зрозумієте, що вже досягли поставленої мети? Що ви будете відчувати, чути та бачити, коли досягнете її?

9) Чому ви можете навчитись, відповідаючи на ці запитання та виконуючи завдання?

Ведучий повинен наголосити, що у цій справі не можна поспішати, тому на її виконання відводиться ціла година для ретельного самозосередження учасників на ієрархізації професійних цілей.

3. Обговорення результатів виконання попередньої справи. Ведучий може поставити такі запитання: «Чи важко вам було уявити образ досягнутої мети? В чому полягали ці труднощі?», «Що означає, бути цілеспрямованим?», «Що нового ви можете очікувати, якщо щодня досягатимете маленьких результатів на шляху до мети?», «Якими будуть ваші переживання, якщо на одному з етапів ви отримаєте поразку?», «Як подолати ці переживання (або укріпити їх, якщо вони позитивні)?», «Чи відмовитесь ви від професійної мети у разі поразки? Що це вам дасть?», «Коли ви востаннє щось планували на майбутнє стосовно професії та праці за фахом?», «Чи готові ви вносити зміни у ваш професійний план частіше, ніж зазвичай?».

Після обговорення варто зробити перерву на півгодини.

4. Ведучий говорить: «Тепер навчимося ставити мету більш ефективно, керуючись ознаками правильно сформульованої мети. Зараз ми їх занотуємо і обговоримо». Далі ведучий зачитує ознаки правильно сформульованої мети та просить учасників навести відповідні приклади:

1) Мету потрібно формулювати ствердно. Ви повинні стверджувати те, чого ви хочете, а не те, чого ви не хочете. Не можна використовувати слова або його частини, які означають заперечення (не, без-, позбутись, припинити, щоб не... тощо).

2) Мета повинна стосуватись тільки вас. Подумайте, що ви особисто можете зробити. Переконайтесь, що процес реалізації мети буде під вашим контролем і залежатиме тільки від вас.

3) Мету треба уявити образно з усіма зоровими, слуховими та кінестетичними відчуттями. Що ви будете відчувати в результаті досягнення своєї мети?

4) Мету необхідно сформулювати у певному семантичному контексті, тобто де, коли та за яких умов ви досягнете цієї мети. Визначте ситуації, в яких

ваша мета буде мати позитивний результат, а в яких – негативний.

5) Мета повинна бути сформульована «екологічно» для вас. Подумайте, як на вас вплине бажаний результат досягнення мети, які матиме позитивні наслідки. Навіть побічні результати досягнення мети повинні мати певні переваги особисто для вас.

6) Мета залежить від доступу до ресурсів. Визначте доступність внутрішніх (суб'єктивних) та зовнішніх (об'єктивних) ресурсів для досягнення вашої мети.

7) Треба проаналізувати можливі труднощі на шляху досягнення мети, як ви з ними будете справлятися. Сформулюйте те, що вам реально заважає (потенційно заважатиме) для досягнення мети. Що заважає досягнути мети на даний момент?

8) Мету не можна формулювати узагальнено. Оберіть один з її компонентів (додаткову, тобто найближчу мету) та проаналізуйте його за всіма названими вище критеріями. Визначте, коли і як ви реалізуєте кожен з маленьких цілей на шляху до віддаленої мети.

5. Прощання. Дати домашнє завдання: проаналізувати надвечір свій професійний план на основі попередньо розглянутих вимог до формулювання мети.

Подякувати учасникам за роботу та нагадати їм про умови зустрічі наступного дня.

Заняття 4. Розвиток механізмів досягнення мети

Мета заняття – навчити студентів керувати візуалізацією мети та розвинути у них механізми її досягнення.

Методи та техніки: диспут, розповідь, пояснення, техніка відкритих запитань, техніки досягнення мети.

Матеріальні та технічні засоби: кольорові маркери, дошка з маркером, роздатковий матеріал (письмові інструкції щодо виконання домашнього завдання).

План заняття:

1. Привітання. Актуалізація засвоєних студентами знань щодо професійного цілепокладання. Обговорити результати та труднощі виконання домашнього завдання за допомогою відкритих запитань (наприклад: «Які нові можливості вам може дати детальний аналіз поставленої професійної мети?», «На якому етапі формулювання професійної мети ви усвідомили позитивні зміни у вашому плануванні?», «Що позитивного ви можете відкрити для себе, коли точно усвідомлюєте те, до чого прагнете (впевненість, рішучість, цілеспрямованість, тощо)?»).

2. Ведучий нагадує учасникам про роль керованої уяви (візуалізації) в процесі постановки мети на основі образів реального та ідеального «Я» (професійного «Я» та його ідеальної моделі). При цьому він обґрунтовує її значення на прикладі давньогрецького міфа про Ікара у незвичній інтерпретації. Спершу він просить одного із студентів нагадати зміст цього міфа. Потім запитує інших про їхнє ставлення до міфічного героя і просить сформулювати головну ідею епічного твору загалом. Після обговорення ведучий запитує: «Чого не врахував Ікар, коли поставив за мету злетіти високо в небо на своїх воскових крилах?». Відповідь, до якої ведучий повинен направити учасників за допомогою відкритих запитань, полягає у тому, що Ікар не уявляв кінечності неба і не усвідлював обмеженості своїх можливостей літати. Іншими словами, героя міфа згубило байдуже ставлення до власної мети – злетіти якомога вище на крихких крилах у безкрайне небо (небо не має меж, а значить і не може бути для легковажної людини кінцевою метою).

Підсумовуючи обговорення міфа про Ікара, учасникам необхідно пояснити, що візуалізація не зводиться до простого фантазування і є формою довільної уяви, зорові образи якої (іноді слухові), виникають мимовільно, але підпорядковуються свідомому контролю «Я» (тобто візуалізація мети

відбувається керовано, коли уява стає довільною). Уявляючи свою мету у стані самозосередження (методом інтроспекції), кожна людина підсвідомо спрямовує свою активність на її досягнення, тобто вона сама її досягає без жодного містичного збігу обставин у дійсності. При цьому людина ставить перед собою не ілюзорні цілі, а цілком досяжні – ті, що відповідають її особистісним можливостям, які вона може дослідити завдяки побудові образів свого реального та ідеального «Я». На основі створених образів людина візуалізує таку мету, яка відповідає її власному «Я», зокрема професійному «Я». В такому контексті ведучий вкотре пояснює учасникам, що професійне самовизначення – це самодетермінований (незалежний від обставин) процес відкриття студентом свого професійного «Я», яке реалізується у професійному цілепокладанні в реальних, а не надуманих умовах (як професійний план, а не як недосяжна мрія).

3. Пропонується виконати вправу, спрямовану на розвиток керованої візуалізації мети [171, с. 93].

Вправа «Дорога до мети»

Ведучий спокійно говорить: «Подумайте про свої відкриті та потаємні цілі, які мають велике значення у вашому житті. Які з них на даний момент є для вас найбільш важливими? Занотуйте всі життєво важливі цілі у блокнотах (всі, що зараз спадають вам на думку – абстрактні й конкретні, важкі та легкі, найближчі й віддалені). Названі вами цілі повинні відповідати двом критеріям: вони для вас насправді важливі та є реальними цілями, а не надією, простою можливістю чи зобов'язанням. Оберіть з вашого списку лише одну мету, яку на даний момент ви розглядаєте як найважливішу.

Тепер намагайтесь розслабитись. Прийміть зручне положення на стільці, заплющте очі. Дозвольте вашій уяві створити образ обраної вами мети. Це може бути будь-що: тварина, неживий предмет, людина, щось абстрактне тощо. Не відкриваючи очей, уявіть, що перед вами простягається довга і пряма дорога, яка веде до вершини пагорба. На вершині ви бачите образ, який символізує вашу мету. Він має чіткі та яскраві ознаки. Зафіксуйте його.

По обидві сторони дороги ви можете побачити, почути і відчути тілом присутність різноманітних істот, які намагаються завадити вам досягнути мети. Ці істоти можуть робити все, що завгодно, однак жодна з них не може перегородити вашу дорогу, яка залишається прямою і чистою. Істоти уособлюють різні життєві ситуації, людей, другорядні цілі та ваші внутрішні стани. У них є безліч способів завадити вам: вони намагаються збити з пантелику, переконуючи вас у нездійсненності мети, можуть зваблювати до себе та погрожувати. Також вони можуть логічно доводити, що ваша мета – це абсурд і ви винні у тому, що намагаєтесь її досягти. Протягом декількох хвилин зосередьте увагу на неприємних істотах та ретельно дослідіть їх. При цьому поступово крокуйте по дорозі до вашої мети. Тримайтеся впевнено і незалежно, ігноруючи всі намагання істот зашкодити вам.

Дійшовши до вершини пагорба, подивіться на образ, що символізує вашу мету. Відчуйте свою присутність поряд з ним. Які саме відчуття ви переживаєте у даний момент?

Відкрийте очі і запишіть, що саме з вами відбулось. Занотуйте свої відчуття та переживання».

Потім необхідно обговорити результати виконання вправи і запропонувати студентам виконувати її щоденно з другорядними цілями. На даному етапі варто зробити перерву на півгодини.

4. Ведучий пропонує виконати котячку вправу на розвиток впевненості у досягненні мети [171, с.116].

Вправа «Стріла і лук»

Ведучий спокійно говорить: «Намагайтесь розслабитись. Прийміть зручне положення на стільці, заплющте очі. Уявіть, що в руках ви тримаєте стрілу і лук. Відчуйте, що ваші ноги міцно стоять на землі. Тримайте лук в одній руці, а стрілу з тетівкою – в іншій. Відчуйте, як напружуються м'язи рук, коли ви натягуєте тетівку. Тепер уявіть перед собою ціль, на яку ви спрямовуєте вістря стріли.

Уявіть, що тетівка максимально натягнута, а стріла спрямована прямісінько у центр цілі. Відчуйте, яка велика енергія сконцентрована у вашому незворушному стані. Відпустіть стрілу, щоб ця енергія понесла її до центру цілі. Усвідомьте, як затремтіла тетівка, а енергія руху понесла стрілу прямо в ціль.

Спостерігайте, як стріла летить в напрямку до цілі. Відчуйте її цілеспрямованість. Для неї не існує нічого, окрім цілі: ні сумнівів, ні відхилень. Вона летить прямо і потрапляє в центр цілі, трохи резонуючи.

Впевнено і спокійно протягом наступної хвилини випустіть ще декілька стріл, відчуваючи їхню тверду, цілеспрямовану та зосереджену силу.

Розплющте очі. Розкажіть про ваші відчуття та переживання. Як ви себе відчуваєте тепер?».

Після виконання вправи «Стріла і лук» учасникам необхідно запропонувати виконувати її щоранку, прокидаючись від сну.

Обговорення повинно бути нетривалим. Особливу увагу ведучий зосереджує на змінах у впевненості щодо реалізації мети під час та після виконання вправи. Також варто наголосити на постійному тренуванні керованої візуалізації мети.

5. Ведучий пропонує виконати одну з найскладніших вправ, спрямованих на розвиток механізмів досягнення мети. Вправа називається «Техніка Волта Діснея», тому ведучий повинен розпочати з короткої історії про життя та творчість видатного митця-мультиплікатора. Відомо, що у В.Діснея була багата уява і тому він часто-густо мріяв про здійснення нереальних проєктів. Більшість мрій славнозвісного В.Діснея стали реальністю, хоча знайомі відверто кепкували над ним. У нього був маленький секрет успіху: свою мету він довго обмірковував, почергово займаючи одну з умовних позицій Мрійника, Реаліста чи Критика (в нашій модифікації вправи «Техніка Волта Діснея» існує четверта, нейтральна, позиція – Спостерігач).

Потім учасникам варто розповісти про загальні характеристики чотирьох ролей, які може прийняти на себе особистість в процесі досягнення мети.

Кожен зі студентів повинен зрозуміти, що ці ролі (позиції) варто чітко розмежовувати у власній свідомості протягом виконання вправи [188, с.176 – 193].

Вправа «Техніка Волта Діснея»

Ведучий спокійно говорить: «Розслабтесь, заплющте очі і уявіть чотири окремих простори, наприклад, чотири різні кімнати, двері яких виходять в один коридор. Входячи по чергово до кожної з кімнат, ви перевтілюєтесь у одну з чотирьох ролей – Мрійника, Реаліста, Критика та Спостерігача. Двері перших трьох кімнат знаходяться навпроти кімнати Спостерігача.

Зараз увійдіть в першу кімнату. Це позиція Мрійника, який вміє тільки мріяти, повністю забуваючи про реальність. Озирніться навколо кімнати Мрійника. Погляньте, яких творчих зусиль він докладає, щоб створити найкращу реалізацію вашої мети. Уточніть для себе, в чому полягає ця мета. Подивіться, як в цій кімнаті ви здійснюєте вашу заповітну мету найліпшим чином, як досягаєте найкращих результатів. Прокрутіть в уяві найлегший варіант того, як ви досягаєте поставленої мети, ніби побачили уривок з фільму на екрані телевізора. Мрійник завжди захоплюється майбутнім. Коли ви точно знатимете, на який найкращий результат очікуєте, виключіть телевізор і вийдіть з кімнати Мрійника.

Тепер увійдіть в кімнату навпроти. Це позиція Спостерігача. Будьте найбільш об'єктивними та дайте оцінку роботі Мрійника. Якби ви йому дали поради на майбутнє щодо поліпшення фантазій над найкращим досягненням вашої мети. Спостерігач – це нейтральна сутність, яка скеровує роботу над досягненням вашої мети в інших трьох кімнатах. Після того, як ви проаналізуєте результат перебування в кімнаті Мрійника, вийдіть в коридор і зайдіть у другі двері. Тепер ви покинули позицію Спостерігача.

В другій кімнаті на вас чекає Реаліст. Його мало цікавить те, що було вчора і що буде завтра. Реаліст – людина діла і думає тільки про те, що може зробити на даний момент, щоб досягти бажаного для вас результату. Реаліст повністю занурений у реальність життя. Він показує (або ж розповідає), що

саме можна реалізувати в дійсності з проекту досягнення мети, який запропонував вам Мрійник. Реаліст пропонує вам подивитись реальні ситуації з життя, в яких ви здійснюєте мету поступово, з усіма реальними можливостями та обставинами. Особливу увагу зверніть на порядок конкретних ваших дій, які все більше втілюють обрану мету. Тепер покиньте кімнату Реаліста та йдіть до кімнати навпроти.

У кімнаті Спостерігача, не поспішаючи, осмисліть роботу Реаліста. Внесіть свої виправлення та доповнення у той «матеріал», який Реаліст вибрав з роботи Мрійника. Тепер візьміть цю інформацію, зафіксуйте її і прямуйте до кімнати Критика для її подальшого опрацювання.

В останній, третій кімнаті Критик розглядає роботу Реаліста з позицій вашого минулого досвіду. Його основне мірило – це попередня практика. Він розмірковує завжди логічно і послідовно. Він позитивно оцінює прагнення Мрійника якомога легше досягти вашої мети і шукає можливі труднощі у процесі реалізації мети, який запропонував Реаліст. Критик ставить такі перед собою запитання, про які навіть не здогадувались ні Мрійник, ні Реаліст. Критик може перерахувати всі негативні наслідки досягнення мети. Він точно знає про ті реальні ситуації, в яких буде важко, і ті, в яких буде легко досягти мети. З переліком відповідних запитань до Мрійника покиньте кімнату Критика та повертайтеся до Спостерігача.

На цьому етапі продовжуйте спостерігати за всіма трьома позиціями: ще раз оцініть результати вашого перебування у позиціях Мрійника, Реаліста та Критика. Зайдіть до кімнати Мрійника з результатами роботи Критика. Дайте йому можливість ще раз намалювати чіткий шлях досягнення мети, врахувавши зусилля Реаліста та Критика. Наскільки мрійливим і легким здається цей шлях вам тепер? Що про це скажуть Реаліст і Критик?

Потім вийдіть у коридор і відчиніть кожну з трьох дверей. Подивіться, в якій з кімнат ви не задоволені отриманим результатом і це продовжує вас турбувати. Зайдіть до кімнати, в якій ви ще не вирішили якусь проблему. Робіть це доти, доки в кімнаті Спостерігача ви не отримаєте цілком виважену та

інтегровану картину ваших подальших дій. Усвідомте всю повноту зробленої роботи у конкретних та чітких висновках.

Відкрийте очі та швидше запишіть ваші висновки щодо того, як найкраще досягнути мети».

6. Обговорення результатів виконання вправи. Ведучий повинен запитати кожного з учасників про його враження та наслідки виконання вправи (наприклад, «Які саме зміни відбулись у вашому ставленні до мети (емоційні, мотиваційні)?», «Чи відкрились перед вами нові шляхи досягнення мети?», «З яких конкретних дій ви почнете реалізацію вашої мети вже сьогодні?» тощо).

Учасникам обов'язково треба озвучити труднощі, які виникли у них в процесі керованої візуалізації та висловити враження від роботи над професійним самовизначенням на даному етапі роботи.

7. Прощання. Дати домашнє завдання на місяць: щоденно виконувати вправи з другого тематичного блоку за заздалегідь підготовленими інструкціями.

Запропонувати учасникам фіксувати результати самостійної роботи, зокрема особистісні зміни, у щоденнику. Обговорити умови наступної зустрічі.

Тематичний блок 3:

«Саморегуляція поведінки психолога у його професійному самовдосконаленні»

Заняття 5. Побудова програми професійного самовдосконалення майбутнього психолога

Мета заняття – навчити студентів будувати програму професійного самовдосконалення (програму учбово-професійних дій) на основі образів професійного «Я» та професійного плану.

Методи та техніки: диспут, розповідь, пояснення, ілюстрування, техніка відкритих запитань.

Матеріальні та технічні засоби: кольорові маркери, дошка з маркером, роздатковий матеріал (схема «Професійне самовдосконалення майбутнього психолога»).

План заняття:

1. Привітання. Запропонувати учасникам озвучити висновки з попередніх занять на основі їхніх нотаток. Запитати кожного учасника про його особисті успіхи внаслідок виконання вправ (наприклад, дати завдання: «Оцініть свої зміни за п'ятибальною шкалою в залежності від попередніх очікувань?»). Головне – визначити, чи систематично студенти виконували домашнє завдання та вели щоденник.

2. Ведучий пропонує заслухати китайську притчу про самовдосконалення людини: «Одного разу мудрець Хінг Ши прийшов у місто, де зібрались найкращі майстри живопису для того, щоб провести змагання та визначити найкращого художника Китаю. Сотні тисяч майстрів взяли участь у змаганні.

Серед всіх шедеврів судді обрали дві картини, які справили на них найбільше враження. Вони розгублено дивились на два унікальних зображення, бо не могли визначитись у тому, кому присудити перемогу. Обидві картини не мали зовнішніх вад та радували очі неперевершеною красою.

Спостерігаючи за результатом змагання, Хінг Ши запропонував свою допомогу суддям. Ті впізнали мудреця і з радістю погодились. Він підійшов до авторів шедеврів та запитав їх: «Ми бачимо, що ваші роботи неперевершені! Шановні майстри пензля, спробуйте самостійно оцінити свої твори та знайти в них якісь вади, якщо вони є.»

Перший художник наблизився до своєї картини, пильно придивився до неї та відповів, що не бачить жодних вад у своєму витворі.

Другий художник мовчки підходив то ближче до своєї картини, то дивився на неї здалеку.

- Ви теж не бачите недоліків у вашій роботі? – запитав Хінг Ши.
- Ні, я просто не знаю з якої вади почати, – відповів митець.

– Переміг другий митець! – виголосив Хінг Ши. Перший художник обурився, але мудрець пояснив своє рішення. – Майстер, який не знайшов у своїй роботі жодних вад, досяг найвищого рівня свого таланту. Той, хто знаходить вади у своєму творі, постійно прагне до досконалості. Як я міг присудити перемогу тому, хто завершив свій шлях і досягнув того ж самого, що й людина, яка продовжує свій шлях самовдосконалення?»

Після обговорення притчі, ведучий повинен резюмувати, що досягти ідеалу у професійному житті неможливо, тому майбутнім фахівцям необхідно постійно вдосконалювати свій хист [189].

3. Ведучий наголошує, що дане заняття має виключно навчальну мету і не передбачатиме виконання психосинтетичних вправ. Він пропонує студентам обговорити потребу у розробці програми учбово-професійних дій, яка впливає з побудованих ними образів реального та ідеального професійного «Я» та професійного плану. При цьому він актуалізує сформовані у студентів знання щодо компонентів професійного самовизначення. Спершу ведучий пояснює, що професійне самовдосконалення студента полягає у самовихованні та самоосвіті – тих внутрішньо детермінованих процесах, завдяки яким професійне самовизначення досягає завершеності та інтегрованості у своєму змісті. Це регулятивно-поведінковий компонент професійного самовизначення, що полягає у програмі учбово-професійних дій, які безпосередньо здійснюються у професійному самовдосконаленні. Основним механізмом такого здійснення виступає саморегуляція поведінки майбутнього психолога. Цей компонент визначає суб'єктну (внутрішню, самодетерміновану) готовність майбутнього психолога до професійної самореалізації. Ведучий ілюструє свої пояснення за допомогою схеми «Професійне самовдосконалення майбутнього психолога» (див. рис. 3.3).

В процесі обговорення схеми ведучому варто поставити такі запитання:

1) Чим відрізняються компоненти професійного плану від способів професійного самовдосконалення? (перші спрямовані на поетапне досягнення результату (на ієрархізацію професійних цілей), другі – на досягнення цього

результату завдяки розвитку потенційних можливостей студента, тобто через самоосвіту та самовиховання;



Рис. 3.3. Схема «Професійне самовдосконалення майбутнього психолога»

2) Який взаємозв'язок існує між професійним планом та професійним самовдосконаленням вашої особистості? (самовдосконалення завжди здійснюється на основі завчасно побудованого плану і передбачає програму конкретних дій; професійне планування та самовдосконалення спрямовані на професійну самореалізацію);

3) Як програма учбово-професійних дій може допомогти вам у професійному самовдосконаленні та навчанні? (вона дозволяє конкретизувати та систематизувати учбово-професійні дії);

4) У чому полягає механізм саморегуляції поведінки майбутнього психолога? Яким чином він пов'язаний з реалізацією програми учбово-професійних дій? (саморегуляція пов'язана із самоаналізом, самоорганізацією, самоконтролем, самозвітанням, самокорекцією поведінки в процесі

виконання учбово-професійних дій; це найбільш інтегруючий механізм самовизначення особистості студента [81, с.112]).

Потім ведучий пропонує більш детально обговорити кожен із способів професійного самовдосконалення і проаналізувати їх недоліки та переваги. Варто запитати про те, який із способів передбачає не учбово-професійні, а власне професійні дії, тобто про роботу за фахом поза навчанням. Особливу увагу варто звернути на проблему сучасних тренінгових послуг, зокрема порушити питання про комерційну мету деяких тренінгів та некомпетентність фахівців, які їх організують та проводять. Також необхідно проаналізувати пошук роботи за спеціальністю як одну із головних передумов професійного самовдосконалення, яка дозволяє майбутньому психологу вправлятися у безпосередніх професійних діях як спеціалісту-початківцю.

Наприкінці обговорення учасникам можна запропонувати проранжувати кожен із способів професійного самовдосконалення за шкалою «найбільш ефективний – найменш ефективний» та пояснити результати такого оцінювання. Це дасть змогу зорієнтувати їх на головні та другорядні учбово-професійні дії в їхньому самовизначенні. Також вони можуть запропонувати свої способи з відповідним обґрунтуванням.

3. Ведучий пропонує учасникам виконати досить тривале завдання: «Згадайте вправи на побудову образів вашого реального та ідеального «Я», які ви вже виконували. Занотуйте у блокнотах в стовпчик по десять ваших реальних та бажаних (ідеальних) професійно важливих якостей. Навпроти кожної якості оберіть той спосіб професійного самовдосконалення, який був би найбільш ефективним для її розвитку. Виконуючи це завдання, детально продумайте всі «за» та «проти» вашого вибору.

Наприкінці виконання цього завдання підрахуйте, який із способів отримав найбільшу кількість ваших виборів окремо по реальних та ідеальних якостях».

Після того, як всі учасники впораються із завданням ведучому необхідно обговорити з ними труднощі та результати виконання.

4. Наступне завдання ідентичне попередньому. Ведучий нагадує, що кожна поставлена учасниками мета повинна відповідати суб'єктивним ресурсам їхньої особистості. Отже, виникає необхідність розвинути ці ресурси в собі в процесі виконання учбово-професійних дій. Ведучий пропонує до кожної з допоміжних цілей професійного плану підібрати найбільш ефективні способи професійного самовдосконалення (або один із способів) заради їхнього досягнення. Наприклад, якщо студент запланував вступити до аспірантури, то найближчою його метою буде складання вступних іспитів. Тому в процесі самопідготовки йому необхідно збільшити кількість відведеного часу на опрацювання, наприклад, психологічної літератури, тобто більше займатись самоосвітою заради розширення наукових знань. Саме наукові знання як наслідок самовдосконалення і стануть тим суб'єктивним ресурсом, який допоможе студенту реалізувати його найближчу мету – скласти вступні іспити до аспірантури.

Після обговорення результатів виконання завдання варто зробити перерву на півгодини.

5. Ведучий пропонує розглянути та занотувати основні компоненти (етапи) професійного самовдосконалення студента, які включені у кожен з вище названих способів. Ці компоненти спрямовані на саморегуляцію поведінки студента в процесі здійснення ним учбово-професійних дій.

Ведучий повинен пояснити, що професійне самовдосконалення включає елементи самовиховання, зокрема, самопізнання (самоаналіз), самоконструювання, самостимулювання (самоактивізацію власних дій), самоконтроль (або самоуправління), та самозвітування [116, с. 270 – 271]. Однак, якщо студент обирає, наприклад, участь у психологічних тренінгах як найбільш ефективний спосіб самовдосконалення, то треба враховувати, що одні тренінгові програми можуть забезпечувати самопізнання чи самоконструювання, інші ж – допоможуть розвинути лише навички самоконтролю в різних життєвих ситуаціях. Тому студенту необхідно

досягнути системності у планомірному та тривалому процесі самовдосконалення в залежності від змісту учбово-професійних дій.

Протягом наступної півгодини ведучий за допомогою відкритих запитань допомагає студентам визначити сутність компонентів самовдосконалення та їхнє значення у професійному самовизначенні. Студентам варто занотувати до блокнотів визначення цих компонентів.

б. Учасникам пояснюється, що протягом останніх двох місяців вони здійснювали самопізнання та самоконструювання свого професійного «Я». Також вони оволоділи самозвітуванням завдяки рефлексії професійного «Я» і можуть відстежувати свої зміни протягом будь-якого етапу роботи над собою. Головною прогалиною у будь-якому самовдосконаленні, як правило, є відсутність особистісних ресурсів, які пов'язані зі самостимулюванням, самостримуванням, тобто процесами, які вимагають вольових зусиль. Особливу увагу на цю проблему варто звернути тим, хто має ледачий характер: їм найважче працювати над собою системно і регулярно. Тому ведучий пропонує на наступному занятті розвинути механізми саморегуляції поведінки, зокрема посилити вольові зусилля у процесі самоактивізації.

Наступним етапом побудови програми професійного самовдосконалення є визначення системи учбово-професійних дій на основі здобутих знань на даному занятті. Ведучий пропонує кожному учаснику описати щоденний план професійного самовдосконалення з урахуванням образів професійного «Я» та професійного плану. Також учасники повинні описати зміст та форми їхньої самоосвіти та самовиховання, враховуючи способи та компоненти роботи над собою. На виконання цього завдання дається не менше сорока хвилин: студентам необхідно правильно розрахувати денний режим та час, відведений для роботи над собою, визначити пріоритетні форми самоосвіти (конспектування книг, побудова схем, перегляд документальних телепередач, спеціальні курси тощо), обрати відповідні методи самовиховання на відповідних етапах (самопорівняння, самооцінювання, самосповідь, самообмежування, самопідбадьорювання, самопокарання, самонаказ,

самонавіювання тощо), а також встановити загальні терміни реалізації своєї програми.

Наприкінці завдання студентам необхідно визначити суб'єктивні та об'єктивні труднощі, які заважатимуть їм працювати над своїм самовдосконаленням. За допомогою відкритих запитань необхідно визначити шляхи подолання труднощів в процесі обговорення результатів побудови програми. Протягом диспуту кожному учаснику дозволяється ставити запитання іншому, якщо вони спрямовані на корекцію об'єктивних суперечностей програми (наприклад, якщо студент планує читати впродовж восьми годин на день поспіль, а інший час присвятить відвідуванням курсів, то така програма знизить його працездатність).

7. Наприкінці заняття ведучий нагадує, що основним психологічним механізмом професійного самовизначення на етапі реалізації програми учбово-професійних дій є саморегуляція поведінки в процесі самовдосконалення, над розвитком якої вони працюватимуть наступного дня. Учасникам пропонується ще раз переглянути побудовану програму.

Заняття можна закінчити постановкою такого запитання: «Починаючи з якого дня ви почнете своє самовдосконалення?». Потім треба обговорити умови наступної зустрічі.

Заняття 6. Розвиток механізмів саморегуляції поведінки

Мета заняття – розвинути у студентів деякі механізми саморегуляції поведінки: вироблення позитивної установки на дійсність, емоційний самоконтроль, самостримування та самоактивізацію дій.

Методи та техніки: диспут, пояснення, розповідь, техніка відкритих запитань, техніка прийняття дійсності, техніка синтезу протилежностей у вільному малюванні, техніка управління агресією, методи самоактивізації дій.

Матеріальні та технічні засоби: олівці, папір, інструкція-пам'ятка з вправами.

План заняття:

1. Привітання. Актуалізувати знання, засвоєні студентами на попередньому занятті (наприклад, дати визначення таким поняттям: програма учбово-професійних дій, професійне самовдосконалення та саморегуляція поведінки). Потім студентам варто пояснити основну мету даного заняття: вона спрямована на розвиток позитивної установки на дійсність, емоційного самоконтролю, самостримування та самоактивізації дій. Ці процеси є лише деякими елементами механізму саморегуляції поведінки і відображають внутрішній бік професійного самовдосконалення – його структурні компоненти (етапи), які завжди здійснюються самодетерміновано.

2. Ведучий розповідає одну китайську притчу: «Якось Банцань базарував і мимоволі почув розмову м'ясника з покупцем.

– Дайте мені найкращий шматок м'яса, – сказав покупець.

– У моїй крамниці все найкраще, – відповів м'ясник. – Ви не знайдете тут жодного шматка м'яса, який не був би найкращим! Все залежить від того, чи ви приймаєте дійсність, чи ні.

Ці слова так вразили Банцаня, що він став просвітленим істиною, яка свідчила про одвічне благополуччя у всьому».

Ведучий розпитує учасників про їхнє тлумачення почутої притчі. Зокрема, він може поставити такі відкриті запитання: «Які переваги надає людині неупереджене прийняття дійсності, незалежно від реальних обставин?», «Як ви розумієте зв'язок між безоцінним прийняттям життєвих обставин та благополуччям людини?», «Як прийняття життєвих обставин (на відміну від неприйняття) може вплинути на саморегуляцію поведінки людини (на її життя в цілому, на її саморозвиток, самовизначення)?» тощо.

Потім ведучий пояснює студентам, що існує безліч засобів, за допомогою яких можна значно послабити страх, роздратування та пригніченість, які викликані життєвими ситуаціями. Однак, подолати їх повністю неможливо, оскільки боротьба з нашими негативними почуттями та станами призводить лише до надмірної концентрації уваги на них, що, в свою чергу, посилює

негативізм особистості. Всі свої небажані прояви та внутрішні переживання ми повинні приймати як явища, які нам належать фактично. Проте це не означає, що з дійсністю (як зовнішньою, так і внутрішньою) потрібно примиритись: її необхідно спершу прийняти такою, якою вона є. Наступна вправа спрямована на вироблення позитивної установки щодо прийняття дійсності [171, с. 108 – 109].

Вправа «Прийняття дійсності»

Ведучий спокійно говорить: «Розслабтесь і подумайте про щось зі свого життя, чому ви вдячні або були вдячні (для зручності можна заплющити очі). Це може бути людина, вдала подія, ваше здоров'я, талант тощо. Жваво уявіть це собі, усвідомлюючи його цінність та думаючи про те, що воно вам дає і чому може навчити. Переживайте почуття вдячності протягом плинину думок.

Тепер подумайте про те, чого ви хотіли б позбутись у вашому житті. Уявіть це так само жваво, відстежуючи ваші реакції на цей об'єкт. Спостерігайте за собою, але не намагайтесь зупинити потік переживань та вражень. Просто переживайте вашу звичайну стратегію неприйняття. Усвідомлюйте, як на стратегію неприйняття реагує ваша тіло, змінюються думки, емоції тощо.

Уявіть, що життя вдосконалює вас, скеровуючи у правильному напрямі і спілкується з вами мовою буденних ситуацій та подій. Деталізуйте образ вашого життя. Що цей образ намагався вам підказати, коли ви обирали попередні дві ситуації (події, людей)? Розмірковуючи над цим питанням, занотуйте всі ваші ідеї в блокноти.

Тепер знову уявіть те, чому ви вдячні. Думайте про нього, визнаючи його винятковість та усвідомлюючи прийняття цього об'єкта.

Знову переключіть увагу на неприємну ситуацію із залишковим почуттям прийняття, яке ви щойно переживали. Усвідомте перехідний характер ваших почуттів та ставлень до цієї події (людини, обставин). Усвідомте, що приємні та неприємні почуття викликані одним і тим же світом – дійсністю. Якщо ви

готові відмовитись від будь-яких порівнянь, очікувань та зовнішніх маніпуляцій, то вам нічого не залишається, як прийняти дійсність».

Ведучий пропонує обговорити труднощі та результати виконання вправи. Наприкінці обговорення варто резюмувати основну ідею про прийняття дійсності та її роль у саморегуляції поведінки.

3. Перед початком виконання наступної вправи ведучий пояснює роль протилежностей у процесі будь-якого розвитку. Наприклад, можна порівняти роль природного та соціального у психічному розвитку людини, запропонувавши майбутнім психологам згадати про рушійші сили з курсу вікової психології. Також необхідно зосередити увагу студентів на необхідності синтезувати протилежності у процесі саморегуляції поведінки (це можуть бути протилежності у намірах та мотивах поведінки, почуттях, емоціях, думках тощо). Однак, найскладніше «примирити» між собою амбівалентні чи протилежні емоції та почуття. Тому з метою розвитку саморегуляції поведінки ведучий пропонує виконати вправу, яка посилить емоційний самоконтроль [171, с. 146 – 147].

Вправа «Синтез протилежностей»

Ведучий спокійно говорить: «Оберіть одну пару протилежностей, які притаманні вашій особистості і викликають антагоністичні почуття. Візьміть аркуш паперу та за допомогою вільного малювання намалюйте на лівій частині одну з протилежностей, а на правій – іншу. Нагадую, що в процесі вільного малювання не варто зосереджувати увагу на своїх художніх здібностях: малюнок повинен виникати на папері ніби сам по собі.

Уважно подивіться на малюнок. Спершу на одну протилежність, потім на іншу. Уявіть, як два полюси починають взаємодіяти між собою. Візьміть інший аркуш та зобразіть взаємодію між вашими протилежностями. Ця взаємодія має характер діалогу, який може прийняти різну форму (суперечки, першого знайомства, взаємної ворожості, стриманого спілкування тощо). Продовжуйте малювати на інших аркушах, доки не помітите, що протилежності поступово

синтезуються в єдине ціле. Нехай ця взаємодія отримує будь-яку форму та образ.

Як тільки ви відчуєте, що на етапі досягнення цілісності та синтезу образу у вас виникли нові переживання, зупиніться і подумайте, який саме внутрішній стан відображений на вашому малюнку. Потім на зворотному боці аркуша опишіть всі переживання та стани, які виникали у вас протягом цієї вправи».

Після обговорення вправи, ведучий пропонує виконувати її щоденно з іншими парами протилежностей. Це забезпечить активну роботу уяви майбутніх психологів над подоланням можливих суперечок у власних емоціях в процесі саморегуляції поведінки.

4. З метою розвитку самостримування пропонується виконати психосинтетичну вправу, яка спрямована на подолання агресивних станів [171, с. 99 – 100].

Вправа «Перетворення агресивної енергії»

Ведучий спокійно говорить: «Намагайтесь розслабитись. Прийміть зручне положення на стільці, закрийте очі. Пригадайте діяльність або ту форму поведінки, яка викликає у вас агресивні почуття.

Тепер абстрагуйтеся від уявленого та зосередьтесь на силі агресії, яку ви продовжуєте відчувати. Усвідомте, які відчуття виникають у вас в даний момент? Можете ви сказати, що агресія вібрує у вашому тілі і від цього ви страждаєте, це вас тривожить і не дає спокою? Спостерігайте за своїм станом без жодних оцінок: нехай агресія буде в центрі вашої свідомості як простий об'єкт споглядання. Пам'ятайте, що ви – незаангажований стереотипами, тобто незалежний від критики, спостерігач.

Тепер усвідомте, що всі ці почуття являють собою дорогоцінну енергію, яка може бути використана вами для плідної діяльності або ж конструктивної поведінки. Ви управляєте нею, а не вона вами. Вона може стати рушійною силою у вашій роботі, вчинках та будь-яких простих діях. Це енергія вашої

активності! Стримуючи негативний вплив агресії, ви отримуєте внутрішній ресурс, який може бути використаний на ваше благо.

Тепер уявіть детально свою діяльність чи поведінку після стримування агресії та її перетворення у позитивну енергію активності».

Після виконання цієї вправи ведучий може дати такі завдання: «Опишіть ваші почуття в процесі переходу від агресивного стану до стриманого. Як ви відчули появу позитивного настрою? Чи вдалося вам це зробити? Які нові переваги вам дає вміння «перетворювати» агресивну енергію в стан позитивної активності? Яке значення матиме таке вміння для розвитку саморегуляції поведінки в майбутній діяльності психолога? Обґрунтуйте відповідь за допомогою прикладів».

5. Наступний крок у розвитку саморегуляції поведінки пов'язаний із самостимулюванням студентів до активних дій. В зв'язку з цим пропонується розглянути деякі психосинтетичні методи самоактивізації дій на основі розвитку вольових зусиль. Ведучий перераховує ці методи і за допомогою відкритих запитань дискутує з учасниками з приводу кожного з них окремо (ці методи подаються як поради) [171, с. 91 – 92].

Методи самоактивізації дій.

Зробіть те, чого ви ніколи не робили раніше.

Здійсніть відважний вчинок.

Заплануйте що-небудь, а потім здійсніть свій план.

Раз на день продовжуйте робити протягом 5 хвилин те, що робили щойно, навіть якщо ви стомились і збираєтесь робити будь-що інше.

Зробіть що-небудь дуже повільно.

Коли легше сказати «так», але потрібно сказати «ні», говоріть «ні».

Робіть те, що на даний момент вважаєте найголовнішим.

В найпростіших ситуаціях вибору здійснюйте його, не вагаючись.

Вчиняйте всупереч всім очікуванням.

Вчиняйте, незалежно від того, що інші можуть подумати чи сказати.

Стримуйте себе, коли треба сказати те, що вам сильно хочеться сказати.

Відкладіть те, що ви хочете зробити зараз.

Одразу ж зробіть те, що ви хотіли б відкласти на потім.

Щоденно виконуйте одну вправу для саморозвитку протягом місяця, навіть якщо вам здається, що це марна справа.

Звільніть ваше життя від усього зайвого.

Позбудьтеся якоїсь звички.

Зробіть що-небудь ризиковане.

Зробіть що-небудь з повною віддачею так, ніби ви це робите востаннє в житті.

6. Після диспуту щодо методів самоактивізації дій ведучий пропонує студентам виконувати всі вправи на розвиток саморегуляції поведінки щоденно впродовж місяця. Також кожному учаснику видається письмова інструкція-пам'ятка, яка включає всі психосинтетичні та коучингові вправи з усіх тематичних блоків програми «Я стану психологом». Ведучий наголошує на необхідності постійного самовдосконалення у роботі над собою, зокрема у вирішенні проблеми професійного самовизначення особистості.

Запропонувати учасникам фіксувати результати самостійної роботи у щоденнику. Ведучий дякує учасникам за співпрацю та бажає професійних успіхів.

З метою перевірки ефективності застосування вище розглянутої програми учасникам було запропоновано зустрітись через місяць для проведення підсумкових групових бесід та проведення повторного (контрольного) діагностування.

3.3 Результати оптимізації професійного самовизначення майбутніх психологів

Реалізації програми «Я стану психологом» відбувалась згідно із запланованим графіком занять. Внаслідок спостережень та обговорень на

проведених заняттях нами було виявлено деякі зміни у поведінці учасників та їх ставленні до професійного самовизначення. Зокрема, більшість студентів експериментальної групи виявили позитивні емоційні реакції задоволення та радості після виконання вправ на виявлення професійного «Я», побудову моделі ідеального «Я» та самоототожнення з нею.

Було встановлено, що після самостійних тренувань, спрямованих на візуалізацію своїх професійно важливих якостей, учасники навчилися сприймати свою особистість безоцінно, інтегруючи в уяві образи реального та ідеального «Я». Так студентка IV курсу Олена Н. в індивідуальних бесідах стверджувала, що почала менше уваги приділяти безпідставній самокритиці, навчилась сприймати себе такою, якою вона є, без жодних стереотипних оцінок. Студентка III курсу Анастасія Ч. сказала, що виявлення професійного «Я» допомогло їй «прислухатись» до власного покликання, відчутти центр своєї особистості та визначитись у реальних силах, які вона спрямує на досягнення ідеальної мети.

Майже всі студенти ЕГ стверджували, що на вибір їхньої професії більшою мірою вплинули соціально детерміновані чинники (поради батьків та друзів, неможливість вступити на іншу спеціальність чи до іншого ВНЗ тощо). Тобто незалежність у виборі професії та ВНЗ була на низькому рівні, що й вплинуло, за словами студентів, на рівень їх самостійності у професійному самовизначенні.

Під час бесіди зі студентами ЕГ було виявлено, що систематичне виконання вправ на управління довільною увагою допомогло їм визначитись не тільки у власному «Я», але й у своїх професійних намірах та планах на майбутнє. Це свідчить, що образ «Я» студенти постійно пов'язували з професійною метою. За свідченнями досліджуваних, візуалізація професійного «Я» відбувалась спонтанно, чого вони не можуть сказати про вибір професії, який вони зробили в ранньому юнацькому віці в умовах жорсткого тиску різних соціальних чинників, насамперед, батьківських намірів та переконань. Отже, в результаті застосування розвивально-корекційної програми вони навчилися

розглядати себе і своє майбутнє професійне життя безвідносно до зовнішніх психологічних впливів.

Можна стверджувати, що образність у довільній уяві, яка була викликана під час виконання студентами вправ на рефлексію професійного «Я», сприяла розвитку адекватності їхніх уявлень щодо самих себе як майбутніх професіоналів. Тому *побудова образів реального та ідеального «Я», а також їхня інтеграція для більшості студентів ЕГ відбувалась невимушено та легко.* Такий результат обумовлений, насамперед, самостійним вправлянням студентів протягом виконання домашніх завдань, про що вони звітували на початку кожного заняття.

Після реалізації тематичного блоку програми, який полягав у розвитку професійного цілепокладання та механізмів досягнення мети, *студенти під час обговорень виявили у собі вміння послідовно та раціонально планувати майбутнє професійне життя.* Наприклад, студентка II курсу Світлана Б. стверджувала, що після візуалізації віддаленої мети, вона змогла самостійно побудувати такий професійний план, який відповідав її інтересам, цінностям та потребам. Комплексне уявлення щодо професійної мети та способів її досягнення виникло й у студентки V курсу Юлії Б., яка відчула впевненість у досягненні мети, змогла її чітко сформулювати та уявити з різних особистісних позицій. Крім того, Юлія логічно ієрархізувала свої найближчі професійні цілі, надаючи їм певного смислу, що вплинуло на життєві плани загалом. Аналогічні зміни, як свідчать результати індивідуальних бесід, відбулись у більшості досліджуваних експериментальної групи. Тобто *професійний план студентів став основою для побудови їх життєвої перспективи.*

Протягом побудови програми учбово-професійних дій щодо самоосвіти та самовиховання, більшість студентів актуалізували знання стосовно професійного самовдосконалення та намагались визначити для себе найбільш оптимальні способи саморозвитку. Під час розробки програм, студенти відрефлексували власні недоліки в учбово-професійній діяльності, які стосувались самостійної роботи. Вони дійшли висновку, що *систематичне*

виконання самостійної роботи дозволило б їм досконало володіти фаховими знаннями, вміннями та навичками. Деякі студенти старших курсів зазначили, що протягом проходження психологічної практики виявили у собі значні прогалини в знаннях та відсутність тих вмінь, які б полегшили вирішення практичних завдань в безпосередній роботі з клієнтами. Про це вони відверто жалкували.

Результати постдіагностичних інтерв'ю засвідчили, що розвиток деяких механізмів саморегуляції поведінки (вироблення позитивної установки на дійсність, емоційний самоконтроль, самостримування та самоактивізація дій) у більшості студентів відбувся з якісними змінами у ставленні до професійного самовдосконалення. Зокрема, у студентів виникло стійке бажання розвинути свої професійні якості, вміння та навички шляхом щоденного вправлення. Однак, вони говорили, що їм не завжди вдається працювати над собою в умовах постійних стресів, сімейних та дружніх конфліктів та в інших ситуаціях, коли зосередитись на собі вкрай важко.

Результати постдіагностичних бесід засвідчили, що *навчальний компонент програми протягом формувального експерименту було реалізовано на досить високому рівні. Це підтверджується тим, що протягом своїх пояснень студенти ЕГ активно використовували понятійний апарат щодо проблеми професійного самовизначення, легко орієнтуючись в структурі цього психологічного явища.*

Результати формувального експерименту було кількісно та якісно проаналізовано впродовж березня 2011 року, одразу після проведення повторного діагностичного обстеження – контрольного експерименту (див. табл. 3.2). Вони переконливо засвідчили, що у змістовому, ціннісно-цільовому та регулятивно-поведінковому компонентах професійного самовизначення майбутніх психологів внаслідок реалізації програми «Я стану психологом» відбулися позитивні якісні зміни.

**Розвиток професійного самовизначення
майбутніх психологів внаслідок оптимізації (n=40)**

Рівні розвитку професійного самовизначення	Розподіл студентів за групами (у %)					
	Експериментальна група			Контрольна група		
	до експерименту	після експерименту	різниця	до експерименту	після експерименту	різниця
Високий	0,0	30,0	30,0	0,0	10,0	10,0
Середній	30,0	55,0	25,0	40,0	50,0	10,0
Низький	70,0	15,0	- 55,0	60,0	40,0	- 20,0

Встановлено, що більшість учасників експерименту, які на його початку належали до 70,0% досліджуваних ЕГ (14 осіб з 20) з низьким рівнем розвитку професійного самовизначення, поступово визначились на майбутнє, про що засвідчили результати індивідуальних інтерв'ю та опитування за модифікацією методики «Особистісна професійна перспектива» М.Пряжнікова. Наприклад, на відкрите запитання «Як ви намагаєтесь реалізувати свої можливості як майбутнього професіонала на сьогоднішній день?» більшість з них відповіли, що постійно займаються самопізнанням та пошуком цікавої психологічної діяльності, яка б допомогла проявити власні професійні та особистісні якості (55,0% – 11 осіб з 20). Це свідчить, що *професійне самовизначення стало оптимізованим на рівні механізмів рефлексії професійного «Я» та саморегуляції поведінки в учбово-професійній діяльності*. Крім того, більшість студентів ЕГ, що мали середній рівень професійного самовизначення (30,0% – 6 осіб з 20) суттєво змінили свої професійні плани на майбутнє. Окрім студентів V курсу, серед найближчих цілей вони поставили досягнення високих результатів в професійному навчанні (20,0% – 4 особи з 20).

У своїх відповідях на запитання «Що ви уже почали робити заради досягнення поставленої професійної мети, окрім навчання у вузі?» студенти старших курсів ЕГ говорили, що почали шукати роботу за фахом (високий рівень професійного самовизначення у регулятивно-поведінковому компоненті), займатись розвитком професійних навичок та вмінь завдяки відвідуванню додаткових психологічних курсів (так само). Можна сказати, що

програма їхніх учбово-професійних дій сформована цілісно та передбачає системну роботу над собою. Проте, результати постдіагностичних бесід дозволять стверджувати, що *механізм саморегуляції у регулятивно-поведінковому компоненті розвинувся недостатньо, оскільки поза експериментальною ситуацією студентам було важко виробити позитивну установку на прикрі події чи негативних людей*. Також встановлено, що їм не завжди вдавалось емоційно контролювати себе в ситуаціях вибору, прийняття рішення або під час складання іспитів та заліків тощо. Найважче було студентам, які не вміли стримувати свою агресію, тому позитивні зміни, які відбулися внаслідок занять, варто було б закріпити за допомогою окремої корекційної програми.

Серед відповідей студентів КГ на запитання методики «ОПП» виражених позитивних змін не спостерігалось. Однак, було встановлено, що після експерименту в КГ з'явилися студенти IV курсу з високим рівнем професійного самовизначення (10,0% – 2 особи з 20), що підтверджує попередні висновки про закономірний розвиток цього процесу в умовах фахової підготовки. В експериментальних групах кількість студентів з високим рівнем була втричі більшою – 30,0% (6 осіб з 20).

Після експерименту на 55,0% зменшилась кількість досліджуваних з низьким рівнем розвитку професійного самовизначення в ЕГ. Постдіагностичні дані засвідчили, що вони отримали середній та високий рівень. 20,0%, студентів КГ з низьким рівнем (4 особи з 20) після експерименту отримали середній рівень. У 30,0% студентів КГ (6 осіб з 20), які до експерименту мали середній рівень самовизначення, по закінченню експерименту змін не відбулось, порівняно з результатами в експериментальних групах. Лише 10,0% студентів КГ (2 особи з 20), які мали середній рівень, отримали високий після експерименту (див. табл. 2.9). *Отже, застосування програми оптимізації за відносно короткий термін сприяло якісним змінам у самовизначенні студентів.*

Результати якісного аналізу даних, отриманих після повторного тестування за авторськими методиками, підтвердили попередні висновки.

Наприклад, менш самокритичними стали студенти експериментальної групи при тестуванні себе за методикою «Образ «Я» психолога». Встановлено, що всі студенти IV курсу, які належали до ЕГ (25,0% – 5 осіб з 20), внаслідок оптимізації стали розглядати більшість своїх особистісних та компетентісних якостей в образі реального «Я» як розвинені (наприклад, рефлексивність, здатність до самоприйняття, впевненість у собі, здатність до релаксації тощо). При цьому за результатами констатувального експерименту, ці студенти вважали свої якості нерозвиненими (у студентів IV курсу контрольної групи таких змін не відбулось). Це підтверджує попереднє припущення про те, що у них найкраще, порівняно з попередніми курсами, розвинена рефлексія професійного «Я». При цьому, *незалежно від курсу, більшість досліджуваних експериментальних груп на основі образу реального «Я» побудували образ ідеального «Я», тобто мали узгоджений тип його розвитку (65,0% – 13 осіб з 20)*. Це свідчить про якісні позитивні зміни в змістовому компоненті професійного самовизначення.

Щодо побудови образу ідеального «Я» за типами професії психолога, то суттєвої різниці у показниках контрольної та експериментальної груп, яка могла б свідчити про зміни у виборі майбутньої фахової діяльності, встановлено не було. Однак, відповідно до результатів тестування за методикою «ТПП» студенти ЕГ обрали більшу кількість видів психологічної діяльності, які стосуються конкретно визначеного типу професії психолога. *Тобто в експериментальній групі зросла кількість студентів, які отримали високий рівень професійного самовизначення щодо одного і того ж типу професії – практичного психолога (30,0% – 6 осіб з 20)*.

При побудові професійних цілей за методикою «Професійний план психолога» всі студенти експериментальної групи надали перевагу тим самим цілям, які поставили перед собою під час занять. Цей тест вони пройшли без жодних зусиль, на відміну від студентів КГ, яким було важко визначити періоди часу, протягом яких було б досягнуто найближчої мети.

У 40,0% студентів ЕГ (у 8 осіб з 20) серед найближчих цілей були удосконалення професійних якостей та вмій, вступ до аспірантури та пошук роботи за спеціальністю. Як бачимо, *ціннісно-цільовий компонент самовизначення досліджуваних включає елементи програми учбово-професійних дій щодо самовдосконалення*. Це підтверджує теоретичне припущення про те, що зміст регулятивно-поведінкового компоненту тісно пов'язаний з професійним планом студентів, тобто найближчі цілі виходять за межі учбово-професійної діяльності та спрямовуються на самоосвіту й самовиховання.

Було встановлено, що студенти експериментальної групи з високим та середнім рівнем розвитку професійного самовизначення після дослідження характеризувались схильністю до оцінювання смислу майбутньої та реальної діяльності з точки зору професійної самореалізації. У постдіагностичних інтерв'ю студенти відповіли, що саме смислові аспекти самовизначення обумовили вибір їхніх професійних цілей. За свідченнями студентів, *вправи на професійне цілепокладання сприяли ієрархізації цілей*. Можна зробити висновок, що програма «Я стану психологом» сприяла посиленню ціннісно-смислової єдності професійних цілей студентів, зробила їх ієрархізованими. Таких змін в КГ не відбулось: студенти із середнім рівнем розвитку вбачають різний смисл в учбово-професійній та професійній діяльностях.

Результати постдіагностичного обстеження в ЕГ за методикою «Професійне самовдосконалення психолога» засвідчили, що кількість студентів з високим рівнем професійного самовизначення у регулятивно-поведінковому компоненті зросла на 20,0%, а в КГ – лише на 5,0%.

З метою перевірки достовірності різниці даних в ЕГ та КГ нами було застосовано метод статистичного аналізу за U-критерієм Манна-Уїтні. Було встановлено статистично значущу різницю у показниках рівнів розвитку професійного самовизначення досліджуваних ЕГ та КГ після експерименту ($U_{\text{емп}} = 4,5$), враховуючи відносно невелику вибірку. Отже, *розроблена розвивально-корекційна програма оптимізує професійне самовизначення*

майбутніх психологів. Тобто комплексне застосування методів психосинтезу та розвивального коучингу активізує механізми інтеграції структурних компонентів цього явища. Встановлено, що внаслідок оптимізації найбільше розвиваються механізми рефлексії професійного «Я» та професійного цілепокладання.

Висновки до розділу 3

Оптимізація професійного самовизначення майбутніх психологів – це організовані психолого-педагогічні впливи, які здійснюються в умовах розвивально-корекційної роботи. Цей процес спрямований на активізацію психологічних механізмів, що узгоджують зміст компонентів самовизначення – змістового, ціннісно-цільового та регулятивно-поведінкового.

До психологічних механізмів інтеграції компонентів професійного самовизначення студента належать такі процеси: рефлексія професійного «Я», цілепокладання в учбово-професійній та майбутній професійній діяльності (професійне цілепокладання) та саморегуляція поведінки в учбово-професійній діяльності на основі програми учбово-професійних дій щодо самовдосконалення. Активізація названих механізмів відбувається самодетерміновано внаслідок оптимізації процесу самовизначення.

Застосування розвивально-корекційної програми засвідчило її позитивний вплив на розвиток професійного самовизначення майбутніх психологів. Експериментально доведено, що за допомогою методів психосинтезу та розвивального коучингу, які лежать в основі програми, активізуються механізми, які інтегрують структурні компоненти самовизначення. Зокрема, рефлексія професійного «Я» інтегрує образ ідеального «Я» з образом реального «Я» у змістовому компоненті,

цілепокладання сприяє формуванню професійного плану, в якому цінність-мета узгоджується з найближчими цілями у ціннісно-цільовому компоненті. Саморегуляція поведінки в учбово-професійній діяльності узгоджує змістовий та ціннісно-цільовий компоненти через побудову програми учбово-професійних дій на основі професійного плану та образів професійного «Я». Цей механізм інтегрує психологічне дійсне студента в регулятивно-поведінковому компоненті професійного самовизначення.

Експериментально встановлено, що у студентів-психологів внаслідок оптимізації найбільше активізуються механізми рефлексії професійного «Я» та професійного цілепокладання. Це підтверджується тим, що після формувального експерименту у більшій половині досліджуваних образи ідеального «Я» були побудовані на основі образів реального «Я», а професійний план став більш цілісним, системним та чітким стосовно сформульованих цілей. Встановлено, що всі студенти четвертого курсу, які належали до експериментальної групи, внаслідок оптимізації стали розглядати більшість своїх якостей в образі реального «Я» як розвинені. При цьому за результатами констатувального експерименту, ці студенти вважали свої якості мало розвиненими. Серед найближчих цілей студентів експериментальної групи були удосконалення професійних якостей та вмінь, вступ до аспірантури та пошук роботи за спеціальністю. Тобто ціннісно-цільовий компонент самовизначення досліджуваних включав елементи програми учбово-професійних дій щодо самовдосконалення. Отже, зміст регулятивно-поведінкового компоненту тісно пов'язаний з професійним планом студентів, тобто найближчі цілі виходять за межі учбово-професійної діяльності та спрямовуються на самоосвіту й самовиховання. Серед відповідей студентів контрольної групи таких позитивних змін не спостерігалось.

Встановлено, що студенти старших курсів, які належали до експериментальної групи, внаслідок оптимізації почали шукати роботу за фахом, займатись самовдосконаленням професійних навичок та вмінь завдяки додатковим психологічним курсам. Отже, програма їхніх учбово-професійних

дій була сформована цілісно та передбачала системну роботу над собою. Також встановлено, що регулятивно-поведінковий компонент у більшості студентів розвинувся до середнього рівня, а результати індивідуальних бесід засвідчили появу системності в учбово-професійних діях. Однак, результати постдіагностичних інтерв'ю дозволяють стверджувати, що механізм саморегуляції поведінки за межами експериментальної ситуації діє недостатньо.

Експериментально доведено, що застосування методів психосинтезу та розвиваючого коучингу в процесі оптимізації професійного самовизначення сприяють розвитку таких психологічних механізмів як рефлексія професійного «Я», професійне цілепокладання та саморегуляція поведінки в учбово-професійній діяльності. Обов'язковою умовою ефективності процесу оптимізації є самостійна робота студентів над розвитком названих механізмів шляхом систематичних тренувань.

Зміст третього розділу дисертації представлено у таких публікаціях автора:

1. Кучеренко Є. В. Розвиток професійного самовизначення у майбутніх психологів: інтеграційно-діяльнісний підхід / Є. В. Кучеренко // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти НАПН України, редкол. : О. Л. Онуфрієва [та ін.]. – К., 2005 – Вип. 1 (14), ч.2 : Психологія / голов. ред. В. В. Олійник. – 2010. – С. 208 – 216.

2. Кучеренко Є. В. Психологічні механізми професійного самовизначення студента / Є. В. Кучеренко // Студентський науковий вісник психологічного факультету Черкаського національного університету ім. Б.Хмельницького : за матеріалами Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми практичної психології у дослідженнях студентської молоді» (12 – 14 травня 2010 р., м. Черкаси). – Черкаси, 2010. – С. 48 – 50.

ВИСНОВКИ

У дисертації подано теоретичне узагальнення та експериментальне вирішення проблеми розвитку професійного самовизначення майбутніх психологів, що виражається у визначенні структури, критеріїв та рівнів розвитку професійного самовизначення як самодетермінованої діяльності студентів-психологів, а також у розробці психодіагностичних методик та розвивально-корекційної програми оптимізації цього явища на основі методів психосинтезу та розвивального коучингу.

1. Професійне самовизначення особистості та студента зокрема – це самодетермінована особистісна діяльність потенційного суб'єкта праці, яка спрямована на інтеграцію (взаємоузгодження) його уявлень щодо провідної та майбутньої професійної діяльності. У студента професійне самовизначення відбувається внаслідок суперечностей у професійній «Я-концепції» та спрямоване на інтеграцію уявлень щодо учбово-професійної (реальної) та майбутньої професійної (ідеальної) діяльності. Реальна (учбово-професійна) діяльність виступає в уявленні студента як психологічне дійсне, а ідеальна (професійна) – як психологічне майбутнє. Інтеграція названих уявлень визначає сутність професійного самовизначення і відбувається у кожному зі структурних компонентів зазначеного процесу: змістовому, ціннісно-цільовому та регулятивно-поведінковому. Змістовий компонент включає образ реального «Я» та образ ідеального «Я» студента як майбутнього фахівця. Ціннісно-цільовий компонент або професійний план включає професійну (віддалену) цінність-мету та допоміжні (найближчі) цілі. Регулятивно-поведінковий компонент – це програма учбово-професійних дій у професійному самовдосконаленні, яку студент визначає на основі образів «Я» та професійного плану. В названих компонентах студент проектує суб'єктивні уявлення щодо ідеальної та реальної діяльності.

2. Розвиток професійного самовизначення майбутніх психологів – це якісні зміни в структурних компонентах цього процесу, які відбуваються внаслідок дії механізмів інтеграції уявлень щодо реальної та ідеальної діяльностей. Механізмом інтеграції змістового компонента є рефлексія професійного «Я», яка має інтроспективну та проспективну форми. У ціннісно-цільовому компоненті діє механізм професійного цілепокладання в реальній та ідеальній діяльностях. У регулятивно-поведінковому компоненті здійснюється саморегуляція поведінки студента в учбово-професійній діяльності, яка передбачає професійне самовдосконалення засобами самоосвіти та самовиховання. Оптимізація професійного самовизначення полягає у психолого-педагогічних впливах на особистість студента, які здійснюються в умовах розвивально-корекційної роботи, спрямованої на активізацію механізмів, що узгоджують компоненти процесу самовизначення.

3. Розвиток професійного самовизначення майбутніх психологів відбувається з якісними змінами в компонентах цього явища при переході на наступний навчальний курс. Змістовий компонент є домінуючим у професійному самовизначенні студентів кожного курсу, оскільки безпосередньо пов'язаний з професійною «Я-концепцією» та спрямовує самовизначення на узгодження образів ідеального та реального «Я». У ціннісно-цільовому компоненті з переходом на старші курси зростає відповідність між цінністю-метою та допоміжними цілями. У професійному плані студентів випускних курсів переважає робота не за фахом як найближча мета. Цінність майбутньої праці більшість студентів розуміють як засіб професійної та особистісної самореалізації. З переходом на наступний курс в регулятивно-поведінковому компоненті учбово-професійні дії студентів поступово спрямовуються на професійне самовдосконалення, яке відбувається несистемно. На третьому курсі студенти переживають кризу самовизначення, яка викликана різким зростанням фахової обізнаності і проявляється у необхідності обрати конкретний вид професійної діяльності, яка б відповідала актуальним та бажаним професійним і особистісним якостям.

4. Розвиток професійного самовизначення майбутніх психологів має чотири рівні: високий, середній, низький, та нульовий. Рівні визначаються за такими критеріями: узгодженість психологічного змісту кожного компонента самовизначення в ідеальному та реальному планах (в теперішньому та майбутньому часі); узгодженість психологічного змісту всіх компонентів у теперішньому (актуальному для студента часі); узгодженість психологічного змісту всіх компонентів у майбутньому часі (в зоні найближчого розвитку студента). *Високий рівень* розвитку професійного самовизначення характеризується взаємоузгодженістю всіх компонентів цього процесу, тобто повною інтеграцією уявлень про реальну та ідеальну діяльності. Для *середнього рівня* характерним є неузгодження між деякими компонентами або в одному з компонентів стосовно психологічного дійсного та майбутнього. *Низький рівень* характеризується неузгодженістю між всіма структурними компонентами в реальному та ідеальному планах. При *нульовому рівні* має місце дезінтеграція уявлень щодо реальної та ідеальної діяльності, які не стосуються психологічної сфери.

5. Студентів з низьким рівнем професійного самовизначення найбільше на другому курсі, а з середнім – на третьому. З переходом на наступний курс зменшується кількість студентів з низьким рівнем самовизначення, а з високим – збільшується. Це свідчить, що розвиток професійного самовизначення у майбутніх психологів відбувається поступово з якісними змінами в компонентах цього явища на кожному з навчальних курсів. Крім того, з переходом на старші курси поступово зростає кількість студентів, які мають високий або нульовий рівень розвитку професійного самовизначення. Це є свідченням того, що серед майбутніх психологів поступово зростають розбіжності у змісті професійної «Я-концепції», а професійні плани стають більш визначеними стосовно майбутньої діяльності: вона стосуватиметься діяльності або у психологічній сфері, або в інших сферах праці.

6. Розвиток професійного самовизначення майбутніх психологів зростає внаслідок оптимізації цього процесу за розвивально-корекційною

програмою, в якій застосовуються методи активного психологічного впливу – психосинтез та розвивальний коучинг. Доведено, що застосування цих методів сприяє активізації механізмів, які інтегрують змістовий, ціннісно-цільовий та регулятивно-поведінковий компоненти професійного самовизначення студентів. Внаслідок оптимізації найбільше активізуються механізми рефлексії професійного «Я» та професійного цілепокладання. Це виражається у тому, що в більшій частині студентів образи ідеального «Я» будуються на основі образів реального «Я» (змістовий компонент), а професійні плани стають більш цілісними, системними та чіткими стосовно сформульованих цілей (ціннісно-цільовий компонент). У студентів четвертого курсу внаслідок оптимізації більшість якостей розглядаються в образі реального «Я» як розвинені, хоча попередньо більшість з них оцінювались як мало розвинені. Між ціннісно-цільовим та регулятивно-поведінковим компонентами внаслідок оптимізації встановлюється тісний зв'язок, який виражається у тому, що найближчі цілі студентів виходять за межі учбово-професійної діяльності та спрямовуються на самоосвіту й самовиховання. В результаті застосування вище названих методів регулятивно-поведінковий компонент у більшості студентів розвивається до середнього рівня, а учбово-професійні дії набувають системності. Однак механізм саморегуляції поведінки в учбово-професійній діяльності, який інтегрує регулятивно-поведінковий компонент, по закінченню розвивально-корекційної роботи діє недостатньо, що свідчить про занижену активність майбутніх психологів у професійному самовдосконаленні.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів цієї проблеми. Більш глибокої наукової розробки потребують аналіз гендерних особливостей розвитку професійного самовизначення майбутніх психологів та психолого-педагогічних умов їхньої фахової підготовки, що забезпечують цей процес.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Блонский П. П. Выбор профессии / Блонский П. П. – Избр. пед. соч. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1989. – 521 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Голомшток А. Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника / А. Е. Голомшток – М. : Педагогика, 1979. – 160 с.
4. Даниличева Н. А. Психология профессионального выбора // Н. А. Даниличева, Л. А. Балакирева. – СПб. : ООО «СЛП», – 1998. – 143 с.
5. Йовайша Л. А. Проблемы профессиональной ориентации школьников / Л. А. Йовайша : [пер. с лит.]. – М. : Педагогика, 1983. – 129 с.
6. Климов Е. А. Путь в профессию / Е. А. Климов – Л. : Лениниздат, 1974. – 190 с.
7. Кон И. С. Психология ранней юности : [книга для учителя] / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
8. Осницкий А. К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1992. – № 1 – 2. – С. 52 – 59.
9. Павлютенков Е. М. Управление профессиональной ориентацией в общеобразовательной школе / Е. М. Павлютенков. – Владивосток : ДГУ, 1990. – 176 с.
10. Пряжников Н. С. Игровые профориентационные упражнения : [методическое пособие] / Н. С. Пряжников. – М. : Изд-во «Ин-т практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 56 с.
11. Становських З. Л. Рефлексивні компоненти професійного самовизначення старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / З. І.

Становських. – К. : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 2005. – 19 с.

12. Туляєв В. В. Штучні середовища комп'ютерної графіки у професійному самовизначенні старшокласників / В. В. Туляєв // Наук. вісн. Південноукр. держ. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 2007. – № 12. – С. 84 – 90.

13. Туриніна О. Л. Психологічні особливості професійного самовизначення учнів профільних педкласів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. Л. Туриніна – К. : НПУ ім.М.П.Драгоманова, 1998. – 19 с.

14. Чебышева В. В. Психологические проблемы профориентации школьников / В. В. Чебышева // Вопросы психологии. – 1971. – № 1. – С. 31 – 39.

15. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. – М. : Знание, 1981. – 96 с.

16. Ярошенко В. В. Школа и профессиональное самоопределение учащихся / В. В. Ярошенко. – К. : Радянська школа, 1983. – 112 с.

17. Кудрявцев Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы / Т. В. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 20 – 30.

18. Професійне самовизначення старшокласників : методичний посібник / [Д. Закатнов, О. Мельник, О. Осипов, О. Морін, Л. Гуцан, О. Скалько] ; за ред. Д. Закатнова. – К. : Вид.дім «Шкільний світ», Вид. Л.Галіцина, 2006. – 128 с.

19. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : ЗАО «Издательство «Питер», 1999. – 416 с. – (Серия «Мастера психологии»).

20. Резапкина Г. В. Я и моя профессия: программа профессионального самоопределения для подростков: [учебно-методическое пособие для школьных психологов и педагогов.] / Г. В. Резапкина. – М. : Генезис, 2000. – 128 с.

21. Бодров В. А. Проблемы психологического отбора / В. А. Бодров // Психологический журнал. – 1985. – № 2. – С. 85 – 94.
22. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
23. Вітківська О. І. Психологічні умови професійного самовизначення випускників середніх шкіл у процесі профконсультації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. І. Вітківська. – К. : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 2002. – 21 с.
24. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы / К. М. Гуревич. – М. : Наука, 1970. – 272 с.
25. Леонтьев Д. А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д. А. Леонтьев, Е. В. Шалобанова // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 57 – 66.
26. Панок В. Г. Старший шкільний вік: рефлексія, самовизначення, вибір професії, життєві плани / В. Г. Панок, Т. М. Титаренко // Основи практичної психології : підручник / [під ред. В. Г. Панок, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелевої та ін.] – К. : Либідь, 1999. – С. 440 – 447.
27. Помиткін Е. О. Духовно-професійний дисонанс як психологічний фактор зміни професійної спрямованості особистості в дорослому віці [Електронний ресурс] / Едуард Помиткін // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. праць, 2010. – Вип. 2. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/OD/2010_2/index.htm
28. Ткачук Л. В. Професійне самовизначення та його емпатійні детермінанти у сучасного юнацтва : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Лариса Василівна Ткачук. – Одеса : Південний науковий центр АПН України, 2003. – 186 с.
29. Федоришин Б. О. Проблема особистості і її професійних здібностей в психології професійної орієнтації / Б. О. Федоришин // Сучас. інформ. технології та інновац. методики навчання в підготов. фахівців: методологія,

теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. Ін-ту педагогіки і психології проф. освіти АПН України, Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського [та ін.]. – К. ; Вінниця, 2004. – Вип. 4. – С. 112–116.

30. Чорна І. М. Психологічні особливості організації профорієнтаційної роботи в школі / І. М. Чорна – Тернопіль : ТДШ, 1995. – 76 с.

31. Волошина В. В. Психологічна підготовка майбутнього психолога до тренінгової діяльності [Електронний ресурс] / В. В. Волошина // Психологічний тренінг у мистецтві, культурі, освіті : Збірник наукових праць Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Київ – Херсон : Просвіта, 2010. – Режим доступу : <http://www.kspu.edu/FileDownload.ashx?id=b110716c-ae6c-4c9c-b5da-86df970fcbf2>.

32. Климов Е. А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации / Е. А. Климов. – М. : Знание, 1983. – 96 с.

33. Словник-довідник з професійної орієнтації учнів [уклад. В. В. Синявський, О. В. Мельник]. – К. : Мегапринт, 2007. – 118 с.

34. Щотка О. П. Формування психологічної готовності студентів педагогічних університетів до професійно-управлінського самовизначення: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Оксана Петрівна Щотка. – К. : Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти, 2003. – 21 с.

35. Гріньова О. М. Психологічні особливості професійного самовизначення майбутніх учителів в умовах підготовки за двома спеціальностями : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Пед. та вікова психологія” / Гріньова Ольга Михайлівна. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – 20 с.

36. Долинська Л. В. Формування спрямованості практичних психологів на оволодіння професійними знаннями, вміннями і навичками / Л. В. Долинська, С. В. Яремчук // Вісник ТЕПО / матеріали Міжнародної конференції [«Психологічна служба школи: минуле, сучасність, майбутнє»]. – Тернопіль, 1996. – С. 47 – 48.

37. Дроздов О. Ю. Уявлення студентів-психологів про майбутню роботу / О. Ю. Дроздов // Актуальні проблеми психології. Т. 1. [Екон. психологія. Соц. психологія. Психологія управління. Організац. психологія] / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2004. – Вип. 12. – С. 45–48.
38. Ендеберя І. В. Дослідження мотивації в процесі професійного самовизначення студентів-психологів / І. В. Ендеберя // Наука і освіта. – 2008. – № 1/2. – С. 39–41.
39. Максименко С. Д. Професійне становлення молодого вчителя / С. Д. Максименко, Т. Д. Щербан. – Ужгород : Закарпаття, 1998. – 106 с.
40. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28 – 38.
41. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 480 с.
42. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : [учеб. пособие] / Е. А. Климов. – Ростов н/Д. : Феникс. – 1996. – 512 с.
43. Кудрявцев Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 51 – 59.
44. Кудрявцев Т. В. Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения / Т. В. Кудрявцев, А. В. Сухарев // Вопросы психологии – 1985. – № 1. – С. 86 –93.
45. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – М. : Изд-во УРАО, 2002 – 380 с.
46. Пряжников Н. С. Теория и практика профессионального самоопределения / Н. С. Пряжников. – М. : – 1999. – 286 с.

47. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения / Н. С. Пряжников. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 400 с.
48. Психология популярных профессий / [под ред. Л. А. Головей]. – СПб. : Речь, 2003. – 256 с.
49. Самоукина Н. В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Н. В. Самоукина– М. : Ассоциация авторов и издателей «ТАНДЕМ» : Издательство ЭКМОС, 1999. – 352 с.
50. Occupational choice: an approach to general theory : [Ginzberg E., Ginsburg S. W., Axelrad S., Herma J. L.] – New York. Columbia University Press, 1951.
51. Super D. E. The psychology of careers / D. E. Super. – New York : Introduction to vocation development. – N. Y., 1957. – 362 p.
52. Holland J. L. Making vocational choices: A theory of careers J. L. Holland // Englewood Cliffs. – NJ. – 1973. – 320 p.
53. Маслоу А. Самоактуализация. / А. Маслоу // Психология личности: тексты: [пер. с англ.] / под. ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыряя. – М. : МГУ, 1982. – С. 108 – 117.
54. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл : [пер. с англ. и нем.] / общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
55. Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации / Сигэкадзу Фукуяма : [пер. с япон.] / под ред. Е. Н. Жильцова, Н. Н. Нечаева. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 108 с.
56. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон: [пер. с англ.] / общ. ред. и предисл. Толстых А. В. – М. : Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
57. Erikson E. H. Identity and the life cycle / E. H. Erikson. – N.Y;L : Norton, 1982. – 108 p.

58. Абульханова-Славская К. А. Жизненные перспективы личности / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни / отв. ред. Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1987. – С. 137 – 145.
59. Психология. Словарь / [под общ. ред А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского] – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
60. Российская педагогическая энциклопедия в 2-х т. / ред. В. В. Давыдов, М. : БРЭ, 1998. – 672 с.
61. Профессиональное самоопределение студентов : методические рекомендации научно-методической конференции преподавателей и сотрудников / [под ред. Аржакова В. Г., Жондоровой Г. Е., Соломоновой Д. А.]. – Якутск, 2000. – 205 с.
62. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : МГФ Знание, 1996. – 257 с.
63. Орлов А. Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека / А. Б. Орлов // Вопросы психологии. – №2. – 1995. – С. 5–18.
64. Журавлев В. И. Вопросы жизненного самоопределения выпускников средней школы / В. И. Журавлев. – Ростов-на-Дону : РГУ, 1972. – 199 с.
65. Руткевич М. Н. Общественные потребности, система образования, молодёжь / Руткевич Михаил Николаевич, Рубина Людмила Яковлевна. – М. : Политиздат. – 1988. – 222 с.
66. Титма М. Х. Выбор профессии как социальная проблема / М. Х. Титма – М. : Мысль, 1976. – 268 с.
67. Титма М. Х. Социально-профессиональная ориентация молодежи / М. Х. Титма. – Таллин : Ээсти раамат, 1982. – 123 с.
68. Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1988. – №2. – С. 19 – 26.
69. Сафин. В. Ф. Психологический аспект самоопределения / В. Ф. Сафин, Г. П. Ников // Психологический журнал. – 1984. – №4. – С. 65 – 74.

70. Ананьев Б. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания / Б. Г. Ананьев. – Известия АПН РСФСР. – вып. 18. – М. – 1948. – С. 102 – 124.

71. Климов Е. А. Общая типология ситуаций (казусов) и структура мыслительных задач, возникающих в практике работы профконсультанта. Е. А. Климов // Научные труды ВНИИ профтехобразования. – Л. – 1976. – № 32. – С. 5 – 25.

72. Климов Е. А. О принципиальных основах управления процессом профессионализации личности на этапе выбора профессии / Е. А. Климов // Тезисы докладов к XX Международному психологическому конгрессу (Ленинград, Токио). – М. : – 1972. – С. 89 – 91.

73. Петровский А. В. К проблеме самоопределения личности в группе / А. В. Петровский // Тезисы к XX Международному психологическому конгрессу. – М. – 1972. – С. 149 – 154.

74. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.

75. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.

76. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – 705 с.

77. Психологическая теория коллектива / [под ред. А. В. Петровского; послесл. Г. М. Андреевой]. – М. : Педагогика, 1979. – 239 с.

78. Асмолов А. Г. Психология личности / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990 – 367 с.

79. Зеер Э. Ф. Психология профессий : [учебное пособие для студентов вузов; 2-е изд., перераб., доп.] / Э. Ф. Зеер – М. : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с

80. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И. С. Кон М. – Политиздат, 1984. – 335 с.

81. Психологія особистості : Словник-довідник / [за редакцією П. П. Горностая, Т. М. Титаренко] – К. : Рута, 2001. – 320 с.
82. Газман О. С. Самоопределение / О. С. Газман // Новые ценности образования : [тезаурус для учителей и школьных психологов]. – М. : Просвещение : ВЛАДОС, 1995. – С. 82.
83. Карпенко З. С. Психологические особенности самоопределения младших школьников : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / З. С. Карпенко. – К. – 1989. – 24 с.
84. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления : автореф. дис. на соиск. науч. степени докт. психол. наук : спец. 19.00.13 / Л. Б. Шнейдер. – М. : Моск. пед. гос. ун-т. – 2001. – 42 с.
85. Waterman A. S. Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review / A. S. Waterman // Devel. Psychol. 1982. – V. 18. N 3. – P. 341 – 358.
86. Ермолаева Е. П. Психология профессионального маргинала в социально значимых видах труда (статья вторая) / Е. П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 5. – С. 69 – 78.
87. Снегирева Т. В. Личностное самоопределение в старшем школьном возрасте / Т. В. Снегирева // Вопросы психологии. – 1989. – №2. – С.27 – 36.
88. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. – К. : Наукова думка, 1988. – 144 с.
89. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43 – 52.
90. Чистякова С. Н. Проблема самоопределения старшеклассников при выборе профиля обучения / С. Н. Чистякова // Педагогика. – 2005. – №1. – С. 19 –26.

91. Психологічний словник / [за ред. Войтко В. І.] – К. : Радянська школа, 1982. – 216 с.
92. Щербакова Т. В. Сопровождение профессионального самоопределения учащихся школ города как организационно-педагогическая проблема : автореф. дис. на соиск. науч. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.01 / Т. В. Щербакова. – Великий Новгород, 2006. – 24 с.
93. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности : [2-е изд., стер.] / Л. М. Митина – М. : Изд-во Московского психолого-социального инст-та; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК». – 2003. – 400 с.
94. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка / М. Р. Гинзбург // Мир психологии и психология в мире. – 1995. – №3. – С. 21 – 27.
95. Gerstmann P. Sposób formułowania planów życiowych a poziom równowagi emocjonalnej dorastającej młodzieży / P. Gerstmann // Psychologia wychowawcza. – 1981. – XXIV. № 1. – S. 66 – 75
96. Кон И. С. Психология юношеского возраста: проблемы формирования личности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1979. – 175 с.
97. Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования : [статьи и лекции] / П. Г. Щедровицкий. – М. : Изд-во «Эксперимент», 1993. – 154 с.
98. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : МГФ «Знание», 1996. – 257 с.
99. Божович Л. И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка / Л. И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под. ред. Л. И. Божович, Л. В. Благоннадежиной. – М. : Педагогика, 1972. – С. 7 – 44.
100. Вавилов Ю. Л. Психологические особенности и основные факторы профессионального самоопределения старшеклассников средней школы : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. псих. наук : спец. 19.00.13. / Ю. Л. Вавилов – Ярославль, 1971. – 20 с.
101. Канторович Н. Я. О профессиональной ориентации молодежи / Н. Я. Канторович // Советская педагогика – М. – 1966. – № 5. – С. 50–59.

102. Кухарчук А. М. Профессиональное самоопределение учащихся / А. М. Кухарчук, А. Б. Ценципер. – Минск : «Народная Асвета»– 1976. – 244 с.

103. Овсянникова В. В. Самооценка учащихся ПТУ как субъекта профессиональной деятельности : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. псих. наук : спец. 19.00.13. / В. В. Овсянникова. – М. – 1982. – 16 с.

104. Кузнецова И. В. Психологический анализ принятия решений о выборе профессии / И. В. Кузнецова // Профессиональная ориентация школьников: [Сборник статей / ред. коллегия: В. Б. Успенский (отв. ред.) и др.]. – Ярославль : «Альманах», 1976. – 84 с.

105. Білоус Р. М. Мій професійний вибір: тренінг старшокласників : [методичний посібник з формування професійних намірів старшокласників для практичних психологів, педагогів і школярів] / Руслана Миколаївна Білоус / за ред. В.Ф.Моргуна. – Кременчуг, 2010. – 125 с.

106. Борисова Е. М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект : автореф. дис. на соиск. науч. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.01: – М. : ПИ РАО. – 1995. – 47 с.

107. Казанцева Т. А. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов / Т. А. Казанцева, Ю. Н. Олейник // Психологический журнал. – 2002. – № 6. – С. 51 – 59.

108. Хухлаева О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / О. В. Хухлаева. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.

109. Бодров В. А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности / В. А. Бодров // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В.А. Бодрова. – М. : Ин-тут психологи АН СРСР, 1991. – С. 3 – 26.

110. Психологическая диагностика детей и подростков / [под ред. К. М.Гуревича, Е. М. Борисовой]. – М. : «Академия», 1995. – 360 с.

111. Ретивых М. В. Формирование у старшеклассников готовности к профессиональному самоопределению / М. В. Ретивых. – Брянск. : БГПИ, 1999. – 125 с.

112. Крягжде С. П. Психология формирования профессиональных интересов / С. П. Крягжде. – Вильнюс : Валгус – 1981. – 196 с. (236 с.)

113. Филиппов Ф. Р. Социальная ориентация и жизненные планы молодежи / Ф. Р. Филиппов // Молодежь: интересы, стремления, идеалы. – М. : – 1969. – С. 226 – 244.

114. Исаев Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 57–67.

115. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология: [2-е изд., перераб. и допол]. – Ростов н/Д: «Феникс», 2003. – 544 с.

116. Власова О. І. Педагогічна психологія : [навч. посібник] / О. І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.

117. Григорович Л. А. Введение в профессию «психолог» : [учеб. пособие] / Л. А. Григорович. – М. : «Юрист–Гардаринка», 2004. – 192 с.

118. Кон И. С. Психология старшеклассника / И. С. Кон. – М : Просвещение, 1982. – 207 с.

119. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд.акад.наук СССР, 1959. – 354 с.

120. Сафин В. Ф. Структура оценочных суждений и ее динамика. / В. Ф. Сафин // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. – М. : – 1979. – С. 122 – 123.

121. Сафин В. Ф. Динамика оценочных эталонов в подростковом и юношеском возрасте / В. Ф. Сафин // Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 69 – 75.

122. Бодалев А. А. Восприятие человека человеком / А. А. Бодалев. – Л., 1965. – 123 с.

123. Кон И. С. Открытие «Я» / Кон И. С. – М : Политиздат, 1978. – 367 с.
124. Алексеев Н. И. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики / Н. И. Алексеев. – Тюмень, 1997. – 168 с.
125. Асмолов А. Г. XXI век: психология в век психологии / А. Г. Асмолов // Вопросы психологи. – 1999. – № 1. – С. 3 – 13.
126. Асмолов А. Г. Личность: психологическая стратегия воспитания / А. Г. Асмолов // Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1989. – С. 206 – 221.
127. Асмолов А. Г. Образование как расширение возможности развития личности / А. Г. Асмолов, Г. А. Ягодин // Вопросы психологии. – 1992. – №1. – С. 7 – 11.
128. Белухин Д. А. Основы личностно-ориентированной педагогики : [курс лекций]. Ч.1. / Д. А.Белухин. – М. : Ин-т практ. психологии; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 318 с.
129. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
130. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – №4. – С. 11 – 17.
131. Вчитель-створювач орієнтирів суспільного життя засобами особистісно-орієнтованого навчання : матеріали Міжрегіонального науково-дослідного семінару [«Створення іміджу сучасного закладу освіти»], (Запоріжжя, 8-9 квітня 1997 р.). – Запоріжжя, 1997. – С.53 – 56.
132. Кульневич С. В. Педагогика личности от концепций до технологий : [учеб.-практич. пособие для учителей и классных руководителей, студентов, магистрантов и аспирантов] / С. В. Кульневич. – Ростов-н/Д : Творческий центр «Учитель», 2001. – 160 с.

133. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.

134. Психология воспитания : пособие для методистов, воспитателей детских садов, учителей нач.классов, преподавателей и студентов пед. вузов, дет. психологов / [А. Д. Грибанова, В. К. Калининко, Л. М. Кларина и др.; под ред. В. А. Петровского]. – [2-е изд.]. – М. : АО «Аспект Пресс», 1995. – 152 с.

135. Слободчиков В. И. Психологические основы личностно-ориентированного образования / В. И. Слободчиков // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2001. – № 4. – С. 63 – 72

136. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – [2-е изд.]. – М. : Сентябрь, 2000 – 96 с.

137. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – №2. – С. 31 – 42.

138. Репецкий Ю. А., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Типы и уровни рефлексивности в процессе профессионального самоопределения личности / Репецкий Ю. А., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. // Образование и культура. – Новосибирск : НИИ и ПК, 1994. – С. 100 – 110.

139. Джура. О. Д. Освіта в системі факторів професійного самовизначення особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.10 / О. Д. Джура. – К. : ІВО АПН України. – 2004. – 17 с.

140. Профессиональная ориентация молодежи : учебное пособие [Чистяков Н. Н., Захаров Ю. А., Новикова Т. Н., Белюк Л. В.]. – Кемерово : КГУ, 1988. – 85 с.

141. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.

142. Пряжникова Е. Ю. Факторы профессионального самоопределения преподавателей педагогических вузов / Е. Ю. Пряжникова // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 65–73.

143. Формирование мотивации профессионального самоопределения практического психолога : материалы IV Всероссийской конференции [«Качество педагогического образования: молодой учитель»]. – Тула : Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2003. – С. 299 – 304.

144. Мороховська У. Л. Розвиток мотиваційних складових професійного самовизначення майбутніх психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / У. Л. Мороховська. – К. : Університет менеджменту освіти, 2011. – 19 с.

145. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2008. – 512 с. – (Мастера психологии).

146. Моральна свідомість та самосвідомість особистості : монографія / [за ред. проф. М. В. Савчина, доц. І. М. Галяна]. – Дрогобич, 2009. – 288 с.

147. Пряжников Н. С. Профориентация в школе : игры, упражнения, опросники (8 – 11 классы) / Н. С. Пряжников. – Москва : Вако. – 2005. – 288 с.

148. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен : [пер. с англ.]. – М. : «Когито-центр», 2002. – 386 с.

149. Основи професіографії : навч. посібник / [Карпіловська С. Я., Мітельман Р. И., Синявський В. В., Ткаченко О. М., Федоришин Б. О., Яцишин О. О.]. – К. : МАУП, 1997. – 148 с.

150. Г. С. Костюк. Принцип развития в психологии / Г. С. Костюк // Хрестоматия по возрастной психологии : учеб. пос. для студентов / [сост. Л. М. Семенюк; под ред. Д. И. Фельдштейна]. – М. : Институт практической психологии, 1996. – С. 10 –13.

151. Приходько Ю. О. Практична психологія: введення в професію : [навч.посібник для студ. вищ. навч. закладів] / Юлія Олексіївна Приходько. – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008. – 180 с.

152. Чепелева Н. В. Внутрішні смислові конфлікти як фактор становлення професійної компетентності майбутніх практичних психологів / Н. В. Чепелева // Конфлікти в педагогічних системах : [зб. доповідей наук.-практ. конф.] – Вінниця, 1997. – С. 320 – 322.

153. Соціально-психологічні чинники мотивації професійного вдосконалення особистості керівних кадрів освіти : наук.-метод. посібник / [Боришевський М. Й., Семиченко В. А., Бондарчук О. І. та ін.] – К. : Логос, 2005. – с. 128.

154. Вікова та педагогічна психологія : навч. посібник / [О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін.] – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.

155. Боднар М. Б. Сприймання часу життя як чинник самоактуалізації студентської молоді / Боднар М. Б. // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / [за ред. С. Д. Максименка]. – Київ–Кіровоград : ДП «Інформаційно-аналітичне агенство», 2009. – Том. X, Вип.13. – С. 75 – 84.

156. Фокин В. А. Об особенностях профессионализации студентов-психологов / В. А. Фокин // Вестник Московского университета, Серия 14 (Психология). – №2. – 2005. – С. 33 – 44.

157. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / [під керівн. В. Б. Шапаря] – Х. : Прапор, – 2009. – 672 с.

158. Ладенко И. С. Феномен рефлексивного стиля мышления и генетическая логика / И. С. Ладенко // Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации : [материалы Второй Всероссийской конференции «Рефлексивные процессы и творчество»] – Новосибирск, 1995. – С. 8 – 25.

159. Щедровицький Г. П. Рефлексия [Электронный ресурс] / Образование, бизнес образование. – Режим доступа : <http://www.uprav.biz/materials/education/view/3330.html?next=2>.

160. Профессиональная рефлексия и ее место в формировании профессиональной компетентности педагогов [Электронный ресурс] / Интересная психология. – Режим доступа : http://www.psychologov.net/view_post.php?id=355.

161. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. І. Пов'якель. – К. : НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2004. – 40 с.

162. Психологический словарь / [под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова] – 2-е изд., перераб и доп. – М.: Астрель: АСТ: Транзиткнига, 2006. – 479 с.

163. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3 – 12.

164. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня : реформы, нововведения, опыт. – 2006. – №8. – С. 20 – 26.

165. Alford B. The relation of psychotherapy integration to the established systems of psychotherapy / B. Alford, A. Beck // Journal of Psychotherapy Integration. – 7(4). – 1997. – P. 275 – 289.

166. Bassman L., Uellendahl G. Complementary/alternative medicine: Ethical, professional, and practical challenges for psychologists. Professional Psychology: Research and Practice. – № 34 (3). – 2003 – P. 264 – 270.

167. Opazo R. In the hurricane's eye: A superparadigmatic integrative model / R. Opazo // Journal of Psychotherapy Integration. – № 7 (1). – 1997. – P. 17 – 54.

168. Rosenweig S. Some implicit common factors in diverse methods in psychotherapy S. Rosenweig // American Journal of Orthopsychiatry. – № 6. – 1936. – P. 412 – 415.

169. Clarkson P. A multiplicity of psychotherapeutic relationships / P. Clarkson // British Journal of Psychotherapy. – № 7(2). – 1990 – P.148–163.

170. Wilber K. The atman project. / Wilber K. // Illinois: Quest. – 1980.
171. Ассаджолі Р. Психосинтез: теорія і практика / Ассаджолі Роберто. – М. : «REFL-book», 1994. – 314 с.
172. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа–Пресс, 1995. – 383 с.
173. Зеер Э. Ф. Психология профессиональных деструкций : учеб. пособие для вузов / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – М. : Академпроект; Екатеринбург : Деловая книга, 2005. – 240 с.
174. Голви У. Тимоти. Работа как внутренняя игра: Фокус, обучение, удовольствие и мобильность на рабочем месте. – [пер. с англ. Т.Гутниковой] / У.Тимоти Голви. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. – 252 с.
175. Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности : пер. с англ. / Дж. Уитмор. – М. : Междунар. Академия корпоратив. Управления и бизнеса, 2005. – 168 с.
176. Добротворський І. Л. Коучинг – лична тренінг: допомога в рішенні самих запутаних проблем в управлінні, бізнесі і кар'єрі [Електронний ресурс] / І. Л. Добротворський. – Режим доступу : <http://www.konkord-m.ru/library.html>.
177. Паркин М. Сказки для коучинга : как использовать сказки, истории и метафоры в работе с отдельными людьми и с малыми группами. – [пер. с англ. А. Стативка] / М. Паркин. – М. : Хорошая книга, 2007. – 116 с.
178. Медвін Ю. О. Неінтегральна психологія як науково-практична база для збереження психічного здоров'я сучасної людини / Ю. О. Медвін, Т. В. Мелліна, Є. В. Кучеренко // Наука і освіта : наук.-практ. журн. Півд. наук. Центру АПН України. – 2010. – № 3. – С. 92 – 95.
179. Туркулец А. Коучинг – методика раскрытия личностного потенциала / Александр Туркулец, Михаил Софонов // Психология сейчас. – К : ООО «Издательский дом «РЕНОМЕ» – №1, 2008. – С. 15 – 17.

180. Медвін Ю. О. Абстрактно-системна рефлексія як метод розвитку глобально-системного мислення людини / Ю. О. Медвін, Т. В. Мелліна, Є. В. Кучеренко // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки : Зб.наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – № 31(55). – С. 74 – 80.

181. Новые веяния в психологии развития личности. Неинтегральность и системный подход как помощь в развитии успешности личности : тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 18 березня 2010 р.) [Успішність особистості: потенціал та обмеження] / за редакцією М.Л. Смульсон, Л.М. Зінченко. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – С. 170 – 173.

182. Медвін Ю. О. Розвивальний коучинг як неінтегральний напрям практичної психології // Ю. О. Медвін, Є. В. Кучеренко // Професійна підготовка практичного психолога: теорія і практика : [збірник наукових статей]. – Випуск 1 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; авт. кол. : В. І. Бондар, Л. Г. Боброва, К. В. Дубініна та ін. ; за заг. ред. В. І. Бондаря, Ю. О. Приходько. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 84 – 97.

183. Степанов С. Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С. Ю. Степанов, И. Н Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.

184. Большаков А. Большая книга скрытого влияния на людей / Александр Большаков. – М. : АСТ; СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 255 с. – (Школа успеха).

185. Dollard J. Personality and Psychotherapy / J. Dollard, N. Miller. – NY : McGraw-Hill, 1950.

186. Herzberg A. Active psychotherapy / A. Herzberg. – New York : Grune & Stratton, 1945.

187. Психолого-педагогический курс по активизации профессионального самоопределения студентов: опыт реализации : материалы I

Международной межвузовской научно-практической конференции [«Проблемы экономики и информатизации образования»]. – Тула, 2004. – С. 126 – 131.

188. Дилтс Р. Стратегии гениев. Т. 1. Аристотель, Шерлок Холмс, Уолт Дисней, Вольфганг Амадей Моцарт / Роберт Дилтс : [пер. с англ. В. П. Чурсина]. – М. : Независимая фирма «Класс», 1998. – 272 с. – (Библиотека психологии и психотерапии).

189. Притчи. Философия, мудрость, знания. – [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://pritchi.by/191.html>.

ДОДАТКИ**Додаток А****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 у цьому смисл?
4. Ким би ви хотіли стати у професійному житті через 5 років?
5. Які 5 етапів на шляху до своєї професійної мрії ви б виділили?
6. Які ваші якості можуть сприяти досягненню професійної мети і мрії? (треба назвати наявні конкретні можливості як майбутнього професіонала)
7. Як ви намагаєтесь реалізувати свої можливості як майбутнього професіонала на сьогоднішній день?

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 вбачаєте смисл своєї майбутнього професійної діяльності?
12. Чи дає можливість професійна освіта, яку ви здобуваєте, успішно працевлаштуватись в майбутньому? Чому?
13. Що ви уже почали робити заради досягнення поставленої професійної мети, окрім навчання у вузі?

Обробка результатів:

Високий рівень професійного самовизначення за компонентами ОПП властивий тим студентам, які дали конкретизовані та обґрунтовані або ж зі спробою обґрунтування відповіді; середній – тим, що відповіли досить узагальнено; низький – студентам, що відмовились відповідати або ж їхня відповідь суперечить іншим і очевидно неправдива.

Компоненти ОПП	Запитання
1. Самостійність та активність професійного вибору до вступу у ВНЗ	1. Чи був ваш вибір професії самостійним і незалежним від думки інших людей (батьків, друзів)?
2. Усвідомлення відповідності професійного вибору реальним обставинам та діям у професійному навчанні	2. Чи відповідає вибір професії, про яку ви мріяли, обраному навчальному закладу? Чому?
3. Уявлення про смисл своєї учбово-професійної діяльності (професійної підготовки)	3. Заради чого ви здобуваєте обрану професійну освіту? Який у цьому смисл?
4. Виділення далекої	4. Ким би ви хотіли стати у

професійної мети (мрії)	професійному житті через 5 років?
5. Виділення найближчих професійних цілей (як етапів досягнення далекої мети)	5. Які 5 етапів на шляху до своєї професійної мрії ви б виділили?
6. Уявлення про власні можливості, що можуть вплинути на досягнення поставлених цілей	6. Які ваші якості можуть сприяти досягненню професійної мети і мрії?
7. Уявлення про шляхи оптимальної реалізації своїх можливостей, які можуть вплинути на досягнення поставлених цілей	7. Як ви намагаєтесь реалізувати свої можливості як майбутнього професіонала на сьогоднішній день?
8. Уявлення про власні недоліки, які можуть вплинути на досягнення поставлених цілей	8. Що у вас самих може завадити досягненню професійної мети і мрії? (про лінощі писати не можна: бажано вказати конкретні недоліки)
9. Уявлення про шляхи подолання своїх недоліків, які можуть вплинути на досягнення поставлених цілей	9. Як ви долаєте ваші недоліки на шляху до поставлених професійних цілей?
10. Наявність системи резервних варіантів професійної самореалізації на випадок невдачі	10. Якими є можливі варіанти вашого професійного життя у разі невдачі у досягненні намічених цілей через 5 років?
11. Уявлення про смисл майбутньої професійної діяльності	11. У чому ви вбачаєте смисл своєї майбутньої професійної діяльності?
12. Уявлення про забезпечення наступності у етапах професійного розвитку у найближчому майбутньому	12. Чи дає можливість професійна освіта, яку ви здобуваєте, успішно працевлаштуватись в майбутньому? Чому?
13. Початок практичної реалізації ОПП	13. Що ви уже почали робити заради досягнення поставленої професійної мети, окрім навчання у вузі?

Додаток Б
Результати експертної професійної оцінки
професійно важливих якостей психолога (n = 20)

№ п/п.	Професійно важливі якості психолога	Частота виборів експертами (%)
1.	Професійна обізнаність у психології	100
2.	Впевненість у собі, своїх можливостях	100
3.	Емпатійність	100
4.	Здатність до самоприйняття, аутентичність	100
5.	Здатність до активного слухання	100
6.	Рефлексивність	100
7.	Комунікабельність	100
8.	Гуманність	100
9.	Персональна відповідальність за власні дії	100
10.	Об'єктивне прийняття інших людей, безоцінне ставлення до них	100
11.	Емоційна стійкість, врівноваженість поведінки	100
12.	Здатність протидіяти навіюванню	95
13.	Самоорганізованість (самодисциплінованість)	95
14.	Вміння професійно висловлюватись у психологічній бесіді	95
15.	Спрямованість на успіх (оптимізм)	95
16.	Здатність до релаксації	95
17.	Стресостійкість	95
18.	Добррозичливість у ставленні до інших людей	95
19.	Уважність та чуйність до клієнта	95
20.	Тактовність у поведінці	95
21.	Терпимість до інших людей	95

22.	Красномовство (володіння ораторськими здібностями)	95
23.	Толерантність у спілкуванні	95
24.	Планомірність у роботі	95
25.	Цілеспрямованість у вчинках та поведінці	90
26.	Здорова (помірна) самокритичність	90
27.	Аналітичність мислення	90
28.	Спостережливість	90
29.	Гнучкість поведінки як здатність швидко адаптуватись до співрозмовника	90
30.	Неконфліктність	90
31.	Гнучкість мислення	90
32.	Здатність до творчої діяльності, креативність	90
33.	Гнучкість у професійному спілкуванні	90
34.	Здатність сприймати людину цілісно, у всіх її емоційних та поведінкових проявах	90
35.	Здатність «бачити» загальне в конкретному	85
36.	Енергійність	85
37.	Мобільність у вирішенні труднощів	85
38.	Здатність мислити у формі внутрішнього діалогу	85
39.	Антиципація	85
40.	Зовнішня привабливість (чарівність)	80
41.	Ерудованість	80
42.	Незалежність у прийнятті рішень (як рішучість)	80
43.	Пам'ятливість як здатність до ефективного запам'ятовування	80
44.	Здатність до пізнання та самоосвіти	80
45.	Спрямованість на пошукову діяльність	80
46.	Здатність до впорядкованого здійснення своєї	80

	поведінки та діяльності, до алгоритмізації дій	
47.	Відкритість до професійного досвіду інших	80
48.	Вихованість як соціально схвалені риси характеру	80
49.	Самостійність у висловлюваннях та вчинках	80
50.	Соціальна активність у професійному житті	80
51.	Вміння встановити довірчі стосунки з клієнтом	75
52.	Вміння абстрагуватись від проблеми клієнта в особистісному житті	75
53.	Лідерські якості	70
54.	Конгруентність особистості	70
55.	Прагнення до постійного професійного самовдосконалення	70
56.	Здатність до самоконтролю	70
57.	Володіння техніками психологічного впливу	70
58.	Здатність до діалогічної інтенції	65
59.	Нормативність професійного мовлення, культура спілкування	55
60.	Наполегливість у досягненні професійної мети	55
61.	Здатність до логічного мислення	45
62.	Вміння ефективно вирішувати конфлікти	40
63.	Вміння тримати субординацію у стосунках з клієнтом	35
64.	Вміння тримати субординацію у стосунках з клієнтом	35
65.	Спонтанність поведінки	25
66.	Відвертість у професійному спілкуванні	25
67.	Далекоглядність у наданні психологічної допомоги	20

68.	Почуття гумору	15
69.	Пунктуальність в роботі	10
70.	Цілісність професійної «Я-концепції»	10
71.	Безкорисливість у наданні психологічної допомоги (ентузіазм в роботі)	10

Додаток В
Стимульний матеріал методики «Образ «Я» психолога»

Шановний колего!

Просимо Вас відповідально взяти участь у тестуванні, яке допоможе дослідити професійне самовизначення всіх, хто вивчає психологію в нашому вузі.

Курс _____ Дата тестування _____

***Завдання 1:** Серед запропонованих нижче професійно важливих якостей психолога оцініть кожну з них за такою бальною системою:*

- **«2 бали»** – ця якість мені властива і, на мій погляд, розвинена;
- **«1 бал»** – ця якість мені властива, але мало розвинена;
- **«0 балів»** – ця якість зовсім мені не властива.

Відповідь зафіксуйте у другому стовпчику таблиці навпроти кожної якості.

№ п.п.	Професійно важливі якості особистості психолога	2, 1 або 0 балів
1.	Здатність до самоприйняття (прийняття свого «Я»)	
2.	Впевненість у собі, своїх можливостях	
3.	Соціальна активність у професійному житті	
4.	Самоорганізованість (самодисциплінованість)	
5.	Гуманність у цілях та вчинках	
6.	Персональна відповідальність за власні дії	
7.	Ерудованість	
8.	Здатність до творчої діяльності, креативність	
9.	Незалежність у прийнятті рішень (як рішучість)	

10.	Цілеспрямованість у вчинках та поведінці	
11.	Спрямованість на успіх (оптимізм)	
12.	Працездатність та енергійність	
13.	Стресостійкість	
14.	Вихованість як соціально схвалені риси характеру	
15.	Самостійність у висловлюваннях та вчинках	
16.	Здорова (помірна) самокритичність	
17.	Доброзичливість у ставленні до інших людей	
18.	Уважність (чуйність)	
19.	Тактовність у поведінці	
20.	Терпимість до інших людей	
21.	Спрямованість на «пошук істини» у всьому (спрямованість на пошукову діяльність)	
22.	Зовнішня привабливість (чарівність)	
23.	Красномовство (володіння ораторськими здібностями)	
24.	Толерантність у спілкуванні	
25.	Планомірність у роботі	
26.	Мобільність у вирішенні труднощів	
27.	Неконфліктність	
28.	Здатність до пізнання та самоосвіти	
29.	Аналітичність мислення (здатність аналізувати події, висловлювання та поведінку інших людей)	
30.	Спостережливість як властивість уваги	
31.	Здатність «бачити» загальне в конкретному	
32.	Пам'ятливість як здатність до ефективного запам'ятовування	
33.	Гнучкість мислення	
34.	Професійна обізнаність у психології (знання психології)	
35.	Емпатійність (здатність до співпереживання)	

Додаток Г
Стимульний матеріал методики
«Типи професій психолога» (ТІІІ)

Курс _____ Дата тестування _____

Оберіть один із варіантів (А або В) в кожній із п'ятнадцяти пар тверджень. Відповіді зафіксуйте у бланку відповідей на наступній сторінці.

Якій психологічній діяльності
Ви б надали перевагу як майбутній фахівець?

№ п.п.	Варіанти А		Варіанти Б
1.	Психологічно підтримувати особистість	<i>або</i>	Досліджувати психологічні явища
2.	Передавати психологічні знання	<i>або</i>	Надавати психологічні рекомендації
3.	Висувати психологічні теорії та концепції	<i>або</i>	Проводити психологічні тренінги
4.	Оцінювати психологічні знання	<i>або</i>	Висувати психологічні гіпотези та перевіряти їх
5.	Проводити психологічне тестування	<i>або</i>	Проводити психологічні спостереження та експерименти
6.	Проводити лекції з психології	<i>або</i>	Проводити психологічні опитування
7.	Досліджувати закономірності психіки	<i>або</i>	Розробляти навчальні курси з психології
8.	Надавати рекомендації тим, хто вивчає психологію	<i>або</i>	Надавати психотерапевтичну допомогу
9.	Проводити психологічну профілактику	<i>або</i>	Досліджувати властивості особистості
10.	Займатись психологічною просвітою	<i>або</i>	Проводити психоконсультативні бесіди
11.	Розробляти підручники з психології	<i>або</i>	Розробляти методи психологічних досліджень
12.	Аналізувати результати психологічних досліджень	<i>або</i>	Приймати іспити з психології

13.	Корегувати психологічні стани та поведінку людини	або	Планувати психологічні дослідження
14.	Писати наукові праці з психології	або	Розробляти методи викладання психології
15.	Сприяти самостійному вивченню психології	або	Проводити психологічну експертизу

Бланк відповідей

<i>Обведіть варіанти ваших відповідей</i>		
1. А	1. Б	
2. Б		2. А
3. Б	3. А	
	4. Б	4. А
5. А	5. Б	
6. Б		6. А
	7. А	7. Б
8. Б		8. А
9. А	9. Б	
10. Б		10. А
	11. Б	11. А
	12. А	12. Б
13. А	13. Б	
	14. А	14. Б
15. Б		15. А

Ким би Ви хотіли працювати в майбутньому? (обведіть варіант відповіді):

- а) викладачем психології;
- б) психологом-дослідником;
- в) практичним психологом;
- г) не за спеціальністю, яку здобуваю.

Додаток Д

Методика «Професійний план психолога»

Дайте правдиві та конкретні відповіді на запитання, вставивши пропущені слова замість крапок та закінчивши речення!

1. *Моя професійна мета полягає у тому, щоб через ... (років або місяців) працювати:*

- (ким та на якій посаді?).....
- (де саме?).....

2. *Цінність та смисл моєї майбутньої праці полягає у:*

- (для мене).....
- (для інших людей).....

3. *Задля досягнення професійної мети я планую:*

- вивчитиу найближчі ... років (місяців);
- розвинути у собі протягом найближчих ... років (місяців);
- вступити до.....через найближчі ... років (місяців);
- працювати (ким, де та на якій посаді?).....
протягом найближчих років (місяців);
- ваш варіант....

4. *Уявлення про себе в майбутньому більшою мірою визначає мої плани щодо (оберіть варіант):*

- a) віддаленої професійної мети;
- б) найближчих професійних цілей;
- в) це уявлення не впливає на мої плани.

5. *Уявлення про мої реальні можливості більшою мірою визначають плани щодо (оберіть варіант):*

- a) віддаленої професійної мети;
- б) найближчих професійних цілей;

в) це уявлення не впливає на мої плани.

6. Я планую, щоб моя професійна мета здійснилась через...років (місяців).

№ п.п.	Інтерпретаційні змістові блоки	Номери завдань
1.	Професійна мета на віддалене майбутнє.	1, 6
2.	Цінність професійної мети для студента та інших людей.	2
3.	Допоміжні професійні цілі на найближче майбутнє.	3
4.	Зв'язок професійного плану з образами реального та ідеального «Я» студента.	4, 5

Додаток Ж

Методика «Професійне самовдосконалення психолога»

Інструкція: Чи погоджуєтесь ви із запропонованими твердженнями?

№ п/п	Твердження	«Так»	«Ні»
1.	У вільний від навчання час я займаєтесь самоосвітою (читаю психологічну літературу, відвідую психологічні семінари та лекції тощо).		
2.	Я розвиваю в собі нові професійні навички, вміння та якості психолога.		
3.	Найближчим часом я збираюсь шукати роботу за фахом.		
4.	Моє професійне самовдосконалення вичерпується навчанням в університеті.		
5.	Я рідко займаюсь самостійним вивченням літературних джерел.		
6.	Я вдосконалюю свої професійні навички та вміння, які розвинув в собі, навчаючись в університеті.		
7.	Я часто переглядаю наукові телепередачі з психології або ж подібне відео в Інтернеті		
8.	Я виховую в собі професійні якості для майбутньої психологічної роботи.		
9.	Якби я зараз працював, то тільки за освітою, яку здобуваю на майбутнє.		
10.	Я відвідую психологічні тренінги з метою професійного саморозвитку.		
11.	Як студент, я займаюсь (планую займатись) науково-дослідною роботою.		
12.	Я не обмежуюсь навчанням в університеті для мого професійного самовдосконалення.		

Обробка результатів

Кожна відповідь, яка співпадає з ключем до тесту оцінюється в один бал (відповідь «Так» позначено як «+», відповідь «Ні» як «-» «).

- 1. +
- 2. +
- 3. +
- 4. -
- 5. -

- 6. +
- 7. +
- 8. +
- 9. +
- 10. +
- 11. +
- 12. +

Інтерпретація результатів

Кожен із способів професійного самовдосконалення майбутнього психолога відповідає його учбово-професійній дії у професійному самовизначенні (регулятивно-поведінковий компонент). Нижче подано рівні розвитку професійного самовизначення.

Від 8 до 12 балів – високий рівень розвитку.

Від 5 до 8 балів – середній рівень розвитку.

Від 1 до 5 балів – низький рівень розвитку.

Додаток 3
Допоміжні цілі у професійному
самовизначенні майбутніх психологів (n = 148)

Допоміжні цілі	Частота вибору студентами (%)			
	II курс	III курс	IV курс	V курс
Вивчення різних напрямів та галузей психології	40,4	11,7	7,9	2,8
Опанування нових методів та технік практичної психології	23,7	28,2	17,5	27,8
Саморозвиток професійних вмінь, навичок та якостей особистості	21,3	21,4	21,1	29,2
Вступ до магістратури	4,5	12,6	18,4	1,4
Навчання в іншому ВНЗ	1,1	0,9	4,4	1,4
Робота не за фахом	4,5	18,4	20,2	25,0
Робота за фахом	1,1	2,9	6,1	8,3
Інші	3,4	3,9	4,4	4,1
Всього (абсолютна кількість виборів):	89	103	114	72